

FLÁVIA RODRIGUES DE SOUZA

LÍNGUA, CULTURA E MIGRAÇÃO: DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DE CRIANÇAS DE FAMÍLIAS MIGRANTES INTERNACIONAIS EM VIÇOSA, MINAS GERAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Michelle Nave Valadão

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S729L Souza, Flávia Rodrigues de, 1980-
2020 Língua, cultura e migração: desenvolvimentolinguístico e cultural de crianças de famílias migrantes internacionais em Viçosa, Minas Gerais / Flávia Rodrigues de Souza. – Viçosa, MG, 2020.

1 dissertação eletrônica (166 f.): il.

Inclui anexos.

Orientador: Michelle Nave Valadão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras, 2020.

Referências bibliográficas: f. 154-162.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.480>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Bilinguismo - Viçosa (MG). 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Educação e globalização. I. Valadão, Michelle Nave, 1979-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 404.2098151

FLÁVIA RODRIGUES DE SOUZA

LÍNGUA, CULTURA E MIGRAÇÃO: DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DE CRIANÇAS DE FAMÍLIAS MIGRANTES INTERNACIONAIS EM VIÇOSA, MINAS GERAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 10 de março de 2020.

Assentimento:


Flávia Rodrigues de Souza

Autora



Michelle Nave Valadão
Orientadora

*Ao Elvanio, à Maria Clara e à Paulinha,
tesouros da minha vida,
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), pelo abrigo e pela diversidade de saberes que tem me proporcionado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento e suporte a esta pesquisa.

Ao Departamento de Letras (DLA) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, pela oportunidade e pelo suporte.

À Diretoria de Relações Internacionais (DRI – UFV), pelo importante suporte em todas as ações que envolvem a recepção, a orientação e a pesquisa com estrangeiros na UFV.

À Professora Michelle Nave Valadão, pela empatia, pelo apoio e pela disponibilidade. E, sobretudo, pela confiança!

À Professora Idalena Oliveira Chaves, pela acolhida no PLE (Português como Língua Estrangeira), pelo incentivo na área e especialmente pela oportunidade para que eu me desenvolvesse como professora.

Às Professoras Cida Zolnier, Ana Maria Barcelos, Hilda Simone e Sirley, fontes de inspiração, sabedoria, respeito e amor.

Às professoras Hilda Simone e Rita de Cássia de Souza, pela disposição, pelo tempo e atenção na leitura deste estudo, e pelas valiosas contribuições que nos proporcionaram como avaliadoras desta pesquisa.

Aos meus pais, *in memoriam*, exemplos de integridade e retidão, pela coragem, pela vigília e pelo labor da criação dos filhos em condições tão extremas.

Aos meus irmãos, pelo afeto, pela aprendizagem mútua e pelo companheirismo quando soubemos ser irmãos.

Às minhas irmãs e mães, Cláudia e Clarice, pilares da minha educação, pela proteção incondicional, pela doação de toda a sua juventude e de seu trabalho em prol da nossa formação.

A todos os professores e amigos que contribuíram e me incentivaram nessa jornada em busca de mudanças.

Aos amigos que fiz em Viçosa e que fizeram desta cidade o meu lar. Obrigada pelo carinho, pelo amor e zelo de sempre.

Aos meus queridos estudantes estrangeiros, fontes diárias de inspiração para esta pesquisa, e com quem compartilho experiências desde 2011. Seria impraticável citá-los aqui e, por isso, agradeço a todos! Pela aprendizagem mútua, pelo acolhimento e carinho, pelas brincadeiras malucas e pela confiança diária.

Às minhas queridas filhas, Maria Clara e Paulinha, razões do meu viver.

Ao meu companheiro e amigo, Elvanio, pela paciência de Jó, pela compreensão e pelo imprescindível suporte!

Aos meus sobrinhos e anjos da guarda, Júlio, Silvana e Saulo, que me acompanharam nos momentos mais difíceis em Viçosa. Obrigada pelo companheirismo, pela amizade e pelo carinho!

RESUMO

SOUZA, Flávia Rodrigues de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **Língua, cultura e migração: desenvolvimento linguístico e cultural de crianças de famílias migrantes internacionais em Viçosa, Minas Gerais.** Orientadora: Michelle Nave Valadão.

A migração internacional é um fator que contribui para expansão das línguas e que colabora na formação e reconstrução identitária do sujeito, favorecendo a sua autonomia, construída na pluralidade das línguas e na flexibilidade, conquistada na transposição de fronteiras e de espaços politicamente demarcados. Os estudos sobre migração internacional no Brasil têm focado muito em questões de ordem econômica e política, ao tratarem da exploração de mão de obra barata de pessoas em situação de refúgio, e das questões humanitárias envolvidas no tratamento de (i)migrantes nessa condição. O processo de internacionalização da educação, que também contribui para um movimento migratório internacional temporário, tem motivado muitos estudos, embora esses ainda se concentrem nos aspectos sociais (CUNHA et al., 2017), políticos e econômicos da internacionalização do ensino superior (LIMA; MARANHÃO, 2009; ARAÚJO; SILVA, 2015; SILVA, 2017). Assim, têm ficado à margem das pesquisas aspectos importantes da migração para estudos, como os impactos sobre as famílias e a educação básica e a participação, cada vez maior, de classes sociais menos privilegiadas. Compreendendo a influência da Universidade Federal de Viçosa na composição demográfica e na paisagem linguística e cultural da cidade de Viçosa, Minas Gerais, realizamos esta pesquisa com o objetivo de investigar o perfil linguístico cultural das crianças em idade escolar que compõem famílias migrantes internacionais residentes nessa localidade, identificando seus fatores constitutivos. A pesquisa, do tipo qualitativa, está situada no domínio da Linguística Aplicada e foi dividida em duas etapas: 1) levantamento (GIL, 2012); e 2) estudo de campo, com o uso de entrevistas semiestruturadas (DENZIN et al., 2010). Foram identificadas no levantamento 41 crianças, integrantes de 28 famílias migrantes internacionais, 13 delas com pelo menos 2 filhos em idade escolar. Das 41 crianças matriculadas na rede básica de ensino, 14 estão na fase de 7 a 10 anos e 11, na fase de 11 a 15 anos de idade. Além disso, observamos que 31 (73%) estão matriculadas em escolas da rede privada de ensino e 10, na rede pública e/ou em Organizações Não-Governamentais

(ONGs). Considerando que, na maior parte das famílias (17), pelo menos um dos pais é latino-americano de origem hispânica, a língua estrangeira mais presente no ambiente escolar é o espanhol, seguido do inglês. No estudo de campo, foram entrevistadas 9 das 28 famílias constantes no levantamento e os dados, analisados considerando o ponto de vista dos entrevistados. Assim, em 6 das 9 famílias entrevistadas, as crianças são bilíngues e não enfrentam problemas de aprendizagem de conteúdos curriculares. Em uma das famílias, a criança está em fase de aprendizagem da língua portuguesa e, nas últimas duas famílias, embora sejam bilíngues, os pais relatam não terem conseguido ensinar e manter suas línguas maternas com os filhos. A partir dos relatos das famílias entrevistadas, concluímos que, apesar da presença de uma comunidade significativa de estrangeiros na cidade de Viçosa, existem grandes desafios na manutenção das línguas dos pais com as crianças. São desafios já relatados por outros autores e que envolvem: a) questões identitárias (LIGHTBOWN; SPADA, 1993; MEY, 2006; SOUZA, 2016); b) crenças sobre aquisição e ensino-aprendizagem de línguas (LIGHTBOWN; SPADA, 1993b); c) pressões da comunidade majoritária (comunidade, família e escola); d) acesso a materiais e a uma comunidade de fala (CHULATA, 2015b); e e) aspectos intrínsecos ao desenvolvimento da criança bilíngue, como o desenvolvimento fonológico diferenciado (HOFF, 2006) e a intersecção/mistura de línguas (DOI; EL'DASH, 2006). Também foi possível confirmar que, de modo geral, entre as crianças mais jovens, de até 8 anos, a aquisição ou aprendizagem de português, língua majoritária e de instrução nas escolas, não carece de grandes preocupações. Por outro lado, merecem muita atenção a (des)valorização da pluralidade cultural dessas crianças no espaço escolar e a (in)compreensão sobre aquisição de línguas e bilinguismo entre crianças migrantes. Tendo em consideração a inexistência de ensino bilíngue na região, com alfabetização e ensino dos conteúdos curriculares na língua falada pelos pais, é fundamental que a comunidade escolar procure conhecer o histórico de migrações dessas famílias, visando compreender suas especificidades linguísticas e culturais, incentivando os pais na manutenção de suas línguas maternas com os filhos.

Palavras-chave: Bilinguismo. Ensino-aprendizagem de línguas. Internacionalização.

ABSTRACT

SOUZA, Flávia Rodrigues de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **Language, culture and migration: linguistic and cultural development of children of migrant international families in Viçosa, Minas Gerais.** Adviser: Michelle Nave Valadão.

International migration is a factor that contributes to the expansion of languages and aids in the formation and reconstruction of the subject's identity, favoring its autonomy, which is founded upon the plurality of languages and on the flexibility conquered from the transposition across politically demarcated borders and spaces. Studies on international migration to Brazil have focused a lot on questions of economic and political nature when addressing the exploitation of cheap labor by refugees in humanitarian issues involved in the treatment of (im)migrants in this condition. The process of internationalization of education, which also contributes to a temporary international migratory movement, has also motivated many studies, although few are still focused on political and economic questions (LIMA; MARANHÃO, 2009) regarding the internationalization of higher education. Thus, important aspects of migration for studies, e.g., its impacts on families and basic education and the increasing participation of less privileged social classes, have been left out of research. In view of the influence of the Federal University of Viçosa on the demographic composition and linguistic cultural landscape of the municipality of Viçosa, Minas Gerais State, the present study was developed to investigate the cultural linguistic profile of children at school age who belong to international migrant families residing in Viçosa, Minas Gerais, by identifying their constitutive factors. The research, which is characterized as qualitative, is situated in the realm of Applied Linguistics and was divided into two stages: 1) survey (GIL, 2012); and 2) field study, by means of semi-structured interviews (DENZIN et al., 2010). The survey identified 41 children of 28 international migrant families, 13 of which included at least 2 children at school age. Of the 41 children enrolled in the basic education system, 14 are in the range of 7 to 10 years of age and 11 are between 11 and 15 years old. Additionally, 31 (73%) were enrolled in private schools and 10 in schools of the public system or Non-Governmental Organizations. Considering that in most part of the families (17) at least one of the parents is Latin American of Hispanic descent, the most present foreign language in the school environment is Spanish, followed by

English. In the field study, 9 out of the 28 families identified in the survey were interviewed and the data were analyzed considering the interviewees' point of view. In 6 of those 9 interviewed families, the children are bilingual and show no problems learning curriculum contents. In 1 of those 9 families, the children are in the Portuguese learning phase. Lastly in the 2 remaining families, despite being bi(multi)lingual, the parents report not having been able to teach and maintain their mother tongues with their children. Based on the reports of the interviewed families, it is concluded that despite the presence of a significant community of foreigners in the municipality of Viçosa, there are great challenges for parents to maintain their mother tongue with their children. These challenges involve: a) identity questions (LIGHTBOWN; SPADA, 1993; MEY, 2006; SOUZA, 2016); b) beliefs about language acquisition and teaching-learning (LIGTHBOWN; SPADA, 1993b); c) pressure from the predominant community (community, family and school); d) access to materials and a speaking community (CHULATAB, 2015); and e) aspects inherent to the development of the bilingual child, such as distinguished phonological development (HOFF, 2006) and intersection/mix of languages (DOI; EL'DASH, 2006). The study also revealed that, overall, among the younger children — aged up to 8 years —, the acquisition or learning of Portuguese, the majoritarian language, which is used in the schools, is not a matter of great concern. On the other hand, the (de)valuation of the cultural plurality of those children in the school space and the (mis)understanding about language acquisition and bilingualism among migrant children are noteworthy. Given the inexistence of bilingual education in the region, with the teaching of literacy and the curriculum contents being in the language spoken by the parents, it is essential that the community seek to know the history of migrations in those families in order to understand their linguistic and cultural specificities, as well as that parents be encouraged to maintain the practice of their mother tongues with their children.

Keywords: Bilingualism. Language teaching-learning. Internationalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados gerais de crianças de famílias internacionais regularmente matriculadas na educação básica em Viçosa, Minas Gerais (março de 2019)	84
Quadro 2 – Dados das famílias entrevistadas*	86
Quadro 3 – Símbolos empregados na descrição e discussão sobre o desenvolvimento linguístico e cultural das famílias participantes.....	100
Figura 1 – Distribuição de jovens estrangeiros em escolas brasileiras, segundo dados do Censo Escolar 2016, realizado pelo Inep/MEC.	22
Figura 2 – Origem e distribuição, por unidades federativas, dos jovens estrangeiros matriculados na educação básica no Brasil.	23
Figura 3 – Histórico comparativo da participação de estudantes e pesquisadores internacionais na Universidade Federal de Viçosa (UFV – Campus Viçosa).	27
Figura 4 – Estatísticas de imigração total no Brasil por períodos anuais.	34
Figura 5 – Distribuição, por faixa etária, de crianças migrantes internacionais matriculadas na educação básica em Viçosa, Minas Gerais.	95
Figura 6 – Distribuição, nas redes de ensino, de crianças migrantes internacionais residentes em Viçosa, Minas Gerais (abril de 2019).	96
Figura 7 – Origem dos pais estrangeiros que compõem famílias migrantes internacionais com filhos matriculados em instituições de ensino de Viçosa, Minas Gerais.....	98
Figura 8 – Perfil linguístico das famílias participantes da pesquisa.....	101
Figura 9 – Representação simbólica da Família 1, participante do Grupo 1, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues. ...	102

Figura 10 – Representação simbólica da Família 2, participante do Grupo 1, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.....	102
Figura 11 – Representação simbólica da Família 3, participante do Grupo 1, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.....	103
Figura 12 – Representação simbólica da Família 4, participante do Grupo 2, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.....	104
Figura 13 – Representação simbólica da Família 5, participante do Grupo 2, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.....	104
Figura 14 – Representação simbólica da Família 6, participante do Grupo 2, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.....	105
Figura 15 – Representação simbólica da Família 7, participante do Grupo 2, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.....	105
Figura 16 – Representação simbólica da Família 8, participante do Grupo 3, composto por famílias cujos pais são bilíngues e as crianças têm se desenvolvido como sujeitos monolíngues, falantes de português.....	106
Figura 17 – Representação simbólica da Família 9, participante do Grupo 3, composto por famílias cujos pais são bilíngues e as crianças têm se desenvolvido como sujeitos monolíngues, falantes de português.....	107
Figura 18 - Perfil migratório de famílias estrangeiras vindas ao Brasil por meio de programas de internacionalização.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação de estudantes e pesquisadores internacionais na Universidade Federal de Viçosa, Campus de Viçosa, Minas Gerais.....26

Tabela 2 – Distribuição de crianças de origem estrangeira e coexistência de línguas em instituições da educação básica em Viçosa, Minas Gerais, em abril de 2019.....99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAL – Abordagem audiolingual
- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- AGT – Abordagem de gramática e tradução
- AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada
- ALAB – Associação Brasileira de Linguística Aplicada
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CEP – Comitê de Ética com Seres Humanos
- CODA – *Children of Deaf Adults*
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EPA – Escola particular
- EPU – Escola pública
- ESAV – Escola Superior de Agricultura e Veterinária
- FLP – *Familiar language planning*
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFE – Instituição Federal de Ensino
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LA – Língua adicional
- L1 – Língua 1
- L2 – Língua 2
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LH – Língua de herança
- LM – Língua materna
- LE – Língua estrangeira
- NTIC – Novas tecnologias da informação e comunicação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- ONG – Organização não-governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLAC – Português como Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

RNE – Registro Nacional de Estrangeiro

UF – Unidade Federativa

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UREMG – Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. OBJETIVOS.....	21
1.1.1. Objetivo geral:	21
1.1.2. Objetivos específicos:	21
1.2. JUSTIFICATIVAS.....	22
1.3. QUESTÕES DE PESQUISA.....	30
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	30
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	32
2.1. MIGRAÇÃO.....	32
2.2. GLOBALIZAÇÃO, MIGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	35
2.3. MIGRAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE.....	40
2.3.1. Identidade de migrantes “estrangeiros”	41
2.4. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	46
2.4.1. Aquisição e aprendizagem de línguas na infância	51
2.5. Língua materna.....	55
2.6. LÍNGUAS DE HERANÇA: CONCEITOS E CONTEXTOS.....	60
2.7. AS ABORDAGENS LINGUÍSTICA E SOCIOCULTURAL NOS ESTUDOS DE LH.....	62
2.8. CONTRIBUIÇÕES DA LÍNGUA DE HERANÇA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E NA APRENDIZAGEM.....	66
2.9. A ESCOLA E O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	74
3. METODOLOGIA.....	80
3.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	80
3.2. ETAPAS DA PESQUISA.....	81

3.2.1. Levantamento	81
3.2.2. Estudo de campo: famílias	83
3.2.3. Entrevista semiestruturada	88
3.3. ANÁLISE DOS DADOS.....	91
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
4.1. O PARTICIPANTE DA PESQUISA E O SEU RECONHECIMENTO	92
4.2. DADOS DO LEVANTAMENTO.....	94
4.2.1. Perfil de crianças e adolescentes migrantes inscritos na educação básica	94
4.3. DADOS DO ESTUDO DE CAMPO (ENTREVISTAS).....	99
4.3.1. Perfil linguístico das famílias participantes no estudo de campo ...100	
4.3.2. Internacionalização, migrações e interculturalidade	108
4.3.3. Desenvolvimento linguístico das crianças	124
4.3.4. Planejamento linguístico-familiar	130
4.3.5. A formação de comunidades e sua importância na manutenção da língua-cultura pátria	134
4.3.6. Desafios na manutenção da(s) língua(s) dos pais	136
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
5.1. RETOMADA AOS OBJETIVOS E PRINCIPAIS RESULTADOS	149
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXO 1.....	163
ANEXO 2.....	164
ANEXO 3.....	166

1. INTRODUÇÃO

Existe no Brasil uma grande variedade de línguas minoritárias – ou minoritizadas –, usadas em colônias de imigrantes, comunidades indígenas e surdas e em contextos migratórios diversos (SILVA, 2017). Na maioria dos casos, essas línguas fazem parte do dia a dia da comunidade, ou são usadas apenas em família, enquanto na escola a língua de ensino é o português (ANDRADE; SANTOS, 2010).

Como destaca Spinassé (2006), ainda existem controvérsias em relação à denominação atribuída a essas línguas, ao seu *status* e à sua relação com as variedades linguísticas vizinhas ou concorrentes. Entretanto, considerando o estágio de insipiência na área e o pequeno número de instituições engajadas no assunto, é normal que ainda existam conflitos na conceituação e no estabelecimento de políticas relacionadas ao ensino e uso dessas línguas em nosso país. No Brasil, especialmente em regiões com grandes concentrações de pessoas em situação de refúgio, de trabalhadores imigrantes ou de estudantes estrangeiros, é notável a carência de políticas de suporte ou de projetos e de incentivo e valorização dessas línguas. Isso impacta, sobremaneira, no desenvolvimento linguístico de crianças estrangeiras que ingressam em escolas regulares onde a língua de ensino é o português (SILVEIRA, 2010).

Pesquisas sobre aquisição da linguagem e sobre línguas de herança (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; O'GRADY et al., 2011) apontam que é comum que, em contextos migratórios, crianças nascidas ou transferidas na primeira e segunda infância para comunidades de língua estrangeira aprendam a língua da comunidade (língua majoritária) com relativa naturalidade, devido às condições de contato (principalmente qualidade de *input* e necessidade do uso) e ao tempo de exposição à língua. No entanto, para as crianças que já superaram essa etapa, há desafios extras com os quais precisam lidar, como a adaptação a uma nova cultura e a um novo lar, a perda dos amigos e a ressocialização. No âmbito educacional, os desafios são ainda maiores, pois terão que aprender uma outra língua simultaneamente à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, a adaptação às diferenças nos parâmetros curriculares, a ambientação e socialização e a compreensão da diversidade cultural e do seu próprio papel numa outra sociedade são fatores que podem marcar de forma muito

significativa o desenvolvimento dessas crianças, tanto em aspectos intelectuais quanto socioafetivos.

Além desse fator em favor da língua majoritária, em meio à preocupação com adaptação e com os vários desafios de se viver em outro país, é comum familiares e/ou responsáveis deixarem de incentivar o uso da língua materna¹ visando ao aprendizado mais rápido da língua local, fato que pode afastar completamente a criança da língua falada pelos pais e familiares (língua de herança – LH²). De fato, segundo Flores e Melo-Pfeifer (2014, p. 24), essa é uma das tendências difundidas em alguns países de acolhimento onde as vertentes de ensino-aprendizagem defendem que a família abandone, de imediato, práticas comunicativas e de aquisição da LH como forma de evitar “mistura” linguística e identitária e promover uma aquisição natural da língua majoritária.

Essa prática difundida entre pais migrantes de não ensinar sua língua materna aos filhos divide opiniões entre pesquisadores da Linguística Aplicada e da Didática de Línguas. E, assim como a divergência no mesmo campo de estudo da linguagem, essa prática merece reflexões, inclusive pelo fato de um indivíduo bilíngue ou plurilíngue poder gozar de vantagens extras e alcançar oportunidades que, para outro em condições de monolinguismo, poderiam ser sequer imaginadas. Entre essas vantagens, destaca-se o acesso ao conhecimento, que acaba por influenciar na formação intelectual e identitária do sujeito. Além da formação intelectual, não se pode negar, existem as relações afetivas e os saberes adquiridos nas práticas de interação, que são diferentes quando o sujeito possui a autonomia linguística para exercê-las sem a mediação por intérprete.

Tendo em conta a importância da aquisição e aprendizagem de línguas na formação do sujeito e o papel social da Linguística Aplicada como disciplina ampla, inter/transdisciplinar e cujos propósitos incluem uma agenda política e social, comprometida e engajada em questões que importam às transformações sociais

¹ **Língua materna:** aqui entendida como a língua predominante, na e pela qual o sujeito alcança maior autonomia e fluência.

² **Língua de herança (LH):** termo atualmente bastante consolidado na Linguística Aplicada por compreender a língua dos pais como uma herança ou um bem de família a ser preservado e transmitido às gerações seguintes. A língua dos pais torna-se uma língua minoritária no país estrangeiro, de modo que o contato com essa língua acaba se restringindo, na maioria dos casos, a uma comunidade de imigrantes ou apenas ao ambiente familiar.

contemporâneas, as demandas geradas pela internacionalização do ensino superior no mundo tornam-se campo fértil para investigações.

Não parece simples, no entanto, envolver-se numa investigação nesse campo sem um contato prévio com contextos de migração internacional ou de bilinguismo. E, considerando as dificuldades que costumamos enfrentar em nossa contínua formação como professores, acredito ser válido descrever um pouco da minha trajetória e das minhas motivações para este estudo.

Até a conclusão desta pesquisa, não tive oportunidade de morar nem visitar outro país. Entretanto, meu contato com famílias migrantes internacionais deu-se por outros caminhos, que aqui explico. Alguns anos depois de me formar em Letras, tive a oportunidade de receber em minha casa estudantes estrangeiros, vindos ao Brasil por meio de programas de internacionalização das instituições federais de ensino superior brasileiras. Durante essa experiência, que durou quase seis anos, convivi com aproximadamente 300 pessoas vindas das mais diversas partes. Inicialmente, não conseguia me comunicar em qualquer outra língua e, quase sempre, usávamos o tradutor para nos auxiliar nas necessidades mais urgentes. Nessa convivência diária, pude aprender outras línguas, conhecer outras culturas, e acabei me descobrindo professora de português. Por meio dos meus companheiros de casa, soube da área de estudos em ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA).

Em 2015, com a admissão de uma professora efetiva na área de Português Língua Estrangeira (PLE), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) passou a oferecer uma disciplina de formação de professores no Campus de Viçosa. Aproveitei essa oportunidade para me atualizar cursando também disciplinas de Linguística Aplicada e trabalhando em cursos de extensão. Essa experiência permitiu-me o contato com o ensino de português a crianças falantes de outras línguas e possibilitou-me estreitar as relações que já mantinha com aquela comunidade de estudantes e pesquisadores estrangeiros residentes em Viçosa.

A partir do meu contato com a área de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional, passei a observar com olhar mais atento como pais e mães falantes de outras línguas lidavam com seus filhos aqui no Brasil, vivendo em outra cultura. Ao mesmo tempo, passei a notar também, nas reuniões de pais na escola da minha filha, os relatos de pais e mães brasileiros que, depois de viverem no

exterior com seus filhos pequenos, enfatizavam que as crianças não conseguiam mais se expressar em português, tampouco acompanhar os colegas nas atividades em sala de aula. Então, posso dizer que a convivência com estudantes e pesquisadores estrangeiros, sobretudo aqueles com crianças, aguçou o meu olhar para uma realidade ainda pouco explorada em nossa sociedade. E, para ilustrar esse processo, gostaria de compartilhar duas situações que provocaram em mim várias inquietações.

Na primeira situação, um amigo explicou-me preocupado que lá no México o seu filho já estava balbuciando palavrinhas, mas que, depois de chegarem aqui no Brasil, já não falava mais nada, nada mesmo! Ele demonstrou em poucos gestos como os dois se comunicavam. Saiu para um compromisso e confiou-me a criança, no meu colo, em minha casa. Entrei com a criança chorando muito e, lá nos fundos da casa, minha cachorra (Milu) latia com a presença do menino. Ainda tentando acalmá-lo, fui até a Milu e apresentei-o. Por alguns segundos, ele se esqueceu do pai, interrompeu o choro, olhou bem nos olhos da cachorra e ralhou com autoridade: “- Silêncio! Silêncio!”. Percebi que aquela criança, de apenas um (1) ano e poucos meses, talvez não estivesse falando como os pais gostariam, mas estava processando muito bem as informações à sua volta.

Em outra situação, conheci uma família com dois filhos: uma menina de 5-6 anos e um menino de três anos. A menina frequentava uma creche particular, falava muito bem português e demonstrava estar muito bem adaptada à cultura brasileira. Enquanto a menina brincava com a minha filha, eu interagia com o menino, que estava no colo dos pais. O pai, então, explicou que o menino não falava nada ainda, que estava atrasado. Fiquei interessada e quis saber melhor. Perguntei se ele também frequentava a creche, se interagia com outras crianças. O pai, então, disse que não pretendia investir numa creche, que era caro e que não valia a pena, pois a criança “tinha retardo mental”. Perguntei se havia diagnóstico, se haviam consultado algum profissional para chegarem a essa conclusão tão simplista e os pais confirmaram que sim, que consultaram um pediatra e que a criança não era tão inteligente quanto a irmã. Aquietei-me e tentei compreender o ponto de vista e as dificuldades dos pais, mas não me conformei com aquele “diagnóstico”, pois a criança aparentava ser saudável, esperta e estava sempre atenta a todos os nossos movimentos. Além disso, mesmo se tivesse alguma necessidade especial, não me

parecia aceitável que ela não tivesse acesso à uma creche e à convivência com outras crianças de sua idade.

Um ano mais tarde, atendi, num curso de férias, a um pequeno grupo de crianças estrangeiras em processo de adaptação escolar. Não tínhamos uma língua em comum nem estávamos num ambiente confortável para crianças. Nesse desafio de ensinar português a essas crianças, surgiram inúmeras perguntas, alcancei *insights* e percebi lacunas, tanto na minha formação acadêmica como no ambiente escolar em que aquelas crianças foram recebidas. Passei a perceber que havia muito a estudar nos contextos de ensino a crianças estrangeiras.

Depois desta longa introdução e de compartilhar minhas motivações para este estudo, prosseguimos com os objetivos desta pesquisa.

1.1.OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo geral:

Investigar o perfil linguístico cultural de crianças em idade escolar que compõem famílias com pais estrangeiros, residentes na cidade de Viçosa, Minas Gerais, identificando seus fatores constitutivos.

1.1.2. Objetivos específicos:

- 1) Identificar famílias com crianças em idade escolar, constituídas a partir da experiência de internacionalização e cujos constituintes, pelo menos um, seja de nacionalidade estrangeira;
- 2) Conhecer as condições de migração, a constituição familiar e a situação de permanência ou não dessas famílias no Brasil;
- 3) Entender como essas famílias lidam com a língua materna ou língua-cultura pátria e com a língua portuguesa;
- 3) Reconhecer a presença de barreiras linguísticas que possam interferir na inclusão linguística, educacional e social das crianças pertencentes a essas famílias;
- 4) Compreender, do ponto de vista familiar, como tem ocorrido o acolhimento de crianças estrangeiras nas escolas de Viçosa, Minas Gerais.

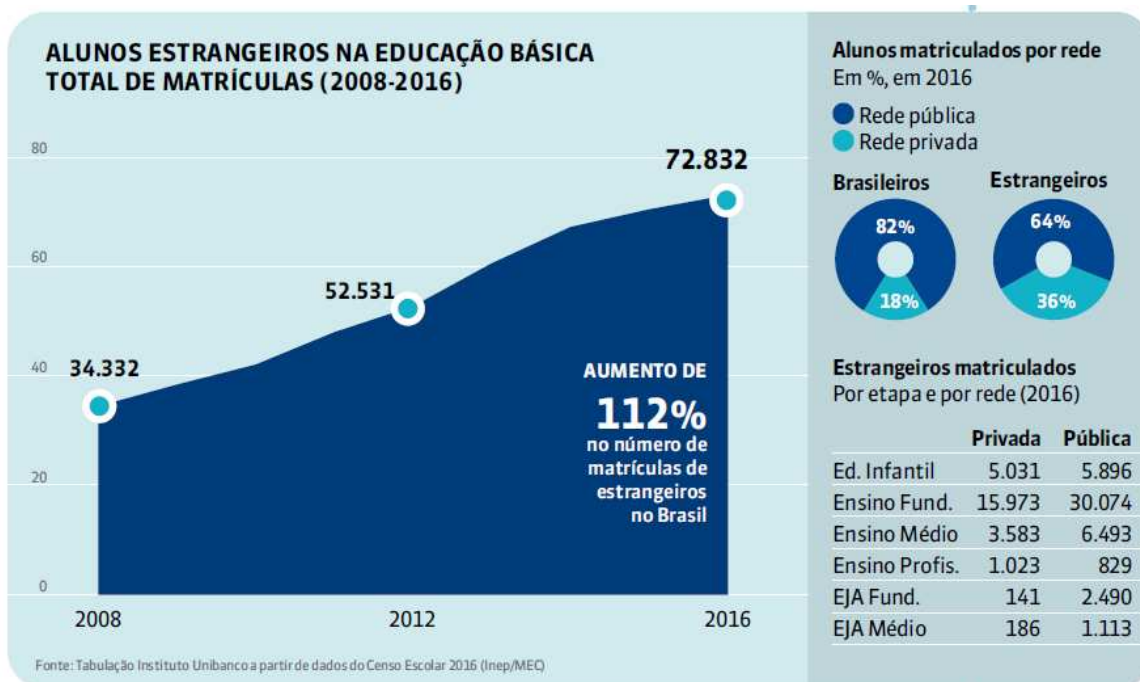
1.2.JUSTIFICATIVAS

No Brasil, os estudos sobre migração internacional estão, em sua maioria, voltados à exploração trabalhista de estrangeiros em situação de refúgio (PATARRA, 2005; SOARES, 2015; VENDRAMINI, 2018). Entretanto, a parcela de migrantes internacionais relativa à internacionalização da educação superior tem ficado à margem do interesse nas pesquisas (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Os estudos sobre internacionalização da educação superior também têm focado muito nas questões políticas e econômicas que envolvem os convênios e os avanços institucionais decorrentes dessas políticas. Assim, embora a internacionalização seja reconhecida como um movimento migratório, são poucos os pesquisadores que têm se dedicado a investigar as interfaces desse processo, como o surgimento de novas famílias, o pluralismo linguístico e cultural na educação das crianças, entre outros aspectos importantes.

No cenário escolar, conforme dados do Censo Escolar 2016 (Figura 1), houve, no período de 2008 a 2016, um aumento crescente no número de crianças e adolescentes estrangeiros matriculados nas escolas brasileiras. Nas grandes cidades, como São Paulo e Curitiba, onde há maior concentração de refugiados, a maior parte desses jovens, naquele período, cursava o Ensino Fundamental e estava matriculada em escolas públicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

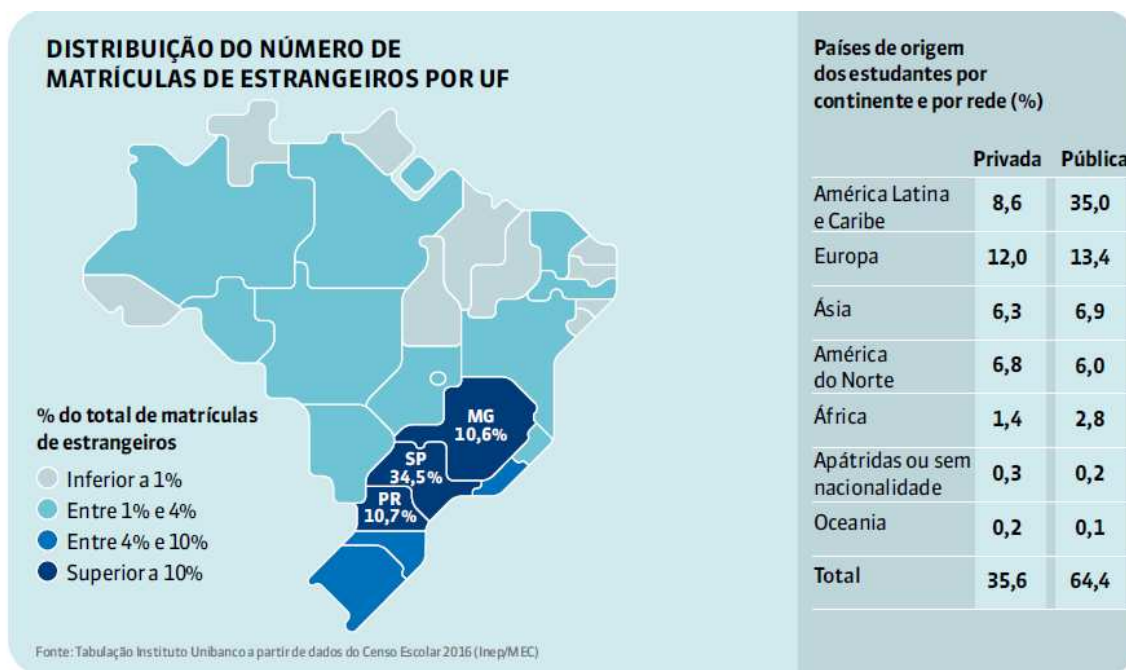
Figura 1 – Distribuição de jovens estrangeiros em escolas brasileiras, segundo dados do Censo Escolar 2016, realizado pelo Inep/MEC.



Fonte: Instituto Unibanco (2018).

Os estados de São Paulo, Paraná (10,7%) e Minas Gerais (10,6%) lideravam em 2016, nesta ordem, o *ranking* de recebimento de estrangeiros, que representavam, respectivamente, 34,5; 10,7 e 10,6% do total de alunos matriculados na educação básica. De acordo com os dados, os latinos compunham mais de 40% desse total e estavam principalmente na rede pública (Figura 2). Em São Paulo, os alunos imigrantes eram de mais de 80 nacionalidades, destacando-se bolivianos, japoneses, angolanos e haitianos, enquanto em Curitiba foram encontrados jovens de 44 nacionalidades diferentes, a maioria haitianos e japoneses.

Figura 2 – Origem e distribuição, por unidades federativas, dos jovens estrangeiros matriculados na educação básica no Brasil.



Fonte: Instituto Unibanco (2018).

Em Viçosa, Minas Gerais, o cenário é um pouco diferente daquele observado nessas cidades marcadas pela imigração, devido principalmente ao perfil dos estrangeiros que se instalam no município. Em sua maioria, são estudantes e pesquisadores de diversas partes do mundo, que chegam com certa regularidade e que também, na maioria dos casos, retornam aos seus países de origem, em um movimento regular.

A presença de estrangeiros na UFV existe desde a fundação dessa universidade, que se iniciou em 1922 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), passando a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) até se transformar em uma universidade federal, em 1969. Em 1932, quando ainda era ESAV, a UFV teve a importante participação de um professor da Universidade da Flórida, Estados Unidos, o Professor Peter Henry Rolfs, que atuou na direção da instituição, deixando marcas históricas na arquitetura e organização do campus de Viçosa. Essa participação de estrangeiros, portanto, sempre existiu, especialmente nas áreas de pesquisa que, por tradição na instituição, têm bastante prestígio.

Nos últimos anos, no entanto, com as políticas de internacionalização de Instituições Federais de Ensino (IFE) promovidas pelo Governo Federal, centenas de convênios têm sido estabelecidas entre a UFV e instituições estrangeiras, fato que elevou significativamente o número de estudantes internacionais que

regularmente ingressam nessa universidade³. Na Tabela 1, expomos em intervalos de 5 anos o número total de estrangeiros registrados na UFV e comparamos esses números em relação ao total de estudantes na universidade.

³ Para maiores detalhes, ver Relatórios Anuais, na página web da Diretoria de Relações internacionais da UFV (UFV, 2019). Disponível em: < https://www.dri.ufv.br/?page_id=156 >. Acesso em: 01 ago. 2022.

Tabela 1 – Participação de estudantes e pesquisadores internacionais na Universidade Federal de Viçosa, Campus de Viçosa, Minas Gerais.

Ano	Total de estudantes ⁴ (em números)	Estudantes e pesquisadores estrangeiros ⁵ (em números)	Estudantes internacionais (em %)
2019	14.070	228	1,62
2015	13.977	522	3,73
2010	12.963	247	1,90
2005	10.313	103	0,99
2000	7.243	169	2,33
1995	6.627	220	3,31
1990	5.734	229	3,99
1985	5.601	194	3,46
1980	4.589	159	3,46
1975	2.173	55	2,53
1970	1.116	18	1,61
1965	824	19	2,30
1960	556	30	5,39
1955	274	2	0,72
1950	191	0	0
1945	218	0	0

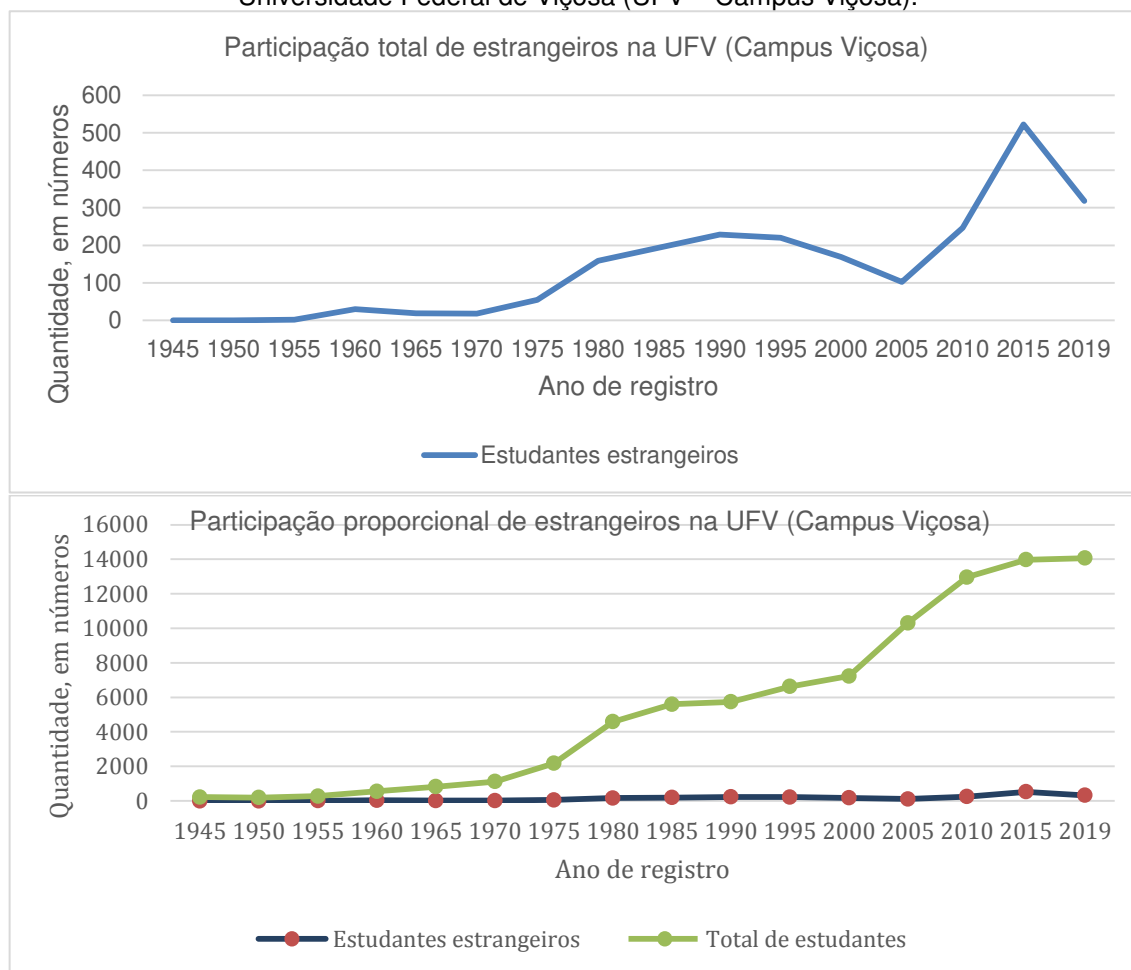
Fonte: Sistema Sapiens da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI/UFV) (UFV, 2019).

Como pode ser observado na Tabela 1, a consulta foi realizada em intervalos de cinco anos e, entre os anos elencados, 2015 foi aquele com maior participação de estrangeiros na UFV, em números absolutos. Proporcionalmente ao número total de alunos, no entanto, a participação de estrangeiros não foi tão expressiva quanto em 1960 (Figura 3), quando esse público internacional correspondeu a 5,39% do total de estudantes e pesquisadores na UFV.

⁴ A consulta relativa ao número de estrangeiros foi realizada pela Diretoria de Relações Internacionais da UFV (DRI/UFV). Nos anos de 1976 a 2010, o órgão responsável por assuntos internacionais na UFV era a Assessoria Internacional, que passou a ser Diretoria de Relações Internacionais em 2010. O estudante permanece contabilizado enquanto está vinculado à UFV. Por exemplo, se cursa doutorado, mantém-se na contagem ao longo dos quatro anos de curso. Conforme informações da Diretoria de Relações Internacionais, o número de estrangeiros na universidade pode ser maior que o documentado. Isso porque, para chegarem até aqui, muitos desses estudantes e pesquisadores fazem contato diretamente com um orientador ou colega de área de investigação e não procuram a DRI/UFV, portanto, fazem estágio ou pesquisa na universidade sem necessariamente estabelecerem um vínculo com a instituição.

⁵ Os dados relativos ao número total de alunos matriculados desde 1999 está documentado nos relatórios da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PPO/UFV) (UFV, 2019), disponíveis em: < www.dti.ufv.br/relatorioufv/ >. Já os dados anteriores a 1999 foram informados pela Pró-Reitoria de Ensino.

Figura 3 – Histórico comparativo da participação de estudantes e pesquisadores internacionais na Universidade Federal de Viçosa (UFV – Campus Viçosa).



Fonte: Sistema Sapiens da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI/UFV) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, [s.d]).

Importante ressaltar que, conforme reportado pela Diretoria de Relações Internacionais, os dados não expressam o número real de estrangeiros na universidade ou na cidade de Viçosa, visto que nem todos os que chegam têm algum vínculo com a instituição. Alguns vêm acompanhando cônjuge, outros a negócios ou missão religiosa, portanto, sem vínculo direto com a universidade. Além disso, para chegarem até aqui, muitos desses estudantes e pesquisadores fazem contato diretamente com um orientador ou colega de área de investigação e não procuram a DRI/UFV, concluindo estágio ou pesquisa na universidade sem necessariamente estabelecerem um vínculo com a instituição. Assim, como reforça a DRI/UFV, na prática, esse número de estrangeiros em Viçosa pode ser maior que o documentado.

Podemos notar, então, que a motivação para a vinda para Viçosa e o perfil dessa comunidade internacional diferem, em certa medida, do que se observa em outras regiões marcadas pela imigração e pelo recebimento de migrantes, como Curitiba, São Paulo, Belo Horizonte e em cidades que fazem fronteira com países vizinhos, como Pacaraima. Em Viçosa, a população de estrangeiros é flutuante e parte dela não é contabilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como população residente ou “de direito”, categoria que engloba moradores residentes no domicílio há pelo menos um ano na data do censo demográfico (IBGE, 2010).

Essa população estrangeira local e suas características precisam ser investigadas, pois podem apresentar informações que demonstrem diferentes padrões de comportamento, incluindo novos arranjos familiares e questões relativas ao uso de outras línguas, o que, conseqüentemente, faz surgir novas estruturas linguísticas que marcam a paisagem cultural local.

Importa considerar que, em relação às questões linguísticas, há entre os estudantes estrangeiros dois perfis que nos interessam: uma parcela que veio para estudar e que acabou fixando residência e formando família com filhos – portanto, filhos nascidos no Brasil; e outra parte composta por estudantes que, embora não tivessem a intenção de viver no Brasil, trouxeram consigo filho(s) e cônjuge e que experimentam oportunidades e desafios semelhantes.

Nesse cenário, demandam grande atenção as crianças vindas com seus familiares ou nascidas no Brasil e que estão inseridas nas escolas, cuja língua de instrução é o português. Isso porque, diferentemente do observado em escolas bilíngues ou em comunidades de imigrantes (colônias) no Brasil, o nosso contexto de estudo exige investigações de natureza diversa, dada a situação peculiar em que se encontram os estrangeiros, principalmente os pós-graduandos vinculados à UFV. Esses estudantes permanecem de 2 a 4 anos na cidade e normalmente trazem o(s) filho(s) em idade escolar sem nenhum conhecimento de língua portuguesa. E, como reportado por Andrade e Santos (2010), a aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, torna-se crucial, pois é considerada, no sistema educacional brasileiro, ferramenta necessária para que esses alunos alcancem a integração na sociedade e consigam compreender os conteúdos ensinados nos diversos componentes curriculares obrigatórios.

Outros fatores inquietantes incluem a ausência de políticas linguísticas de acolhimento a crianças estrangeiras, o que pode levar com frequência à imposição da língua-cultura⁶ majoritária, um processo de aculturação que pode levar ao apagamento das línguas minoritarizadas.

Diante dessa realidade, é inquestionável, portanto, a urgência de pesquisas que forneçam suporte para a discussão de políticas linguísticas que subsidiem tanto a orientação familiar quanto o apoio pedagógico nas escolas, visando ao acolhimento e desenvolvimento saudável dessas crianças. Somada à urgência dessas políticas, observa-se a necessidade de se investigar e documentar as condições de manutenção das línguas minoritarizadas nesse contexto migratório e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem e na socialização e manutenção dos vínculos culturais.

Tal preocupação encontra respaldo em estudos como o de Andrade e Santos (2010), que, em contexto similar, investigaram as condições de acolhimento a crianças filhas de estrangeiros no Distrito Federal. As pesquisadoras observaram que, embora o acesso dessas crianças à escola seja garantido pela lei brasileira, as escolas daquela região ainda não estavam preparadas para essa demanda. Muitas crianças não compreendiam português, que é a língua de instrução, e, como resultado, enfrentaram problemas diversos, que incluíam inviabilidade na comunicação, dificuldade de integração social e, conseqüentemente, defasagem no aprendizado de conteúdos contemplados na matriz curricular.

Nesse sentido, apesar da reconhecida presença de famílias estrangeiras em Viçosa, são escassos os dados disponíveis acerca das condições em que vivem, das línguas utilizadas, dos aspectos culturais preservados e das condições educacionais vivenciadas, especialmente, pelas crianças e adolescentes que compõem tais famílias. Não foram encontrados até o momento dados que permitam numerá-las, identificá-las ou traçar o seu perfil sociolinguístico.

Alguns pressupostos são considerados neste trabalho. Um deles é que crianças transpostas para outra língua-cultura na fase de aquisição da linguagem podem desenvolver maior fluência e autonomia na língua-cultura da comunidade de

⁶ Língua-cultura: adotamos aqui o termo língua-cultura, proposto por Edleise Mendes (2011), numa perspectiva intercultural, construída no entendimento de língua e cultura como indissociáveis do ensino-aprendizagem.

acolhimento, passando a tê-la como língua materna. Em contrapartida, as crianças transpostas após o período de aquisição da linguagem podem sofrer com alguns entraves, decorrentes principalmente da barreira linguística, e necessitam de mediação e aprendizagem da língua falada na comunidade de acolhimento, que se torna uma segunda língua⁷ ou língua adicional⁸. Essas últimas crianças, que precisam aprender a língua, em vez de adquiri-la, provavelmente têm mais dificuldades para acompanhamento dos componentes curriculares, além da socialização.

As dificuldades impostas pela barreira linguística podem ter consequências graves, como lacunas na aprendizagem de conteúdos básicos nas mais diversas áreas. Além da barreira linguística, há outros aspectos de ordem social e econômica que incluem a perda abrupta de contato com familiares e amigos, o desemprego e necessidades consideradas mais urgentes pelos pais ou responsáveis do que o aprendizado de uma língua ou o desenvolvimento intelectual.

1.3. QUESTÕES DE PESQUISA

1. Qual é o perfil das crianças estrangeiras matriculadas nas escolas de Viçosa (faixa etária, nacionalidade, língua materna, entre outros aspectos)?
2. Como a barreira linguística afeta o trabalho de pais e educadores e o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças?
3. Como as línguas de herança têm se preservado entre as famílias de imigrantes e qual a sua importância para o desenvolvimento sociocognitivo da criança?

1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seções. Na Introdução, apontamos o tema, as motivações para a pesquisa e os objetivos de pesquisa. Na sequência, apresentamos o Referencial Teórico para a realização deste estudo, incluindo:

⁷ Segunda língua: língua aprendida após a língua materna. Presume-se que, previamente, o falante tinha domínio apenas da língua materna.

⁸ Língua adicional: entende-se, ao utilizar este termo, que o falante tem domínio e convive no seu dia a dia com outra(s) língua(s) além da língua materna, como ocorre em contextos de plurilinguismo (PINTO, 2013, p. 371).

dados sobre migração internacional para o Brasil; internacionalização da educação; identidade de migrantes; bilinguismo e desenvolvimento da criança.

Na Metodologia, constam os métodos de pesquisa. Falamos sobre a natureza e contexto da pesquisa e apresentamos os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados. Na seção de Resultados e Discussão, descrevemos e discutimos os dados e, nas Considerações Finais, retomamos os objetivos de pesquisa, fazemos reflexões, apontamos implicações deste trabalho para estudos na área e apresentamos sugestões para futuras pesquisas sobre o tema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. MIGRAÇÃO

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), não existe um conceito universal para o termo “migrante”. Para o ACNUR, migração é um processo comumente compreendido como ato voluntário de cruzar fronteiras em busca de melhores oportunidades ou por outras motivações, embora em muitos casos esse processo não seja assim tão voluntário. Assim, segundo o ACNUR (2016, [s/p]):

Os fatores que levam indivíduos a migrar podem ser complexos. Muitas vezes as causas são multifacetadas. Migrantes podem deslocar-se para melhorarem suas condições de vida por meio de melhores empregos ou, em alguns casos, por educação, reuniões familiares, ou outras razões. Eles também podem migrar para aliviar dificuldades significativas ocasionadas por desastres naturais, pela fome ou de extrema pobreza. Pessoas que deixam seus países por esses motivos normalmente não são consideradas refugiadas, de acordo com o direito internacional.

Ainda de acordo com o ACNUR (2016), ao tratar refugiados e migrantes como sinônimos, a mídia, sobretudo, desfoca a atenção que exige a condição de refugiado, que, por sua vez, não se altera com o estabelecimento de residência em outro país:

Refugiados são especificamente definidos e protegidos no direito internacional. Refugiados são pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de “proteção internacional”. As situações enfrentadas são frequentemente tão perigosas e intoleráveis que estas pessoas decidem cruzar as fronteiras nacionais para buscar segurança em outros países, sendo internacionalmente reconhecidos como “refugiados” e passando a ter acesso à assistência dos países, do ACNUR e de outras organizações relevantes. Eles são assim reconhecidos por ser extremamente perigoso retornar a seus países de origem e, portanto, precisam de refúgio em outro lugar. Essas são pessoas às quais a recusa de refúgio pode ter consequências potencialmente fatais à sua vida (ACNUR, 2016, [s/p]).

Um conceito simples de migração é dado por King (2010, p. 13) quando afirma que historicamente “pessoas movem de um lugar ou país para outro e permanecem lá o tempo suficiente para serem consideradas migrantes”. Entretanto, como enfatiza o autor, existe uma grande complexidade e variedade de padrões espaciais, temporais e de tipos de movimentos, causas e consequências nesses movimentos.

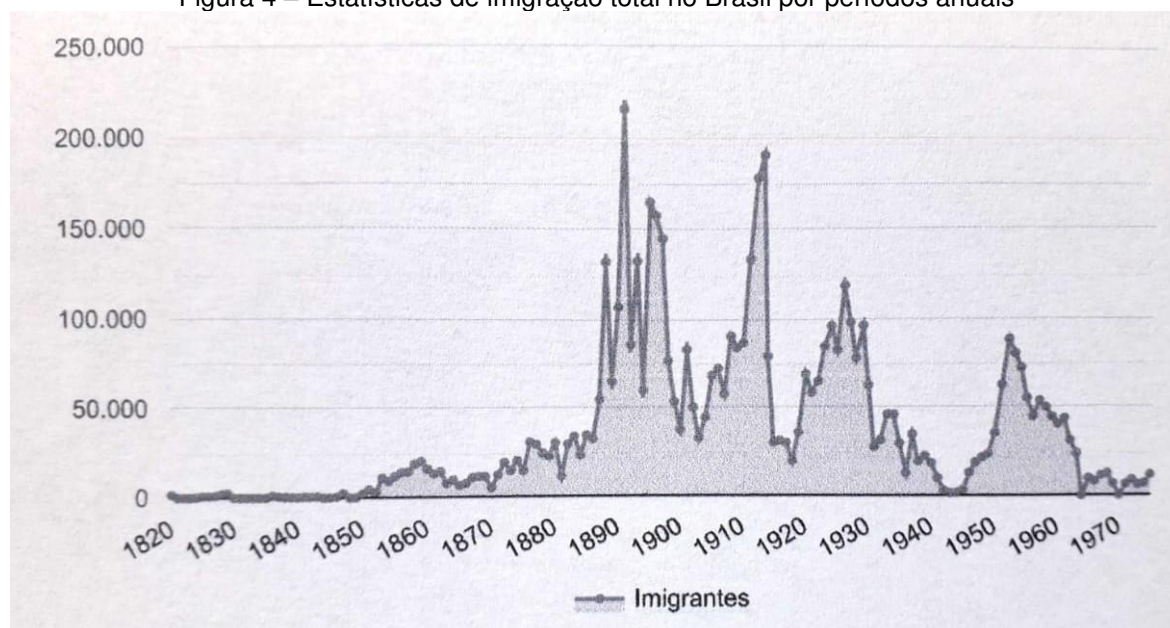
E, em virtude dessa complexidade e variedade de padrões, um dos métodos de estudo que orientam pesquisadores na definição e classificação dos movimentos migratórios são as grandes narrativas, que permitem descrever: movimentos em busca de comida, terra cultivável água e outros recursos básicos à sobrevivência (narrativa ecológica); a promessa de prosperidade na busca por novas terras (narrativa pioneira); a exploração, escravização e os contratos de trabalho (narrativa marxista), entre outras grandes narrativas que envolvem importantes movimentos históricos (KING, 2010).

Entretanto, no fenômeno das migrações, algumas dessas interpretações histórico-estruturais têm sido questionadas por não serem suficientes para explicar os “novos fenômenos migratórios”, e alguns autores têm apresentado novas definições e categorizações para as migrações do mundo contemporâneo (VENDRAMINI, 2018).

Em levantamento sobre os movimentos migratórios no/para o Brasil, destacam-se trabalhos como os de Vendramini (2018), Menezes (2012) e Soares et al. (2015). No Brasil, um país marcado pela imigração, houve no Século XIX uma grande entrada de imigrantes⁹ motivada pela carência de mão de obra nas lavouras de café, que, combinada com o alto crescimento demográfico na Europa, gerou a chamada “grande imigração” (Figura 4). Mais recentemente, na década de 1930, houve redução drástica na entrada de estrangeiros e mudança interna nos fluxos migratórios, imposta pela reorganização econômica e espacial do país.

⁹ Imigrante: quem se move de fora para dentro, aqui compreendido como a pessoa que estabeleceu residência no país estrangeiro há mais de 5 anos.

Figura 4 – Estatísticas de imigração total no Brasil por períodos anuais



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2000, p. 225).

Mais recentemente, o Censo de 1991 registrou uma população estrangeira que correspondia a apenas 0,40% do total da população total residente no país. No entanto, como afirma Patarra (2005), os números subestimam o contingente de imigrantes que entra no país nos períodos intercensitários. E, ainda segundo Patarra (2005), os dados da Pastoral do Migrante apontavam em 2005 uma estimativa de 1,8 milhão de estrangeiros no país, contrastando com os números oficiais do Ministério da Justiça. A autora destaca – a partir dos dados do Ministério do Trabalho e Emprego sobre autorizações de vistos específicos – a hipótese de existência de um mercado dual de imigrantes. Nesse mercado, ocorreria uma saída de brasileiros para países como Estados Unidos e Japão – para desempenhar atividades não realizadas pelos brancos nacionais e negadas a negros. Ao mesmo tempo, existiria uma entrada ocasionada pela alocação temporária de mão de obra qualificada vinda de países como Estados Unidos, Canadá e Japão e da Europa.

Soares et al. (2015), em estudo similar, analisaram dados dos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010 e apontaram para um expressivo aumento no número de estrangeiros vindos de países latino-americanos, especialmente dos vizinhos do cone sul, como reflexo dos novos arranjos políticos e econômicos no continente e dos desafios impostos pela globalização econômica em curso nesses países.

2.2. GLOBALIZAÇÃO, MIGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Existe uma parcela da migração internacional que é motivada pela globalização do conhecimento, mais especificamente pela internacionalização de instituições de ensino superior. Esse fluxo migratório relacionado à mobilidade internacional de estudantes tem sido, no Brasil, relativamente negligenciado em pesquisas sobre migrações (SANTOS et al., 2016, p. 15).

O processo de globalização no mundo ganhou impulso na década de 1990 e atualmente é considerado por vários autores um caminho sem volta, mesmo com todos os seus benefícios e consequências (PENNA, 2006)¹⁰. Desse processo de globalização, alguns dos resultados têm sido a participação do Brasil em diversos blocos econômicos (SOARES et al., 2015; OLIVEIRA, 2013) e o desenvolvimento de políticas de internacionalização da educação em Instituições de Ensino Superior (IES), um movimento comum em países economicamente mais desenvolvidos e que tem elevado significativamente o número de estrangeiros matriculados em universidades brasileiras.

Diferentemente das condições observadas nos movimentos migratórios decorrentes de guerras civis e desastres naturais (terremotos, inundações e secas prolongadas, por exemplo), o perfil do migrante que se move pelo mundo motivado por estudos ou pesquisa, vinculando-se a programas de mobilidade acadêmica e internacionalização, parece ser diferente em muitos aspectos.

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) indicam que o número de migrantes no mundo aumentou 41% nos últimos 15 anos. Em 2015, o número foi de 244 milhões de migrantes internacionais, que equivale a 3,3% da população global (ONU, 2016). Em 2016, o deslocamento forçado¹¹ de pessoas, motivado por

¹⁰ Globalização, entre benefícios e desvantagens: a propagação e o acesso rápido a informações têm sido vistos tanto como benefício como desvantagem da globalização e da popularização da *internet*; também a expansão de algumas línguas têm sido analisadas pelos dois lados: para algumas comunidades, o acesso e a aprendizagem de uma língua internacional trazem o sentimento de poder aos integrantes ao mesmo tempo que promove o apagamento das línguas maternas e da identidades daqueles povos. A imersão em um mundo globalizado também tem sido apontada como motivo para desordens no clima (poluição por plástico e outros produtos da indústria) e na vida em sociedade (moda, comportamento e alimentação, por exemplo) e para o surgimento de problemas sociais, como o aumento da desigualdade e de doenças da modernidade (solidão, ansiedade, estresse, distúrbios do sono, entre outros).

¹¹ Descolamento forçado: como no entendimento do ACNUR (2017), é um termo generalista e aberto, que abarca uma gama de fenômenos, incluindo tanto refugiados como pessoas que migram

guerras, perseguições e desastres naturais, chegou a 65,6 milhões, o mais alto até então, segundo relatório do ACNUR (2017).

E, se atualmente existe um movimento em direção à Europa, na metade do século XIX, houve, naquele continente, uma crise que motivou um grande deslocamento para outros continentes. Ao final do século XX e início do século XXI, um movimento contrário tem levado milhares de latinos à Europa em busca de refúgio e trabalho, como consequência dos regimes ditatoriais estabelecidos na América Latina (VENDRAMINI, 2018).

No cenário da globalização, como afirma Patarra (2005), as recentes tendências de fluxos migratórios internacionais demandam análises exploratórias e “reavaliação de paradigmas para serem melhor conhecidas e entendidas”.

Charaudeau (2006) já trazia importantes reflexões sobre mudanças discursivas acerca de (i)migrantes e pessoas em situação de refúgio. Conforme observa o autor, essas mudanças discursivas são instauradas sempre que há tomada do poder por partidos de extrema direita. Nas narrativas desses partidos, é comum a associação de problemas sociais, como crescimento da violência, da pobreza e do desemprego, à entrada de pessoas em situação de refúgio em seus territórios. Essa demonização de movimentos de refúgio permeia a mídia e acaba caindo no senso comum, tornando corriqueiro o uso de termos negativos e xenofóbicos para se referir a essas pessoas: invasão, onda, tsunami, catástrofe, tragédia, bando, entre outros (CRUZ; MINVIELLE, 2018). Também o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2017) traz importantes apontamentos sobre os impactos que essas mudanças políticas e discursivas têm provocado nas migrações.

Apesar dessas mudanças discursivas desoladoras descritas por Charaudeau (2006) e destacadas pelo ACNUR (2017), sabe-se que, em muitos países desenvolvidos, a internacionalização das universidades é prática comum e, assim como a globalização, é considerada por vários autores um caminho sem volta. Na Europa, continente marcado pelo envelhecimento da população, a internacionalização do ensino constitui um modelo que atende a diversos interesses políticos, sociais e econômicos (LIMA; MARANHÃO, 2009) e que, ao atrair jovens do

involuntariamente, em decorrência de desastres ambientais, conflitos e outros fenômenos socioambientais.

mundo inteiro, permite manter as universidades em funcionamento e contornar parte dos problemas da modernidade enfrentados nesses países. Nota-se, portanto, que a migração nesse contexto de internacionalização também tem bases políticas e econômicas, não constituindo meramente um processo espontâneo, natural e humanístico de apoio aos países emergentes.

Embora pareça um assunto recente no Brasil, a internacionalização do ensino tem sido largamente pesquisada no exterior (BERNASCONI; ROJAS, 2003; KNIGHT, 2005; SÁNCHEZ, 2009; ARAÚJO; SILVA, 2015). E, do mesmo modo que os trabalhos sobre migração, os autores que se dedicam à pesquisa sobre internacionalização da educação no Brasil focam especialmente nos aspectos econômicos, políticos e sociais das políticas de internacionalização (LIMA; MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2011; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; CUNHA et al., 2017; THIESEN, 2017; PESSONI, 2018). São raras as pesquisas envolvendo famílias ou que abordem questões linguísticas relacionadas ao deslocamento, em família, por estudantes, professores e pesquisadores (CARNICER, 2016; SANTOS et al., 2016).

Existem, no entanto, aspectos importantes da internacionalização do ensino e suas consequências no sistema escolar, tanto público quanto privado, e que ainda são pouco debatidos. A preparação da comunidade escolar para o acolhimento da criança e de sua família, o desenvolvimento de políticas linguísticas para o ensino bilíngue e a disponibilização de dados sobre o histórico de migrações das famílias e sobre o repertório linguístico das famílias, para consulta e desenvolvimento de projetos educacionais, são alguns desses aspectos importantes.

Em pesquisa documental realizada com dados em âmbito mundial, com relatório de organizações como Unesco, Banco Mundial e OCDE, Lima e Maranhão (2009) concluíram que as políticas de internacionalização têm colaborado para emergência de uma internacionalização hegemônica, uma vez que a internacionalização ativa está limitada a poucos países que exercem maior influência sobre a organização do sistema mundial de educação superior, enquanto os países semiperiféricos ou periféricos da economia mundial exercem a internacionalização passiva (enviam mais do que recebem), com resultados que atendem muito mais a interesses comerciais que culturais (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 584). Nessa perspectiva, a internacionalização da educação estaria evoluindo da mobilidade de

peças para a circulação de programas, com aberturas de *campi* e instalação de instituições fora do país de origem.

Nos países centrais da economia mundial, com sistema educacional já consolidado, essa internacionalização se dá de forma ativa, com implantação de políticas voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, oferta de serviços educacionais no exterior e exportação de programas e instalação de *campi* no exterior, enquanto nos países periféricos, se dá pela emissão de acadêmicos para formação e aperfeiçoamento nos países de centro e no investimento para a formação de uma elite intelectual capaz de influenciar na modernização de alguns setores, mesmo com o sério risco de perda dessa elite intelectual, já que não oferecem boa contrapartida, ou seja, salários e condições de trabalho atrativos.

Observa-se, portanto, que o investimento na emissão desses acadêmicos pelos países periféricos tem como base o desenvolvimento de uma força produtiva (CHARLE et al., 2004). Conforme salientam Lima e Maranhão (2009, p. 588).

[...] a internacionalização, nos países reconhecidos por atraírem acadêmicos, além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos (sem penalizar os estudantes nacionais e o orçamento do Estado), contribui para: ampliar a rede mundial de influência cultural e política (a); selecionar os melhores cérebros (b); beneficiar-se de mão de obra qualificada (mesmo que por tempo determinado) (c); promover transferência de tecnologia (d); criar ambiente de aprendizagem de caráter multicultural (e); renovar a pesquisa e resistir à fuga de cérebros (f); além de enfrentar a imigração não-controlada (g).

Em sua análise, Charle et al. (2004) questionam os processos de integração, solidariedade e cooperação internacional das políticas de internacionalização, uma vez que os recursos humanos e materiais dos países periféricos ajudam a financiar a educação dos países centrais, constituindo uma internacionalização hegemônica. Ao analisarem as variáveis indicadoras de motivação por critérios de natureza acadêmica, Charle et al. (2004) observaram que os países que conquistaram notório prestígio internacional são os mais procurados. Por outro lado, quando avaliaram os aspectos administrativos – que podem facilitar ou dificultar o deslocamento –, notaram aumento das dificuldades, como obtenção de visto e reconhecimento de diploma, em todos os países, mais especialmente naqueles que reconhecem a

mobilidade internacional como uma entrada para trabalhadores que entram com falso propósito de estudos (CHARLE et al., 2004, p. 967).

Outros dados da pesquisa ajudam a entender o perfil dos estudantes internacionais. Mesmo que muitos países da América Latina tenham investido em universidades desde os tempos de colonização e que a barreira linguística e cultural seja menor, em 2005, os países da América Latina apareciam como último destino preferido pelos estudantes internacionais, enquanto Estados Unidos e países da Europa Ocidental eram os preferidos.

Alguns autores, como Bernasconi e Rojas (2003), entendem que as razões não estão relacionadas a políticas claras de internacionalização, mas sim a limitações financeiras, uma vez que, enquanto o país ganha divisas ao receber estudantes internacionais, perde-as ao enviar. Os dados para o Chile, no entanto, mostram que o país recebeu 1.966 estudantes em 2005 e enviou 8.679, especialmente para os EUA (2.436), e dos estudantes recebidos, mais da metade eram latino-americanos. Outros autores, como Sánchez (2009), compreendem que, além das limitações no financiamento de cursos internacionais, o desconhecimento de um segundo idioma é um fator importante. E, novamente, quando se vê que a Espanha, depois dos EUA, é o segundo destino preferido por estudantes hispanofalantes, torna-se impossível ignorar como os fatores culturais e econômicos são importantes. Pensar que esse dado esteja relacionado ao idioma é uma hipótese provável se considerarmos que, nos EUA, a comunidade de imigrantes hispanofalantes é enorme e que essa comunidade serve como ponto de apoio, numa teia de relações sociais (CARNICER, 2016), a migrantes e turistas falantes de espanhol, e que a Espanha tem o espanhol como língua majoritária. Apesar disso, aparentemente essa hipótese não pode ser comprovada somente em pesquisas de natureza quantitativa e exige estudos qualitativos para observação mais aprofundada dos fatores determinantes na escolha do país de destino entre estudantes internacionais latino-americanos.

No Brasil, os dados são similares e as limitações financeiras continuam como um dado importante, uma vez que, em países da Europa Ocidental, é comum a imposição, a estudantes de países externos à comunidade europeia, de anuidades mais altas que a estudantes de países desse bloco. Aliás, essa é uma crítica comum nas pesquisas sobre o assunto: a elitização da educação superior, já que, apesar de

os diplomas expedidos no exterior serem socialmente valorizados, a experiência de estudo no exterior ainda é acessível a poucos, tendo em vista o alto investimento requerido, tanto pelo Estado quanto para as famílias.

Considerando, portanto, os dados de internacionalização da educação superior no Brasil e no mundo, é possível notar que o perfil do estudante/migrante estrangeiro que chega ao Brasil por políticas de internacionalização não é comparável ao de estrangeiros recebidos no país na condição de refugiados nem à daqueles cuja vinda para o Brasil está vinculada exclusivamente a trabalho, ocupando cargos ou funções rejeitados por brasileiros em fábricas, portos, etc.

Além de condições socioeconômicas razoáveis, os estudantes vinculados a programas de internacionalização, como a mobilidade acadêmica, dispõem de suporte administrativo em seus países de origem e de outras vantagens que lhes permitem a escolha do país e da instituição de destino mais compatíveis com seus recursos e habilidades linguísticas, podendo alcançar maiores oportunidades.

2.3. MIGRAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE

Algumas reconfigurações das migrações quanto a origem, destino, durações e grupos são descritas por Menezes (2012), que demonstra como o tema exige revisão em suas perspectivas teóricas e carece de novas tipologias. Com base na análise de histórias de migrantes nacionais, Penna (2006) analisa o valor de aplicação das noções de perda de identidade e desenraizamento tendo como referência a experiência pessoal e social do migrante, por meio de relatos que ele(a) faz de sua vida. Algumas reflexões da autora são mais tarde retomadas por Vendramini (2018), que também descreve a necessidade de novos procedimentos metodológicos para se distinguir o que é migração temporária de migração definitiva, já que, dentro do fenômeno migratório, existem os “migrantes permanentemente temporários”¹². Isso porque, em termos demográficos, o fator mais importante é a duração da mobilidade. Entretanto, em termos sociológicos, importa a concepção de ausência. Em outras palavras, se a ausência (o “fora de casa”, “fora de suas relações sociais”) é o núcleo da consciência do migrante temporário, é porque ele

¹² Pessoas que, mesmo mantendo uma noção de origem e lar em suas narrativas, estarão sempre migrando, não estabelecendo residência em nenhum dos lugares por onde vive.

não encerrou o processo de migração e continua na marginalidade das duas situações sociais, ou seja, é continuamente temporário, mesmo quando, em termos demográficos, tenha migrado definitivamente.

O que observam autores que se dedicam ao fenômeno da migração (VENDRAMINI, 2018; MENEZES, 2012; PENNA, 2006) é que existem vidas marcadas pela mobilidade e, por esse motivo, a migração não pode ser estudada apenas pelo critério de fixação, uma vez que, embora esteja em mobilidade, o migrante sazonal tem uma localidade de referência, de laços, de pertencimento. Para esses migrantes, a condição de migração não expressa desenraizamento, mas uma permanente recomposição de ressignificação de suas redes de relações sociais (MENEZES, 2012).

Em seu trabalho, Penna (2006) considera que as noções de desenraizamento e perda de identidade são pertinentes também a outras áreas de estudo da temática, como aquelas relacionadas a identidade cultural. Para a autora, a migração é um processo dinâmico de transformação, pela destruição e recriação, tanto de modos de vida e das relações com o espaço, quanto dos referenciais simbólicos (as representações de identidade) que marcam a experiência social.

Nesses termos, a experiência de estudos em outro país, com a aprendizagem de outra língua e a imersão na cultura do Outro, certamente provoca transformações significativas no sujeito, que, por sua vez, também (re)age sobre esse ambiente, desconstruindo e reconstruindo-se.

2.3.1. Identidade de migrantes “estrangeiros”

Nesta pesquisa, ao lidar com sujeitos migrantes, não vimos como escapar das ciladas impostas pelas discussões que envolvem o jogo da classificação étnica, da pluralidade identitária e do hibridismo que marcam suas identidades ao longo de suas vidas.

Salientamos, no entanto, que não constitui objetivo adentrar nas classificações e estudos sobre identidade ou descrever seus percursos na literatura. Ofereceremos apenas noções sobre identidade étnica e identidade como construto social para compreensão das armadilhas que as classificações binárias (brasileiro x

estrangeiro, por exemplo) provocam nas vidas desses sujeitos migrantes e das comunidades que os recebem.

A etnicidade tem a ver com formas de organização social, que são baseadas nas classificações que as pessoas recebem segundo a sua origem e cultura e que permitem agrupá-las, favorecendo uma unidade e o estabelecimento de interesses comuns. Entretanto, tanto cultura quanto etnicidade envolvem dinâmica, ou seja, transformações ao longo do tempo e, por estarem sempre em movimento, não podem ser entendidas como aspectos fixos, rígidos. Cultura e identidades estão sempre em destruição e recomposição, sendo marcadas em seus processos de formação por contradições e incoerências (HALL, 2004; LUVIZOTTO, 2009; VERAS, DE BRITO, 2012).

Deve-se destacar ainda que, há muito tempo, os conceitos de identidade étnica reduzidos ao critério racial ou de herança genética foram superados. Os estudos sobre identidade apontam-na como uma construção social (e também política, por estabelecer fronteiras e delimitar interesses) que transcende a ascendência genética, o local de nascimento ou as características fenotípicas.

Em estudos sobre as contribuições da língua na composição da identidade étnica, importantes reflexões nos são impostas por Mey (2006) quando discute sobre a perda de identidades no espaço global contemporâneo. O autor considera possível o apagamento de identidades étnicas e de aspectos culturais ao afirmar que:

a internacionalização da cultura, da arte, do comércio e da política não é, em si, uma ameaça à etnia, no sentido correto do termo; entretanto, uma vez que o crescente contato e o intercâmbio internacional das ideias na 'aldeia global', e suas condições, são pressupostos no mercado, elas, realmente, ameaçam a existência das identidades étnicas e dos outros fenômenos culturais "não vendáveis". (MEY, 2006, p. 87-88).

E, no sentido de se reconhecer e ser reconhecido como membro de um grupo, Mey (2006) aponta como a língua sempre foi usada como fator de identidade étnica e as implicações desse entendimento. Penna (2006) também traz reflexões sobre a problemática do reconhecimento social ao afirmar que:

As duas direções do jogo de reconhecimento – o auto-reconhecimento e a alter-atribuição de identidade – articulam-se dinamicamente e nem sempre são coincidentes: em cada uma delas,

as práticas culturais (inclusive a prática linguística e comunicativa) podem ser diferentemente apreendidas, interpretadas e valoradas. (PENNA, 2006, p. 100-101).

Desse modo, nem sempre o autorreconhecimento pelo sujeito coincide com o modo como é reconhecido pela sociedade que o cerca. E, para o pesquisador, parece não ser possível ‘deduzir’ a identidade do indivíduo ou do grupo a partir do seu modo de vida ou de suas práticas (como a fala), já que a representação mental – o modo como percebe aquela materialidade – pode não coincidir com o modo como o próprio indivíduo ou determinado grupo social o percebe. E, na linha de estudos de Penna (2006), embora seja tomada como pressuposto, a língua não tem, a princípio, “qualquer papel especial ou constitutivo na identidade social, mas, como qualquer outro elemento ou prática cultural, seu papel depende do modo como é apreendida e elaborada simbolicamente pelo grupo ou indivíduo” (PENNA, 2006, p. 101). Para compreender os processos que a migração acarreta, a autora entende que a experiência do migrante deva ser avaliada pelo confronto com o modelo concebido pelo pesquisador, que se baseia na ideia de identidade e de raízes com essências, percebidas na noção de privação.

O fenômeno da migração é percebido por Penna (2006) também como forma de resistência, tanto a formas de exploração e dominação quanto “às adversidades da natureza, à falta de perspectivas, à infelicidade e à destruição dos sonhos”. Esse modo de perceber a migração ganha importância nesta pesquisa quando observamos as famílias migrantes internacionais que se movem em busca de conhecimento e melhoria de perspectivas de trabalho e estudos. Nesse movimento de migrar para um novo país, pode não existir, a princípio, a expectativa de ali permanecer, ao mesmo tempo que também pode não existir a intenção de voltar em definitivo para o país de origem.

E, voltando à composição da(s) identidade(s), o fator “língua comum” parece ser fundamental na composição da identidade étnica, como considera Durando (1993) *apud*. Mey (2006, p. 74), “o sentimento de pertencer a um grupo étnico [é] uma identificação física gerada por um sistema específico de produção cultural, cimentada por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico”.

Vê-se que a produção cultural se faz por meio da/na língua, de modo que esses dois elementos estão imbricados na formação de identidades e no reconhecimento do sujeito como parte de um grupo. Mey (2006) pondera, no

entanto, que não é possível inverter a ordem das coisas, já que a identidade étnica é gerada pela língua e, subsequentemente, cimentada pela produção da cultura. Ao mesmo tempo, a noção de língua comum não aparece naturalmente nem mesmo no caso de uma pequena comunidade linguística, pois existe sempre o interesse em classificar e aceitar ou rejeitar as pessoas com base em suas falas, como ocorre em comunidades maiores. E, na verdade, esse policiamento para manutenção de regras invisíveis é mais rigoroso em comunidades pequenas (MEY, 2006, p. 75). Do mesmo modo, segundo o autor, não seria possível responder à questão da identidade étnica tendo-se por base apenas as preferências e qualidades pessoais:

A identidade étnica, definida pela maioria e como mérito majoritário, sempre conteve um traço de racismo – racismo entendido aqui como um conjunto de crenças que (baseado em determinados critérios, tais quais aparência física, língua, cultura e outros hábitos) exclui certas pessoas e aceita outras. Enquanto que a identidade étnica pode ter uma qualidade positiva, o racismo é sempre negativo, uma vez que exclui as pessoas em vez de inclui-las, e assim procede baseado em critérios seletivos, muitas vezes interpretados subjetivamente. (MEY, 2006, p. 84).

Ao discutir o papel da língua na construção do sujeito, o autor destaca que, embora a expressão de uma personalidade singular – a marca de autenticidade, a nossa fala ‘pessoal’ – ou propriedade pessoal, a língua é, também propriedade da comunidade:

Uma língua verdadeiramente ‘individual’, estritamente egocêntrica, não seria entendida por ninguém. O contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com os seus desejos pessoais. (MEY, 2006, p.77).

Para Penna (2006), o principal problema envolvido nas noções de perda de identidade (ou desenraizamento) é o fato de essa noção ser analisada sem que a identidade social esteja clara. De acordo com a autora, à exceção da identidade étnica, não existe um quadro conceitual definido e, com isso, há grande diversidade e ambiguidade no uso do termo identidade. Na ausência de uma conceitualização, corre-se o risco de transposição do senso comum, com categorização e classificação das pessoas a partir de suas diferenças, numa demarcação social, de

modo que a identidade é tida como algo dado, inerente a um grupo ou indivíduo. Entretanto, como defende Bauman (2015),

[...] as “identidades” existem hoje apenas no processo de renegociação contínua. A ‘formação da identidade’, ou mais corretamente a sua ‘reformação’, torna-se uma tarefa para toda a vida, nunca se completa; em nenhum momento da vida a identidade é “final”. Permanece sempre uma tarefa pendente de reajuste, pois nem as condições de vida nem os conjuntos de oportunidades e a natureza das ameaças nunca param de mudar. (BAUMAN, 2015, p.431).

Ao analisar a perda de identidade ou desenraizamento por meio de narrativas de vida de migrantes, Penna (2006) questiona se a referência a raízes puras (ou identidade originária) não seria uma idealização, já que, no caso de muitos deles, a experiência ou sentimento da exclusão já existe na terra natal. Em outras palavras, para esses migrantes, manter-se em sua terra significa estar à margem. Assim, o desenraizamento já existe na vida anterior à migração, como para aqueles que não precisam sair, mas assim o preferem por inquietação interior, incompletude, curiosidade ou ânsia de algo novo (PENNA, 2006). Em ambos os casos, a esperança, mesmo que ilusória, de uma vida melhor acaba se sobrepondo à aceitação da vivência no momento, rompendo os laços já enfraquecidos que existiam naquele espaço.

Referindo-se ao modo como as referências culturais são tomadas como identidade social, a autora lembra-nos que “as práticas culturais não dependem diretamente da permanência na terra natal, uma vez que podem ser preservadas em outros espaços, recuperadas pela memória ou recriadas” (PENNA, 2006, p. 98). E, nesse sentido, a manutenção/recuperação da cultura no país estrangeiro colabora para a permanência do sujeito migrante no novo lar, contribuindo também para a afirmação de suas raízes e identidades.

Partindo de quatro afirmações que resultaram de suas reflexões como pesquisadora, Orlandi (2006) ressalta que: a identidade é um movimento na história; ao significar, o sujeito se significa; a identidade não se aprende (...) se constitui em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia; e todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em redes de filiações históricas (ORLANDI, 2006, p. 204). Assim, a identidade não é sempre igual nem

homogênea. Ela se transforma, de modo que identidades fixas ou categóricas não existem. Essa compreensão de identidade ajuda a entender e a valorizar as experiências e os modos de vida de migrantes.

E, considerando a importância do reconhecimento, de ser identificado a partir dessa injunção na relação com o Outro, quem seria ‘estrangeiro’ no contexto globalizado da migração motivada pela internacionalização das instituições de ensino superior (IES)? A criança filha de brasileiros que migrou para o exterior e retornou na adolescência, sem a fluência do português, é reconhecida como brasileira? O contrário, a criança filha de estrangeiros radicados no Brasil, imersa na língua-cultura brasileira, se percebe (e é percebida) como estrangeira ou como brasileira? Essas perguntas ganham importância quando tratamos de acolhimento, políticas linguísticas e projetos escolares envolvendo crianças migrantes, uma vez que, se as instituições de ensino não as percebem como migrantes, apenas porque falam português com fluência, e se os próprios pais consideram unicamente o local de nascimento, é possível que alguns aspectos inerentes à mobilidade (barreira linguística; bilinguismo; ressocialização) sejam negligenciados.

2.4. APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Reflexões sobre aprendizagem de línguas e sobre a relação língua materna/língua estrangeira datam desde tempos anteriores à Idade Média, quando já se discutia o papel da língua materna (LM) na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Em estudo sobre a historicidade dessa relação, Ribas et al. (2006) fazem um breve percurso da evolução das teorias, assim como dos diferentes métodos usados no ensino de língua estrangeira até os dias atuais. E, como descrevem os autores, quando surgiram as primeiras teorias, a relação entre língua materna e língua estrangeira era vista “ora como fator positivo para alavancar a aprendizagem da língua-alvo, ora como fator negativo que retarda essa mesma aprendizagem” (RIBAS et al., 2006, p. 12).

Ainda hoje, a compreensão da interferência da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira oscila, embora reconheçamos que a língua materna nunca tenha sido completamente abolida do ensino de língua estrangeira. Na Era Romana, como apontam Ribas et al. (2006), já existiam tentativas de se

introduzir um ensino bilíngue, com ensino de latim e grego por um método chamado natural, de imersão na língua-alvo, com estudos em gramática e oratória e exercícios de tradução e versão.

Ainda na Idade Média, um exemplo marcante do aprendizado sistematizado da LE é o ensino de latim como LE no oral e ensinado às crianças como língua primeira na escrita. Havia dois encaminhamentos: o primeiro era o de uma imersão total na LE, na qual se aprendia a maioria das disciplinas (História, Geografia, Filosofia, entre outras), e o outro era a utilização de manuais e de glossário na LM ou em textos bilíngues para facilitar a aprendizagem (RIBAS et al., 2006, p. 12).

As discussões sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira ganham fôlego mais tarde com uma nova tendência na Europa, de imersão na língua-alvo pelo contato com falantes nativos:

Somente com o surgimento da obra “Ensaio” de Montaigne é que se visualizam os primeiros debates (ainda atualíssimos), cuja indagação é a que segue: seria possível aprender uma língua com eficácia através de um processo inconsciente e da internalização de regras? (RIBAS et al., 2006, p. 13).

Essas questões ocuparam filósofos da época, como Roger Ascham¹³, Montaigne¹⁴, Locke¹⁵ e Comenius¹⁶. Enquanto Ascham via a necessidade de se fazer a tradução em inglês do texto latino para que o aluno apreendesse de forma consciente as estruturas da língua-alvo, tendo como recurso a própria língua materna, Montaigne defendia a imersão total na língua-alvo. Locke, por sua vez, se preocupava com os objetivos do aprendiz na língua-alvo para o atendimento às suas necessidades, numa perspectiva de ensino da língua para fins específicos.

¹³ Roger Ascham (1515-1568): escritor, intelectual e humanista, foi professor em grego e latim da Rainha Elizabeth I e teve grande influência sobre a concepção inglesa de educação.

¹⁴ Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592): jurista, político e filósofo francês, buscou em seus ensaios refletir sobre a inconsistência natural do homem e defendeu, em oposição à educação livresca, uma educação para a formação de indivíduos aptos ao julgamento, ao discernimento moral e à vida prática.

¹⁵ John Locke (1632-1704): filósofo britânico do Séc. XVII, primeiro a definir a identidade do ser como continuidade da consciência. Defendeu a tese de que o conhecimento seria originado pela percepção sensorial, e não como característica inata, ou seja, as ideias seriam adquiridas por sensação e por reflexão.

¹⁶ Jan Amós Komenský (1692 -1704): bispo, educador e cientista checo, considerado o fundador da didática moderna. Foi um dos primeiros defensores da universalização da educação – de modo que incluísse mulheres e crianças pobres – e do aprendizado contínuo, por toda a vida, por meio do pensamento lógico em vez da memorização.

Dessa forma, quem desejava aprender a LE para se comunicar deveria “imersão” na língua-alvo; quem objetivava outros fins, como aprender a escrever, teria que estudar a gramática tanto em LM quanto em LE, sempre através de um estudo comparativo entre as duas línguas. (RIBAS et al., 2006, p. 13).

Os verdadeiros princípios didáticos, conforme descrevem Ribas et al. (2006), foram elaborados por Comenius, no século XVII, e defendiam que a aprendizagem de uma língua se dá mais pelo uso que pelas regras. Com a evolução do latim, de língua estrangeira para língua morta, surgiram novos pensamentos didáticos e a língua materna continuou a ser vista como importante para internalização da língua estrangeira, provavelmente por causa do método tradicional AGT (abordagem de gramática e tradução).

Jovanovic (1992) destaca como um dos pontos fracos da AGT o desconhecimento da oposição entre *langue* e *parole*¹⁷ e, como consequência, o natural desconhecimento das noções de competência e desempenho. Assim, de modo algum, os métodos gerados por essa abordagem tiveram qualquer preocupação com o problema de interiorização funcional que o falante realiza durante o processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma língua:

Com efeito merece destaque, ainda, o fato de que nenhuma importância foi concedida à fonologia da língua materna, em oposição à fonologia da língua estrangeira; o propósito do processo de ensino é normativo; a norma que serve de modelo é, sempre, a dos clássicos da L2, com total marginalização da língua falada, contemporânea e coloquial. Trata-se, portanto, de uma simbiose falaciosa entre língua materna e língua estrangeira, cujo resultado final não poderia ser, nem o é, o domínio da L2 pelo estudante. (JOVANOVIC, 1992, p. 176).

Somente no final do século XIX e início do século XX, na era da comunicação, o ensino de língua estrangeira ganhou prestígio, já que as línguas modernas passaram a ser instrumento de informação no novo contexto de expansão de fronteiras e novas colonizações decorrentes da Primeira e da Segunda Guerra.

¹⁷ *Langue* (língua) e *parole* (fala) são conceitos definidos por Ferdinand Saussure, considerado Pai da Linguística. Em seus estudos, Saussure defendeu o estudo da língua, por considerá-la um conjunto de signos que não depende do indivíduo que a fala e, portanto, possível de ser sistematizado e pesquisado, enquanto a fala seria o ato de empregar a língua, que inclui a emissão de sons e de natureza individual.

No século XX, porém, o papel da língua materna no ensino da língua estrangeira foi muito contraditório e as teorias oscilavam entre o método AGT (língua materna como base para internalização da língua estrangeira) e o método direto (imersão total na língua estrangeira, sem espaço para a língua materna). O método direto ganhou o interesse e passou a chamar atenção especialmente pelo fato de o AGT ser calcado no ensino de línguas mortas.

A abordagem audiolingual (AAL), considerada uma herdeira tardia das abordagens diretas (método direto), segundo Jovanovic (1992), barrou todos e quaisquer contatos entre língua materna e língua estrangeira, enfatizando apenas a língua estrangeira e ignorando totalmente a existência de uma língua materna. Em contraposição à AGT, a abordagem audiolingual e o método direto representaram significativo progresso no ensino de línguas, pois, como um sistema linguístico coordenado, privilegiaram a língua falada em vez de manterem-se apenas na língua escrita, baseada no estudo de clássicos. Nessas abordagens, o aluno aprendia a língua estrangeira por meio da/na língua estrangeira e era condicionado à adoção da língua falada (coloquial), mediada por estímulos/respostas, segundo a teoria behaviorista.

A abordagem audiolingual possibilitou que o ensino deixasse de ser normativo e, ao longo dos anos, acabou dando lugar e importância à análise contrastiva. Assim, outros estudos, na mesma época, fizeram surgir a Teoria da Interlíngua, que era parte da análise contrastiva, e a Análise de Erro, que se baseavam na 'catalogação das interferências' para contenção de 'vícios' que pudessem ocasionar o surgimento de uma interlíngua (RIBAS et al., 2006, p. 14-15).

Mais tarde, nos anos 70, com o avanço das tecnologias da comunicação, no contexto de globalização, as implicações dos métodos tradicionais de ensino de língua estrangeira passaram a ser mais questionadas, de modo que pedagogos passaram a buscar maior apoio nas áreas de linguística e psicologia e, com isso, eclodiram as discussões e teorias comunicativas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Iniciaram-se as bases do método comunicativo, cujo entendimento da língua é "como prática social". Além de enxergar a língua não mais como conjunto de frases, mas como eventos comunicativos, a abordagem comunicativa defende o ensino centrado no aluno, com ênfase na necessidade de se desenvolver uma competência estratégica (saber usar a língua para comunicar-se), por meio de

materiais autênticos, sem grandes restrições ao uso da língua materna em sala (JOVANOVIĆ, 1992, p. 176-177).

Como demonstrado, existem diversas correntes de investigação centradas no estudo do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e algumas delas consideram que a aprendizagem de uma língua estrangeira difere da aprendizagem de língua materna. Outras consideram a aprendizagem de língua estrangeira como um processo criativo no qual o aprendiz constrói hipóteses baseando-se no conhecimento internalizado da língua materna. Na teoria da interlíngua, de Selinker (1972), as representações mentais que o aprendiz tem de sua língua materna são de grande relevância na construção do conhecimento em língua estrangeira e outros três fatores são considerados: a transferência ocorrida tanto em sala de aula quanto fora dela; as estratégias de aprendizagem; e as estratégias de comunicação em língua estrangeira, muitas delas incorrendo no surgimento de uma interlíngua¹⁸, fossilização¹⁹ ou *pidgin*²⁰ – pontos de referência ou “erros” muitas vezes decorrentes da confrontação com noções vizinhas ou representações prévias, já que o aprendizado nunca se inicia do zero).

Ortíz-Alvarez (2002) também concorda que a aprendizagem de uma língua estrangeira inclui diversos processos, alguns deles apoiados no conhecimento internalizado da língua materna. Além disso, compreende que:

Há vários questionamentos sobre a forma como a fossilização ocorre, identificando a natureza desse fenômeno, quando ele se inicia, por quanto tempo ele persiste, quais os aspectos da interlíngua que são susceptíveis à fossilização e os fatores para que ela ocorra. Inúmeras pesquisas tentam responder a alguns desses questionamentos, mas várias dessas perguntas ainda continuam sem resposta. (ORTÍZ-ALVAREZ, 2002, [s/p]).

Obviamente, o conhecimento em língua materna é visto como apenas um dos fatores contribuintes para a aprendizagem e reflexão em língua estrangeira. Outros

¹⁸ Interlíngua: sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a língua-alvo, produzido pelo aprendiz em frequentes empréstimos linguísticos, ou transferências para a língua-alvo. Fenômeno muito comum na aprendizagem de línguas-irmãs ou línguas próximas, como espanhol e português, por exemplo.

¹⁹ Fossilização: processo em que o aprendiz utiliza-se, de forma cristalizada e de difícil correção, de regras e estruturas de funcionamento da língua materna no uso da língua-alvo.

²⁰ *Pidgin*: uma língua desenvolvida a partir do contato de duas línguas e que serve para fins limitados, possibilitando a comunicação entre pessoas que não falam a língua do outro.

fatores relacionados ao aprendiz (idade e graus de investimento e motivação, por exemplo) e ao contexto de aprendizagem também são muito importantes e atualmente são considerados em pesquisas e estudos de metodologias. Revuz (2006) incita importantes reflexões sobre os fatores idade e contexto político, social e histórico envolvidos no processo de aprendizagem de línguas. Como aponta a autora, as taxas de sucesso na aprendizagem de línguas são medíocres e mostram diferenças muito nítidas que nos permitem classificar grupos ou comunidades de aprendizes mais aptos ou “dotados para línguas”. E, como bem descreve, quanto maior for o número de línguas já praticadas, maior a facilidade de aprendizagem por sujeitos bilíngues:

Tudo acontece como se os obstáculos – de qualquer natureza que eles sejam – se concentrassem na aprendizagem da primeira língua estrangeira e que, esse obstáculo sendo vencido – quando isso acontece – a aprendizagem de uma “segunda”, de uma terceira língua, se faça com menor esforço (REVUZ, 2006, p.214).

Essa maior facilidade apontada pela autora está relacionada à capacidade já adquirida pelo falante de refletir sobre a língua, de fazer aproximações entre as línguas já aprendidas e estabelecer conexões, compreender os seus ‘deslizes’ e participar do processo de aprendizagem, como sujeito constituinte na e da língua.

2.4.1. Aquisição e aprendizagem de línguas na infância

Como destacam Papalia e Feldman (2013), a divisão do desenvolvimento humano em fases é uma construção social e, portanto, não é estritamente fixa ou aplicável a qualquer pessoa ou a qualquer cultura. Desse modo, a construção social do desenvolvimento da criança em primeira, segunda e terceira infâncias não pode ser compreendida como uma categorização universal, pois nenhum ser humano nasce programado para executar ações esperadas em determinado prazo – cada um tem seu ritmo de desenvolvimento e as fases não são exatamente tão nítidas. As autoras ressaltam ainda o conceito de período crítico:

Período crítico é um intervalo de tempo específico em que um determinado evento, ou sua ausência, causa um impacto específico sobre o desenvolvimento. Se um evento necessário não ocorrer durante um período crítico de maturação, o desenvolvimento normal

não ocorrerá. A extensão de um período crítico não é absolutamente fixa (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.49).

Estudos de áreas como a neurociência e psicologia do desenvolvimento, apontam o período que vai da gestação até os 6 anos de idade como o de maiores possibilidades para a formação das competências humanas. É nessa fase que o cérebro mais se desenvolve em termos estruturais e, por isso, é a mais rica em aprendizado.

Especificamente na aquisição de línguas orais, a audição é de fundamental importância, uma vez que a internalização dos fonemas ocorre pela entrada auditiva. A audição é o sentido mais desenvolvido no feto: desde a nona semana, o aparelho auditivo já está em funcionamento e o feto já tem percepção auditiva, respondendo a sons e podendo aprender e reconhecê-los (ASLIN et al., 1998). A discriminação auditiva se desenvolve rapidamente após o nascimento: bebês de três dias já podem distinguir novos sons de fala daqueles que já ouviram antes (PAPALIA; FELDMAN, 2013). O desenvolvimento fonológico ocorre com o esforço ativo do bebê em reproduzir os sons que escuta e, conforme salienta Revuz (2006), muito antes de articular o mínimo som, a criança já se encontra imersa dentro de um universo de palavras. Por volta dos 18 meses de idade, as crianças parecem ter construído um sistema mental para representar e produzir os sons dentro das limitações de suas capacidades de articulação (HOFF, 2009).

Em contexto monolíngue, aos cinco meses de idade, os bebês já entendem e, entre 10 e 15 meses, já produzem as primeiras palavras. Aos 18 meses, alcançam 50 palavras e, entre 20 e 21 meses, 100 palavras. O desenvolvimento do vocabulário depois dessa fase “é tão rápido que se torna praticamente inviável rastrear quantas palavras as crianças conhecem” (HOFF, 2009). Estima-se que, aos 6 anos de idade, o vocabulário de uma criança contemple 14 mil palavras (TEMPLIM, 1957 *apud*. HOFF, 2009). Aproximadamente aos dois anos, a criança reúne duas, três ou mais palavras em frases que não incluem artigos e preposições nem marcadores de plural ou de tempo verbal. O desenvolvimento de períodos oracionais complexos começa um pouco antes dos dois anos e praticamente se completa aos 4 anos de idade (HOFF, 2009).

A compreensão de frases geralmente precede a sua produção e, como destaca Revuz (2006), existe uma grande diferença na apreensão de significados na

língua materna em comparação a uma língua estrangeira. Na língua materna, todas as produções orais, por menores que sejam, são guiadas por *feedbacks* sempre carregados de carga afetiva (incentivo à repetição, elogios, desapontamento, repreensão, etc.) e que não ocorrem na mesma frequência na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A internalização da gramática, como bem aponta Hoff (2009), é ainda tema muito debatido entre teóricos que se debruçam sobre a linguagem:

O mecanismo responsável pelo desenvolvimento da gramática é um dos temas mais ardorosamente debatidos no estudo do desenvolvimento da linguagem. Argumenta-se que as crianças enfrentam a tarefa de aprendizagem da linguagem já equipadas com o conhecimento inato da estrutura da linguagem, e que a linguagem não poderia ser adquirida de outra forma. No entanto, também é evidente que, mesmo na infância, as crianças são capazes de detectar padrões abstratos na fala que ouvem e há evidências muito sólidas de que as crianças mais expostas à fala (GERKEN, 2007, p. 173-190), e que ouvem enunciados estruturalmente mais complexos adquirem a gramática mais rapidamente do que crianças com menos experiências (HOFF, 2006, p. 55-88) – o que sugere que a experiência linguística desempenha um papel substancial no desenvolvimento da linguagem. (HOFF, 2009, p. 3).

É importante destacar que, ao descrever sobre esse conhecimento inato da estrutura da linguagem, Hoff (2009) refere-se a línguas orais. Isso porque a criança ouvinte é exposta à língua falada pelos pais – principalmente a mãe – antes mesmo do nascimento. Jennings-Winterle (2015) também ressalta que a consciência fonológica origina-se da percepção auditiva e contribui proporcionalmente no processo de alfabetização. Essa consciência fonológica consiste numa habilidade multifacetada de analisar palavras em unidades pequenas, percebendo os seus sons em vez de pensar em seus significados (JENNINGS-WINTERLE, 2015, p. 109-110). Essa habilidade inicia-se a partir de padrões abstratos da fala (musicalidade, ritmo e entonação, por exemplo), explorados desde os primeiros meses de vida com as canções de ninar e brincadeiras. Desse modo, as interações com pais, babás, familiares e com outras crianças contribuem para a relação de afetividade estabelecida entre o falante e sua língua materna e para o desenvolvimento da consciência fonológica, tão importante no processo de alfabetização.

Ainda no campo do domínio ou internalização da gramática, Hoff (2009) impõe importante reflexão ao afirmar que:

[...] existe uma lacuna, ou desconexão, entre a busca teórica para explicar o fato universal da aquisição da linguagem e a necessidade prática de compreender as causas das diferenças individuais no desenvolvimento da linguagem. Em correspondência, há menos pesquisas sobre populações minoritárias e sobre desenvolvimento bilíngue que sobre a aquisição de um único idioma em amostras de classe média (HOFF, 2009, p. 3).

A compreensão das causas das diferenças individuais continua, portanto, sendo um desafio nas ciências da linguagem, assim como o entendimento sobre a aquisição da linguagem por crianças ‘verdadeiramente’ bilíngues.

Esse relativo padrão na aquisição da linguagem não ocorre na aprendizagem de línguas. Embora na idade adulta já tenhamos superado a aprendizagem das primeiras letras e já tenhamos acumulado uma quantidade enorme de saberes, como afirma Revuz (2006, p. 2013):

Não são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras, nesse estágio no qual se pode, sem dificuldade, ler um livro, seguir um filme, uma conversa entre “falantes nativos” e, por sua vez, expressar-se forma precisa.

De forma natural e relativamente sem esforço acontece, no entanto, o processo de aquisição de uma língua na infância, quando o cérebro processa e armazena informações de modo diferente. Essa fase pode ser chamada período sensível, ou seja, quando uma pessoa em desenvolvimento é especialmente receptiva a certos tipos de experiência (BRUER, 2001 *apud*. PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 49).

Noam Chomsky, influente linguista americano, aplicou a hipótese do período crítico para aquisição da linguagem no desenvolvimento de teorias sobre a aquisição e aprendizagem de línguas e sobre a internalização de uma ‘gramática universal’. O período crítico seria a fase de desenvolvimento cognitivo em que o indivíduo é sensível à aquisição da língua materna e de outras capacidades biológicas. Pietta e Casagrande (2016, p. 6-7) explicam que a base biológica para a hipótese do período crítico envolve a questão da lateralização cerebral.

De acordo com a teoria do período crítico, o cérebro de uma criança, em seus primeiros meses de vida, passa por um processo chamado de lateralização cerebral,

isto é, cada hemisfério do cérebro passa a se dedicar a um conjunto de funções. Somente quando parte considerável desse processo já ocorreu ou está em processo é que a linguagem começa a se desenvolver. Especificamente na puberdade, apenas um hemisfério (o esquerdo) torna-se dominante no campo da linguagem, um fator que faz com que a criança atinja o ápice do processo de aquisição da linguagem, aproximadamente aos 12 anos, que é quando se concretiza esse processo de lateralização do cérebro.

2.5. Língua materna

O termo língua materna (LM) é encontrado na literatura com significações algumas vezes diferentes, dependendo da perspectiva disciplinar de estudo. A centralização dos estudos – que, anteriormente, ocupavam a Pedagogia de Línguas’ – em uma Didática das Línguas-Culturas surgiu na França, ao final do século XIX no contexto de ensino escolar de línguas vivas estrangeiras, voltando-se exclusivamente para temas referentes à preparação/implementação do trabalho de sala de aula (ROCHA, 2016, p. 106). Nos trabalhos produzidos dentro dessa perspectiva didática, nomeações como Pedagogia de Línguas e Didatologia podem ser encontradas em referência ao mesmo campo de estudo.

A Linguística Aplicada, por sua vez, presumindo a existência da Linguística Teórica, surgiu em 1948, em Michigan, EUA, com o lançamento da revista *Journal of Applied Linguistics* e caracteriza-se como campo multidisciplinar e diversificado que não se dedica exclusivamente a ensino/aprendizagem de línguas. O campo comporta mais de 25 linhas temáticas, que vão desde Análise da conversa, Análise do Discurso até Linguagem e identidade.

Na perspectiva da Didática das Línguas-culturas, o termo língua materna é usado com frequência para se referir à língua de casa, aprendida com os pais e que nem sempre coincide com a língua em que o sujeito tem maior proficiência e autonomia. Na Linguística Aplicada, que também se dedica ao ensino-aprendizagem de línguas – e na qual esta pesquisa está ancorada –, existem diversas definições apoiadas na mesma noção. Diferentemente de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, que precisa ser aprendida, língua materna pode ser

compreendida como a língua naturalmente adquirida pelo indivíduo, pela interação com o meio, sem intervenção pedagógica e sem reflexão linguística consciente.

A língua materna, portanto, nessa perspectiva teórica, nem sempre é a língua dos pais ou aquela aprendida em casa:

[...] a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem. (REVUZ, 2006, p. 215).

É o que se observa, por exemplo, na comunidade de surdos filhos de pais ouvintes. Os surdos convivem desde a infância com a língua majoritária (no caso do Brasil, português), falada na comunidade e que usualmente é a língua de instrução e dos documentos oficiais, entretanto, sabe-se que essa língua não é adquirida naturalmente, dada a ausência ou baixa entrada auditiva. Conseqüentemente, a competência oral, quando desenvolvida, ocorre de modo forçado, por uso de aparelhos auditivos e de técnicas de oralização, e nunca se dá de forma plena como em um falante nativo. A compreensão oral e as competências em leitura e escrita também são significativamente afetadas, já que, nas línguas orais, os fonemas têm importante papel no código escrito e na construção de significados. Em oposição a esse quadro artificial de aprendizagem da língua majoritária, a língua de sinais, mesmo quando adquirida tardiamente, é assimilada de modo muito mais natural, rápido e espontâneo. E, uma vez aprendida, torna-se a língua mais fluente e que possibilita ao sujeito a mais completa formação de significados, tornando-se a língua de afeto, usada para expressar sentimentos e emoções, para compreender o mundo e para o atendimento às necessidades urgentes e imediatas, ou seja, a língua que contempla, constituindo o sujeito falante e permitindo-lhe refletir sobre ela e participar efetivamente da sua constituição (dessa língua).

Embora os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas ocupem teóricos de áreas diversas e datem de longa existência, os resultados de aprendizagem de línguas estrangeiras por pessoas adultas ainda são ínfimos e provam que, além dos fatores externos ao indivíduo (técnicas e métodos de ensino; grau de exposição à

língua, qualidade de *inputs*, etc.), existem fatores ou variáveis intrínsecas ao indivíduo que aumentam ou diminuem os impactos do confronto com uma língua:

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa* língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua. (REVUZ, 2006, p. 215).

E ainda tratando sobre o confronto de uma primeira língua com uma língua estrangeira, Revuz (2006) tece uma crítica às práticas de pesquisa na Didática de Línguas:

Tradicionalmente, contudo, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado nesse confronto e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo. Pelo contrário, fascinados pela facilidade com que o bebê ou a criança muito nova assimila qualquer língua por “imersão”, os especialistas procuraram principalmente aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições da aprendizagem primitiva da primeira língua. Seguramente trata-se de um retorno às origens, absolutamente imaginário. (REVUZ, 2006, p. 215).

Para a autora, essa imersão como processo natural é absolutamente imaginária porque nenhuma situação de imersão inclui as condições fisiológicas e experiências reais de um bebê que ainda está desenvolvendo seus movimentos de deglutição, mastigação, controle do esfíncter, assimilação e distinção dos ruídos à sua volta, entre outras experiências de interação consigo mesmo e com o mundo. Esse processo natural é imaginário para um adulto, mas não pode ser descartado, no entanto, quando se trata de crianças na fase de aquisição da linguagem, já que, no período sensível, podem adquirir mais que uma língua e tê-las em igual fluência, a depender de condições ambientais de estímulo (grau de imersão, qualidade de *inputs*) e do grau de afetividade em relação à língua-cultura.

No caso de crianças estrangeiras em fase de aquisição da linguagem, por esses mesmos motivos, comumente a língua adquirida como língua materna é a língua majoritária, falada na comunidade e usada oficialmente como língua de instrução nas escolas.

No caso de famílias imigrantes, a língua materna tem grande importância para os pais, pois, como relata Souza (2016), embora muitos autores na literatura

reconheçam a importância do domínio da língua-cultura local (do país de acolhimento), é na língua materna que se sentem seguros e que podem expressar determinadas experiências, sentimentos, sensações e valores culturais. Manter a língua materna mostra, portanto, apego ao grupo de herança e a valores culturais e religiosos por esses imigrantes e essa é a razão por que entendem que é fundamental transmitir o seu idioma para os filhos. A maioria dos pais imigrantes participantes da pesquisa de Souza (2016) acredita, pois, que a língua é parte essencial da sua identidade e que ensinar aos filhos o seu idioma fortalecerá os laços familiares e aumentará o vínculo afetivo.

Além do vínculo afetivo familiar, estudos sobre a relação língua materna/língua estrangeira apontam que a língua materna pode ser um ponto de apoio para o aluno em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que o aprendiz escolhe as “condições tidas como naturais”, buscando suporte no sistema linguístico já alcançado na língua materna e fazendo reflexões sobre o funcionamento desses dois sistemas, o que torna o processo de aprendizagem consciente e viabilizado pela integração de conhecimentos (JOVANOVIC, 2012; RIBAS et al., 2006).

Para Jovanovic (2012, p. 177), a relação entre língua materna e língua estrangeira nunca deixou de estar presente no ensino de línguas, como um grande problema mascarado pelas diversas perspectivas adotadas ao longo dos anos:

Sob o ponto de vista do planejamento curricular, conteúdos e objetivos perseguidos pelo ensino de língua materna e línguas estrangeiras revelam, via de regra, um profundo divórcio, um distanciamento camuflado, muitas vezes, por recursos retóricos que apontam numa determinada direção, mas seguem outra, exatamente oposta. (JOVANOVIC, 2012, p. 177).

No Brasil, o entendimento da língua portuguesa como língua materna e a existência de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2019) para nortear o ensino mostra-se diferente da abordagem de língua materna em países como a Finlândia, onde, apesar do prestígio da língua local, as escolas têm autonomia para gerenciar o ensino em outras línguas, podendo, assim, ensinar por meio das línguas de herança faladas pelos imigrantes, ali chamadas de língua materna. Nesses países, as escolas são, portanto, multilíngues e, havendo disponibilidade de professor naquela língua, é possível para a família escolher em

qual língua a criança receberá instrução. Obviamente, a pouca disponibilidade de professores de outras línguas no Brasil não ocorre ao acaso e tem razões históricas, algo mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2010, que utilizavam essa carência de professores como justificativa para a quase exclusividade da oferta de inglês em detrimento a outras línguas estrangeiras.

Vale ressaltar que a carência de professores em geral, e especialmente de línguas estrangeiras, tem sido um resultado das interferências do Estado na gestão da educação. Conforme destaca Moita Lopes (2006), as políticas linguísticas no Brasil sempre foram pensadas por pessoas sem formação na área, sem a consulta a linguistas ou às principais comunidades interessadas. Em outras palavras, qualquer cidadão que se torne político de destaque e que ocupe uma secretaria ou um ministério passa a opinar e a fazer interferências no sistema educacional. E como exemplo das graves consequências do Estado na gestão da(s) língua(s), relembramos fatos que determinaram o apagamento das línguas estrangeiras faladas por imigrantes e que, certamente, contribuíram para a condição de ensino monolíngue no Brasil.

Durante o período chamado Estado Novo, a repressão aos imigrantes determinada pelo governo baseou-se no discurso fundamentalista e na referência a essas pessoas como uma ameaça à paz nacional. Um plano de “unidade nacional” surgiu com a defesa de uma “língua nacional”, unificadora. Nesse período, as escolas mantidas por comunidades imigrantes foram fechadas e o uso de alemão e italiano foi proibido, sendo reprimido com o uso de violência policial todo o cidadão que insistisse no uso dessas línguas.

Roche (1968) *apud*. Santos et al. (2016, p. 11) relembra esse período por meio de documentos emitidos pelo governo, na época, com propostas da Comissão Nacional de Ensino Primário para a região do Espírito Santo. A seguir, transcrevemos um trecho de um desses documentos:

Depois de lembrar que certos professores enviados a algumas escolas públicas abertas nas colônias tiveram eles mesmos que aprender o alemão para poder estabelecer e manter contato com os colonos, denuncia [a Comissão Nacional de Ensino Primário] o papel dos pastores e das escolas privadas onde até o ar que se respira é alemão, mas, igualmente, a dupla responsabilidade dos colonos e da administração. O secretário de educação propõe diversas medidas, como a construção de 80 escolas, a orientação oficial das escolas privadas (de preferência ao seu fechamento) para fazer delas centros

de cultura nacional, a utilização do cinema e do disco, a interdição do ensino religioso e de cultos em língua estrangeira, a repressão das comissões conscientes para o estado civil e a divulgação de instrução cívica (ROCHE, 1968 *apud.* SANTOS et al., 2016, p. 11).

Esse discurso em defesa de uma língua nacional perpassa até hoje as práticas de ensino, encrustadas por relações de poder. Assim, convivemos com uma realidade escolar em que a língua materna, o português, ocupa grande espaço no currículo enquanto a aprendizagem de outras línguas é extremamente reduzida e inflexível, não sendo possível, por exemplo, que a comunidade escolar opte pelo ensino da língua de maior interesse.

2.6. LÍNGUAS DE HERANÇA: CONCEITOS E CONTEXTOS

As definições para o termo “línguas de herança” (LH) e, conseqüentemente, para “falantes de herança”, adquirem diversas nuances na literatura. Conforme descrito por Kelleher (2010), o termo língua de herança é usado para identificar línguas presentes em contraste com a língua dominante em determinado contexto social. Corte (2013), por sua vez, em pesquisa com falantes de espanhol na Ásia, define falantes de herança como:

[...] um tipo de pessoas bilingues, expostas à língua materna de forma prolongada mas que carecem de habilidades linguísticas ou da competência comunicativa própria de um falante nativo, por ter crescido ou viver em um contexto social cuja língua dominante é outra. (CORTE, 2013, p. 131, tradução nossa).

Segundo Jennings-Winterle (2015), língua de herança é uma língua que atravessou oceanos, fronteiras e gerações. É uma língua minoritária e não-oficial, tampouco detentora do maior prestígio ou *status* na comunidade em questão. É transmitida por pais e avós com nacionalidade diferente da dos seus filhos e netos.

Destro (2015) concorda com Corte (2013) ao afirmar que:

[...] um típico “falante de herança” geralmente utiliza essa língua no ambiente familiar e, quando não tem oportunidade de desenvolvê-la, limita-se apenas ao conhecimento do registro oral informal restrito ao vocabulário utilizado nesse ambiente. Esse aprendiz precisa expandir as habilidades orais e escritas em diferentes registros, como também

sua capacidade de usar a LH em diferentes contextos sociais e domínios linguísticos. (DESTRO, 2015, p.122).

Em alguns contextos de ensino, como é o caso da Finlândia, não se usa o termo LH, mas *língua de casa* ou *língua de manutenção* (PIIPPO, 2015, p. 35-36). Naquele contexto, as línguas de alunos de origem estrangeira são chamadas línguas maternas (LM), termo empregado em Didática de Línguas para línguas de herança (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014). Em pesquisa realizada com falantes de português como língua de herança em Helsínquia, Piippo (2015, p. 35-36) afirma que a Finlândia é um dos poucos países onde o Estado financia o ensino de *línguas maternas* de alunos de origem estrangeira. Nesse contexto de aprendizagem em escolas multilíngues, parte do ensino pode ser administrada em outras línguas dos alunos, sempre que estes conseguem acompanhar.

Em pesquisa realizada em Olivença, na Espanha, Sartin (2015, p. 62) descreve um contexto em que não houve migração, mas alteração da nacionalidade do território, antes de Portugal e agora, da Espanha. A autora demonstra que língua de herança nem sempre permite o enquadramento de pessoas que deixaram seus países. Naquele território, por exemplo, a fronteira está na mente dos indivíduos, já que o espaço geográfico não foi alterado.

Uma língua de herança, no entanto, como demonstra Jennings-Winterle (2015), será sempre minoritária, mesmo quando falada pela maioria das pessoas de uma comunidade. Como exemplo, podemos resgatar o contexto de uso do alemão pelas comunidades de imigrantes no Sul do Brasil. Ali, o alemão sofre o desprestígio em relação ao português, sendo tratado como a língua “dos colonos”, expressão que, por si, revela diversos sentimentos cristalizados ao longo do tempo e o poder de uma sociedade que tem domínio da língua majoritária.

Moroni e Gomes (2015) *apud*. Sartin (2015, p. 64-65), destacam quatro importantes características de línguas de herança: 1) traz não só uma proficiência linguística, mas também um legado cultural; 2) é a língua falada fora do território, sendo língua minoritária; 3) os falantes serão, provavelmente, bilíngues ou multilíngues, podendo ter mais proficiência no idioma do país onde vivem; 4) os falantes têm contato com a língua de herança desde o nascimento ou desde a primeiríssima infância, com a família. Os autores ressaltam ainda a importância de

se compreender o termo minoria. Minoritária não tem a ver com quantidade, mas com valor, visibilidade, impacto, significação para o entorno.

Do mesmo modo, é importante resgatar o conceito de língua, já que o seu apagamento se dá pelo desuso, normalmente relacionado à sobreposição por uma língua de prestígio. Segundo Mey (2006, p. 81):

[...] não há línguas em si, somente falantes das línguas. Língua é o que, nós usuários, fazemos no contexto das nossas possibilidades sociais. E as línguas são suficientemente 'boas' se servem aos propósitos comunicativos dos seus usuários.

Em outras palavras, independentemente das motivações, se os usuários de uma língua deixam de usá-la, é natural que essa língua desapareça, ao mesmo tempo que pode persistir por séculos mesmo no seu status de língua minoritária ou sem o seu reconhecimento como língua.

2.7. AS ABORDAGENS LINGUÍSTICA E SOCIOCULTURAL NOS ESTUDOS DE LH

Em uma *abordagem puramente linguística*, segundo Corte (2013), pode-se entender que os falantes de herança são aqueles expostos a uma língua durante a infância mas que não conseguiram dominá-la totalmente, devido a uma interrupção durante o período de aquisição. O termo falantes de herança pode, no entanto, adquirir sentido mais amplo se estudado em uma *perspectiva sociocultural*, baseada em aspectos etnolinguísticos e identitários. Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015, p. 20) discutem o conceito de herança e sugerem reflexões sobre o alcance de heranças: “o fato de brasileiros terem línguas indígenas como uma herança cultural não os torna falantes dessas línguas”.

Jennings-Winterle (2015) discute muito bem as diferenças entre tradição (*heritage*) e herança (*inheritance*), importante para justificar o termo “língua de herança”. Segundo a autora, tradição pressupõe uma repetição de práticas sociais transmitidas na convivência, enquanto herança pressupõe expectativa, vontade e estima; expectativa dos pais e familiares de que a criança seja falante de sua língua e que tenha vontade de se comunicar nessa língua, que estime sua ascendência cultural, reforçando laços. Assim como no caso de uma herança material, existem

duas possibilidades ao herdeiro: 1) abrir mão da herança; 2) os pais mudarem o curso de formação identitária, negando-lhe o acesso à herança.

Em pesquisas nos Estados Unidos (EUA), Kelleher (2009) resume os aprendizes de LH em três categorias: 1) Imigrantes que chegaram nos EUA depois que o país se tornou independente; 2) Indígenas, ou nativos; e 3) Imigrantes europeus, de várias partes da Europa, que colonizaram o país e que ainda usam as línguas do país de origem em suas comunidades. Em alguns desses contextos, conforme ressalta Kelleher (2009), o foco nos programas de instrução das escolas é a preservação e manutenção da língua de uma comunidade, o que consiste num grande esforço em transmitir conexões culturais às gerações mais jovens.

Mendes (2011) prefere tratar língua de herança numa abordagem sociocultural, como língua-cultura:

[...] uma língua-cultura, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. [...] Uma língua-cultura é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. (MENDES, 2011, p. 143-144).

Nessa perspectiva, olhando língua e cultura de forma entrelaçada, Jennings-Winterle (2015) ressalta que língua de herança tem sido considerada, ainda, como a língua do indivíduo que, apesar de ter nascido em país onde essa língua seja oficial, mudou-se para outro país quando pequeno e, por questões socioculturais, sua língua materna passou a ocupar um plano equivalente ou menor que o da língua majoritária.

Nesse contexto de deslocamento, pode ocorrer ainda o fenômeno da substituição linguística. Em estudo sobre crianças brasileiras adotadas na Itália, Russo (2015) traz importantes reflexões acerca do fenômeno da substituição linguística. Segundo a autora, o esquecimento da língua materna por aquelas crianças reflete violências de tipo institucional, sonegação de um direito à criança, de modo que a criança acaba por apagar a língua e suas raízes para ser aceita, como se fosse possível ser gerada e nascer de um novo ventre.

No Brasil, é possível identificar as mesmas diversidades linguística e cultural observadas nos EUA, pela presença marcante de comunidades imigrantes, indígenas e de colônias de estrangeiros recentemente estabelecidas, o que provoca mudanças expressivas na paisagem linguística e social do país. Esse cenário tem motivado pesquisas no assunto, como a realizada por Bobia (2017) em uma comunidade de imigrantes holandeses no Brasil, em Holambra, São Paulo. Na pesquisa, o autor observou que “uma gramática ligeiramente diferente” surgiu nos falantes de holandês como língua de herança devido à influência do português brasileiro.

Há ainda pesquisas de ordem ou natureza conceitual sobre o ensino de alemão em escolas consideradas bilíngues no Sul do Brasil e que investigam o estatuto da língua alemã falada naquela região em comparação ao alemão ensinado nas escolas (SPINASSÉ, 2006), enquanto outras trazem reflexões sobre as motivações sociais, políticas e econômicas envolvidas na inclusão do alemão no currículo obrigatório dessas escolas (SILVEIRA, 2010). Em sua pesquisa, Silveira (2010) observou que a língua alemã ensinada naquelas escolas era a “língua oficial”, e não a variante falada nas colônias. A autora concluiu ainda que a inclusão do alemão naquelas escolas visava especialmente a interesses políticos e econômicos, dada a necessidade de pessoas bilíngues para atender à demanda ocasionada pelo turismo naquelas cidades. Além do turismo, o aprendizado de alemão nas escolas permitiria capacitar trabalhadores para atender a demandas de multinacionais ali instaladas, ampliando as chances de emprego da comunidade local.

Em uma pesquisa qualitativa sobre multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha, Carnicer (2016) descreve como se dá o processo de migração laboral, sem vínculo com universidades, entre países cuja língua-cultura é muito diferente. O autor demonstra, numa abordagem etnográfica, que a migração por conta própria, não vinculada a políticas de internacionalização do ensino superior, ocorre por meio de relações sociais construídas em uma teia, de modo que um parente ou amigo, estando no país de destino, serve como padrinho para outros migrantes.

O contexto de migração estudado por Carnicer (2016), Brasil => Alemanha, é semelhante ao observado por SOUZA (2016) na Inglaterra, Brasil => Inglaterra, e os participantes eram, em sua maioria, mulheres brasileiras de classe média que

migraram para a Europa em busca de melhores oportunidades de trabalho (migração como fator de ascensão social) e, conforme observou o autor, dispunham de habilidades individuais que lhes permitiram exercer um trabalho (viabilizado pelo amigo/parente que as receberam), aprender a língua local, estudar e construir famílias naquele país.

Não descartando a existência de teias que facilitam a migração de homens, Carnicer (2016) ressalta as habilidades individuais dessas mulheres pelo fato de a maior parte delas ter ido para aquele país para cuidar de crianças, e possivelmente da casa, como se a sua ida para dar suporte àquela família de acolhida tivesse como propósito suprir o costume brasileiro de famílias de classe média de ter empregadas domésticas.

Nesse contexto de migração laboral para a Europa, onde a internacionalização se dá de forma ativa, acessar e estudar em uma universidade, segundo os participantes da pesquisa de Carnicer (2016), ainda que difícil, ainda é mais fácil que no Brasil. Apesar disso, aprender a língua majoritária não parece ser tão importante para as famílias como ter um certificado. O certificado de ter estudado em uma instituição europeia é destacado como uma vantagem social, com uma 'aura de prestígio', tornando-se um capital simbólico importante na trajetória educacional transnacional (CARNICER, 2016, p. 26). Esse capital simbólico, no entanto, geralmente é inicialmente financiado por um "padrinho" – a pessoa, parente ou amigo, que dá o suporte inicial ao migrante – e não está ao alcance do migrante monolíngue, que enfrenta cotidianamente a barreira linguística:

O acesso a uma trajetória educacional transnacional implica na maioria das vezes o domínio de ao menos duas línguas. [...] Especialmente para aqueles que estudam ou que têm a intenção de estudar na Alemanha, o inglês é um idioma que vem ganhando importância na oferta letiva universitária alemã. Isso é visto com preocupação por entrevistados que não tiveram a oportunidade de aprender inglês na escola. (CARNICER, 2016, p. 24).

Observa-se, pois, que, embora o acesso a uma universidade internacional seja facilitado, o domínio de uma língua estrangeira torna-se um limitante, não bastando a permanência legal e o emprego.

2.8. CONTRIBUIÇÕES DA LÍNGUA DE HERANÇA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E NA APRENDIZAGEM

Considerando a identidade como resultado de processos sociais, e que os processos sociais são intermediados pela linguagem, as interações assumem grande importância em estudos que envolvem identidade. E, nesse processo social, as características do indivíduo são moldadas de acordo com as experiências vividas na interação com outros indivíduos (PERGAR-KUŠČER; PROSEN, 2005 *apud*. SOUZA, 2016, p. 27-28).

O Outro, portanto, é essencial na construção da identidade, pois é no confronto com o Outro que o sujeito faz comparações e se conscientiza de suas diferenças e semelhanças (SILVA, 2009). Assim, como apresenta Tajfel (1981), citado por Souza (2016, p. 33), identidade social tem a ver com o sentimento de pertencimento e com o significado emocional a ele associado. As características culturais de um grupo, o gênero e a língua, desse modo, são aspectos fundamentais no reconhecimento, como parte dos traços identitários de um grupo, mesmo que a importância de cada um desses aspectos possa variar de grupo para grupo.

A redefinição da identidade do indivíduo é um processo comumente enfrentado por imigrantes, em consequência de sua entrada em um novo contexto social, de modo que suas identidades estão sempre em formação (SOUZA, 2016). Para algumas mães imigrantes, segundo Souza (2016), a identidade está estreitamente relacionada à língua (“não se pode se considerar brasileira se não fala português”), entretanto, sabe-se que o domínio de uma língua depende do grau de investimento pelo sujeito, que, por sua vez, varia com o perfil identitário do aprendiz (NORTON, 2013), que acaba por determinar a empatia, a motivação e os níveis de engajamento na assimilação do que é do Outro. A etnicidade é um critério que vai além da língua e permite resgatar traços culturais (comportamento, comida, religião, música, entre outros) que levam o sujeito a se considerar em determinado grupo. É possível que sujeitos bilíngues imersos precocemente tenham dificuldade para perceberem em si mesmos esses indicadores de etnicidade. Isso porque a etnicidade é um processo inconsciente e, portanto, difícil de ser trazido à tona. Assim, muitos sujeitos podem usar em sua classificação a carga emocional que os conecta às experiências em família ou vividas na infância ou no país de origem.

Em oposição à perspectiva de engajamento e investimento pelo sujeito na aprendizagem de uma língua, encontra-se a questão das políticas linguísticas e do acesso. Como descrevem documentos de proteção aos direitos da criança e do adolescente (Estatuto do Menor e do Adolescente, Unicef), é dever do Estado, da Família e da Igreja desenvolver políticas educacionais, de segurança e de saúde que garantam o desenvolvimento pleno da criança e, nesse sentido, dar o acesso à(s) língua(s) que viabilizará o acesso pleno de uma criança à instrução, ao aprendizado de conteúdos básicos e à sua livre constituição identitária, que passa a fazer parte desse rol de obrigações da sociedade como um todo. E, ainda sob essa perspectiva, o acesso à aprendizagem e a manutenção da língua usada no seio familiar ultrapassam a linha do investimento, da garantia de direitos ou da ampliação de conhecimento. Essa criança pode constituir-se nessa língua e exercer um papel singular e de grande importância social, tornando-se o intérprete/tradutor de uma cultura, o porta-voz de uma causa muito específica e a linha que interliga dois espaços diferentes.

A situação pode ser observada em diversos contextos linguísticos. Quadros (2017) traz reflexões sobre a situação vivida pelos codas (*child of deaf adults*), uma designação criada pela fundação da organização internacional *Children of Deaf Adults, Inc (CODA)* e que significa sujeitos ouvintes filhos de pais surdos. Quadros (2017, p. 70-71) afirma que os codas acabam desempenhando frequentemente a função de mediadores entre seus pais surdos e o mundo ouvinte. E, como falante de uma língua minoritária (a língua de sinais, adquirida como herança dos pais), o coda se torna intérprete dessa comunidade minoritária e se faz perceber nessa posição entre dois mundos, com línguas, valores e normas culturais diferentes. Os codas estão em um espaço “entrelugar”, de relações intersticiais (BHABHA, 2003 *apud*. QUADROS, 2017), de negociação e que abre espaços, lugares e objetivos híbridos. E, como afirma Quadros (2017, p. 71):

As duas línguas estão em espaços de negociação que não se traduzem em um ou outro lugar, mas em “entrelugares”, em “territórios de ambos”. As relações, portanto, são de ordem muito mais complexa, e, por isso, a negociação torna-se invariavelmente necessária.

E, nesse espaço entrelugar, a negociação toma forma de negação, como na construção da identidade pela negação do Outro, numa prática de se afirmar como “eu sou aquilo que o outro não é”:

Os codas estão nesse espaço, e isso aparece em suas falas, suas biografias. Quando conseguem se ver nesse terceiro espaço, parece que se abre o espaço da negociação das diferenças, e o “inter” deixa de ser um problema. No entanto, enquanto isso não acontece, para muitos codas, a oposição se mantém e parece impor uma escolha. A escolha não é necessária, o entrelugares é possível e acolhe ambos. O terceiro não é nem um e nem outro, mas os dois. (QUADROS, 2007, p 71).

Como o coda, o sujeito bilíngue é esse entrelugar, que não se constitui apenas pela soma de dois monolíngues, mas é em si, o terceiro espaço, híbrido, formado por múltiplas fronteiras e zonas de contato. E, considerando que as zonas de contato são os espaços sociais em que as culturas se encontram e se constroem em contextos assimétricos de poder, podem oferecer perigo por serem apenas imprevisíveis. Como local seguro, possibilitam que grupos sociais se constituam enquanto identidades e que seus participantes, que convivem com o perigo mas partilham do entendimento mútuo, se protejam das adversidades e de sistemas opressivos. As experiências que contribuem na formação identitária desses sujeitos bilíngues, portanto, colaboram para outros modos de ver e interpretar o mundo.

Em seu estudo sobre as identidades linguística e cultural de mães brasileiras vivendo no Reino Unido, Souza (2016) discute sobre a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1978), comparando suas classificações às de Hannerz (2000) e ressaltando sobre a mutabilidade das identidades. De acordo com a Teoria da Identidade Social, os membros de diferentes grupos minoritários se relacionam com a sociedade anfitriã (grupo majoritário) de três modos: 1) tentando assumir características das normas locais; 2) rejeitando as normas locais; ou 3) abrindo mão de algumas das suas próprias características e adquirindo outras do grupo majoritário. Apesar disso, sabe-se que as identidades mudam conforme o contexto social, em determinado tempo e lugar em que as pessoas se encontram e, portanto, suas identificações não são estáticas nem únicas. Não se pode desprezar, então, a multiplicidade e mutabilidade das identidades que pode assumir um mesmo indivíduo.

Em seu trabalho, Souza (2016) analisou como algumas mães se identificam, se brasileiras ou inglesas, e quais os critérios usam nessa classificação, e concluiu que a língua parece ser essencial para manutenção de uma identidade de grupo. As experiências culturais vividas nos países de origem e nos países de acolhimento, assim como as experiências vividas na língua materna são o que determinam a identidade materna dessas imigrantes (SOUZA, 2016, p. 19). E, apesar do claro entendimento de que a educação das crianças é dever de ambos os genitores, as mães cedem à pressão da sociedade e assumem o papel a elas atribuído pelo senso comum, tornando-se as responsáveis pela educação e cuidados com as crianças. Nesse ambiente, são elas quem fazem, na prática, o planejamento linguístico familiar, tomando as decisões relativas à(s) língua(s) praticadas nas interações familiares e quais devem ser ensinadas. Apesar dessa prevalência materna no desenvolvimento linguístico das crianças, é importante considerar o papel da figura masculina nas pesquisas sobre língua de herança, dada a reconhecida participação dos pais nas decisões que envolvem o planejamento linguístico familiar (*FLP – Familiar Language Planning*). Desprezar a atuação masculina nas pesquisas é ignorar a função dos pais na educação dos filhos, o que demonstra aceitação e concordância com os padrões de comportamento impostos por uma sociedade patriarcal.

Como explica Mendes (2015, p. 79), normalmente os falantes de uma língua que vivem no exterior mantêm práticas de uso da língua no ambiente familiar, de modo irregular e assistemático, enquanto seus filhos têm, cada vez mais, contato com a língua-cultura local, na escola e no convívio social. E, na maior parte dos casos, à medida que as crianças crescem, a língua de herança desaparece ou perde a sua força identitária e cultural.

Em escolas plurilíngues, como ocorre na Finlândia, o ensino da língua de herança visa reforçar a identidade do aluno, construindo uma base para a multiculturalidade e o bilinguismo funcional (Piippo, 2015, p. 36). Em pesquisa realizada na Finlândia, Piippo (2015, p. 36-37) cita a existência do reconhecimento de que a língua de herança apoia a integração do aluno na sociedade. Existe o encorajamento ao uso da língua nas aulas das outras disciplinas e em todo o âmbito escolar. Apesar disso, conforme a autora observou, no dia a dia quem não fala o

finlandês, língua majoritária naquele contexto, vê dificuldades em manter e desenvolver as suas línguas.

Como bem demonstra Mendes (2015, p. 83-84), viver em contextos de outras línguas e culturas é um constante exercício de deslocamento, entre o que é próprio (sobretudo para os pais) e o que é dos outros, dos estranhos, que, em muitos aspectos, podem ser os próprios filhos. A autora reflete ainda sobre o fato, também reportado por Petrus et al. (2016) de muitas crianças e adolescentes, ao viverem cotidianamente a realidade linguística e cultural do país de abrigo, passam a distanciar-se de seus familiares, quando não estabelecem com eles relações assimétricas de poder. Comumente, existem os que não conseguem acompanhar a evolução acelerada dos filhos e não sabem como tornar a sua língua materna e cultura pátria significativas para os filhos.

Sartin (2015), por sua vez, trabalha com a hipótese de que, quanto mais preservadas as marcas de uma língua de herança, maior o sentimento de pertença a um grupo minoritário. Esse processo de construção do eu na consciência em estado de vigília²¹, ocorre em três estágios no cérebro: 1º *protossself*: quando expressa sentimentos espontâneos (primordiais), ou seja, sem a consciência, num uso totalmente espontâneo; 2º *self central*: em situações interativas, quando o indivíduo faz modificações ou adaptações na língua resultantes de outras situações que vivenciou; 3º *self autobiográfico*: o indivíduo reflete sobre as situações e coloca-se como um ser mais consciente das alterações e adaptações que precisa fazer para que a interação ocorra. Neste estágio, a interação é mais consciente, revelando opções e usos de um indivíduo que elabora com algum controle suas manifestações na língua de herança.

Pertencimento, conforme aponta Mendes (2015, p. 84), não é algo que possa ser imposto, pois é necessariamente uma construção, um processo de identificação e de querer tornar-se ou fazer parte. E considerando esse processo de identificação, é possível haver fronteiras inclusive dentro de casa, como no caso de famílias com pais falantes de línguas-culturas diferentes e relações de poder e autoridade não-assimétricas.

No contexto de aprendizagem de línguas, a noção de pertencimento é resgatada também por Oliveira (2006, p. 84) ao destacar que saber uma língua, no

²¹ Estado de consciência do indivíduo quando se encontra acordado, como agora, lendo este texto.

contexto escolar, é muito mais do que dominar uma gramática, muito mais que falar e entender frases. É saber mais de si mesmo, da sua comunidade de falantes e do mundo que esta língua simboliza. É compreender-se constituído por esta língua e ao mesmo tempo constituinte desse sistema simbólico e dinâmico.

Observa-se, pois, que o sentimento de pertença a uma comunidade, construído no uso de uma língua de herança, contribuem significativamente para a autonomia do sujeito, desenvolvida em sua pluralidade cultural.

Apesar da crença popular de que a prática de uma língua de herança pelo falante possa atrasar ou impedir a aprendizagem de uma outra língua, o assunto é largamente estudado e não há indícios de que a aprendizagem de uma língua, ou de qualquer outro conteúdo curricular, seja prejudicada pelo bilinguismo ou pelo conhecimento e prática de uma língua.

O falante de herança cresce em uma língua de herança e com a língua usada em sua comunidade mais geral, portanto, é supostamente um bilíngue com duas (ou mais) línguas nativas. No entanto, apesar de estarem expostos à língua de herança de forma intensa no período da infância, esses falantes podem não ter a fluência de seus pais. Nesse caso, os falantes de herança podem ser bilíngues com mais ou menos fluência em uma e outra língua (desbalanceados). (QUADROS, 2017).

Como discutido por Quadros (2017), estando o sujeito em uma comunidade estrangeira falante de outra língua, a imersão nessa língua presume um meio natural. Então, ainda na infância, a língua da comunidade será adquirida naturalmente, em modo similar ao processo de aquisição da língua materna. Sobre essa aquisição, em comparação à aprendizagem de uma nova língua, Jovanovic (1992) afirma que:

Merece atenção o fato de que a aquisição de uma outra língua, em meio natural, integra-a, a exemplo da materna, ao sistema filogenético da comunicação, o que implica a participação ativa do sistema límbico (mecanismos cerebrais responsáveis pelas emoções, desejos, motivações, etc.); em contrapartida, a aprendizagem confina a segunda língua às áreas corticais, sem integrá-la ao sistema de comunicação do indivíduo. (JOVANOVIĆ, 1992, p. 181).

O autor demonstra, ainda, como estudos sobre bilinguismo têm gerado informações valiosas envolvendo as relações entre língua materna e língua

estrangeira durante o processo de aprendizagem de uma língua. E cita três tipos de bilinguismo: o coordenado, em que o locutor se comporta como falante nativo em ambas as línguas; o bilinguismo amalgamado, em que o locutor não se comporta como falante nativo em nenhuma das duas línguas; e o bilinguismo subordinado, em que o locutor fala como nativo sua língua materna, mas é incapaz de expressar-se como falante nativo na segunda língua. Ao trazer essas classificações, o autor enfatiza, no entanto, que:

Embora essa caracterização não seja (nem possa ser) estática, parece evidente que os casos de bilinguismo coordenado e amalgamado estão relacionados à aquisição de duas línguas e o bilinguismo subordinado à aquisição da língua materna e à aprendizagem de uma outra língua. (JOVANOVIĆ, 1992, p. 181).

Sem adentrar no estudo do bilinguismo, o autor enfatiza a hipótese de que a língua pode exercer certa influência sobre as categorias cognitivas, de tal modo que o bilíngue coordenado consegue organizar suas percepções e conceitos em conformidade com dois modelos distintos, o que lhe permite ordenar as categorias cognitivas de acordo com a língua um (1) ou a língua dois.

E, considerando o modelo de Competência Variável de Ellis (1985) e a teoria do discurso de Halliday (1975), compreende-se a importância da interação social na aquisição e no desempenho (melhor ou menos significativo) de uma segunda língua, já que dois processos ocorrem simultaneamente: o processo discursivo, que simplifica a estrutura semântica de uma mensagem, e o processo cognitivo, que resulta na construção de uma estrutura conceptual subjacente à mensagem, sempre numa tensão dialética entre aquisição/uso.

Assim, entendendo o uso como determinante do desempenho do falante, é possível compreender que o desempenho na língua majoritária por crianças em situação real de imersão não seria prejudicado pelo uso de uma língua minoritária, à qual está menos exposta. Ao contrário, como demonstra Revuz (2006), o domínio de duas ou mais línguas amplia as possibilidades de aprendizagem para o sujeito a convivência com duas ou mais línguas, graças ao que chama de 'flexibilidade psíquica' no trabalho com os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e na memorização de estruturas linguísticas em vez da busca persistente por uma palavra correspondente na língua materna. Em outras palavras, o sujeito bilíngue

aceita melhor o distanciamento em relação à língua materna e não enfrenta o mesmo medo do falante apegado à ancoragem na língua materna.

É natural, portanto, que o falante bilíngue aprenda mais rápido e melhor que o falante monolíngue, embora existam outras variáveis a considerar na aprendizagem de línguas, como motivação e grau de investimento, por exemplo.

Serrani-Infante (2006) também discute alguns fatores gerais decorrentes de situações de encontro com segundas línguas, não exclusivamente no âmbito pedagógico. A autora também apresenta outras definições para o sujeito bilíngue, atribuídas segundo suas capacidades como falante: “bilíngue é a pessoa com competência em dois sistemas linguísticos tal qual a de falante nativo”; “bilíngue é quem possui uma competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever – em uma língua diferente da sua”; entre outras.

Essas capacidades, que podem constituir-se em requisitos diferentes para a caracterização de um bilíngue, podem depender das diferentes modalidades de aquisição. Assim, poder-ser-á falar do *bilinguismo precoce* (línguas aprendidas simultaneamente e desde a primeira infância); *bilinguismo tardio* (quem aprendeu a segunda depois de ter aprendido a primeira); *bilinguismo residual* ou *regressivo* (quando se conserva somente algumas competências reduzidas). Estudos recentes insistem na distinção entre *bilinguismo equilibrado* (os níveis de competência são relativamente equivalentes) e o *bilinguismo dominante* (as competências são assimétricas). Essa comparação considera o *bilinguismo ativo* (competências de compreensão e expressão, efetivas nas duas línguas), o *bilinguismo passivo* (uma das línguas só é dominada no nível da compreensão, ou ainda o *bilinguismo técnico* (limitado a usos especializados). Considera-se que o *bilinguismo é aditivo* quando ambas as línguas são valorizadas socialmente, e a segunda aprendizagem representa um benefício suplementar para o aprendiz; e o *bilinguismo é substrativo* quando o contexto desvaloriza a primeira língua aprendida. (SERRANI-INFANTE, 2006, p. 241-242).

Rocha (2016) destaca como a noção de enação²² tem sido usada na sociolinguística para tratar da mediação linguística e cultural no contexto de plurilinguismo. A noção de enação pressupõe a cognição não como mera representação de um mundo previamente existente, mas o encontro de um mundo e

²² Enação (*en acción*): termo cunhado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela e que significa de dentro para fora. A cognição seria construída no modo como o sujeito percebe e consegue guiar suas ações numa situação local.

uma mente a partir das ações exercidas pelo sujeito no mundo (ROCHA, 2016, p. 117). Por essa noção, o conhecimento é codeterminado pelas interações dos sujeitos entre si e com o mundo. Vê-se que a interação, novamente, é vista como fundamental para a construção desse conhecimento e, como já discutido, ela se dá pela linguagem.

Autores como Piippo (2015, p. 41) defendem o ensino pontual e a prática regular da língua de herança. Segundo a autora, existe uma interdependência de habilidades e conhecimentos entre as línguas que pode apoiar a aprendizagem. Essas transferências bidirecionais, como se refere, deveriam ser aproveitadas no ensino, por meio de estratégias multilíngues que, ao mesmo tempo, reforçariam a identidade bilíngue e multicultural dos alunos.

Em reflexões sobre o papel da linguística na formação de professores de línguas, Oliveira (2006, p. 83) afirma que a relevância do ensino de línguas está exatamente em integrar os alunos no funcionamento político da linguagem, não como seguidores de normas, mas como falantes capazes de refletir sobre as relações de língua e linguagem, e isso implica um trabalho em sala de aula sobre pertencimento em relação às divisões políticas que constituem as relações sociais, construídas pela linguagem. Assim, a inscrição dos sujeitos na linguagem, segundo a autora, se dá como prática política nas relações de poder.

2.9.A ESCOLA E O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS ESTRANGEIROS NO BRASIL

No Brasil, o direito ao acesso à educação, por estrangeiros, é garantido pela legislação da mesma forma que às crianças e aos adolescentes brasileiros, como expresso pela Constituição Federal²³ (BRASIL, 1988), artigos 5º e 6º, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente²⁴ (ECA, 1990), artigos 53º ao 55º), pela Lei de

²³Constituição Federal (BRASIL, 1988): Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

²⁴Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990): Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos

Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁵ (LDB, 1996), artigos 2º e 3º, e pela Lei da Migração (2017)²⁶, artigos 3º e 4º. Além disso, a Lei dos Refugiados (1997)²⁷, artigos 43º e 44º garante que a falta de documentos não pode impedir seu acesso à escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Sabe-se, no entanto, que esse estabelecimento em legislações específicas é apenas o ponto de partida para a garantia do direito à educação. Na prática, problemas que perpassam, desde políticas linguísticas de valorização de uma “língua nacional” até a formação de professores, dificultam de vários modos o acesso a uma educação bilíngue e ao desenvolvimento pleno do sujeito migrante.

Em ensino-aprendizagem de línguas, “língua de acolhimento”²⁸ tem sido uma abordagem muito estudada especialmente em contextos de exílio ou refúgio. Como demonstrado por Revuz (2006, p. 226), o medo que apavora muitas pessoas na aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre como se a tomada de distância da língua materna, necessária para se falar corretamente uma língua estrangeira, fosse impossível. E esse impossível, embora não tenha a mesma fonte nem a mesma significação para cada pessoa, está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Como ressalta a autora, a língua separa os homens, criando um espaço para a diferença:

direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

²⁵Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996): Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

²⁶Lei da Migração, nº 13.445 (BRASIL, 2017): Art. 3º - A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...]; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; Art. 4º - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...].

²⁷Lei dos Refugiados, nº 9.474 (BRASIL, 1997): Art. 43º - No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares. Art. 44º - O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.

²⁸Língua de acolhimento, em inglês *welcome language*.

aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro (REVUZ, 2006, p. 226-227). A autora cita, ainda, como esse processo pode ser difícil em contextos de migração:

Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro), mas está presente também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens mais esparsas e escolares. Essa experiência, com efeito, não está ligada a tal ou qual característica psicológica ou cultural do próprio aprendiz, mas ao fato mesmo de expressar-se em uma outra língua. (REVUZ, 2006, p. 227).

Assim, em processos bruscos e violentos de migração, é comum que os sujeitos transplantados a uma nova língua-cultura apresentem resistência, medo, ansiedade e sofrimento em conviver com o Outro e até mesmo de aceitar-se nessa língua-cultura estranha. Como aponta o Instituto Unibanco em breve relato ilustrativo do drama envolvendo crianças e adolescentes em contextos migratórios, é comum que crianças com atrasos na aprendizagem ou com problemas de interação sejam encaminhadas a especialistas e até erroneamente diagnosticadas como autistas, disléxicas, entre outros distúrbios, quando, na verdade, apenas enfrentam a barreira linguística.

Como já se sabe, todo o conhecimento alcançado pelo sujeito depende da linguagem. Assim, a compreensão do mundo e a construção de significados se dão a partir do desenvolvimento da capacidade linguística, de modo que a exposição à língua e a qualidade de *inputs* recebidos pelo sujeito são essenciais na aquisição da língua materna, que será o suporte para que esse sujeito se desenvolva plenamente, tanto social quanto afetiva e intelectualmente.

Desse modo, é possível que a interrupção brusca da exposição à língua materna e a introjeção desordenada ou frenética de uma segunda língua interrompa o acesso aos conhecimentos necessários naquele período de aprendizagem, comprometendo o desempenho escolar da criança e podendo, inclusive, provocar desordens de natureza psíquica, emocional. Como afirma Amado (2013, [s/p]):

Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros. Como já referido (...) sobre a

situação dos trabalhadores transplantados, não há políticas públicas de ensino do português para esses imigrantes.

Assim, é importante o desenvolvimento de ações conjuntas, rápidas e planejadas, que envolvam poder público, escolas, famílias e universidade para redução dos impactos dessa realidade e formação plena da criança estrangeira que ainda não compreende português e que foi inserida bruscamente nesse ambiente escolar. Existem, inclusive, grupos de pesquisa em diversas universidades e institutos de ensino superior no Brasil realizando estudos e projetos para ensino de português como língua de acolhimento nas escolas. Entretanto, é possível que o sistema escolar ainda não tenha compreendido esse cenário ou que ainda existam crenças inibidoras no sistema escolar e no ambiente familiar, como a de que essas crianças ficarão apenas temporariamente no Brasil e que retornarão rapidamente aos seus países de origem, não sendo possível aprender a língua local.

Ocorre que não apenas o fator linguístico está em jogo. Conforme ressalta Amado (2013, [s/p]):

Não só os fatores linguísticos devem ser considerados. As condições psicossociais do refúgio podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida. As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação.

Observa-se, pois, que o ensino de línguas em contextos migratórios requer do profissional mediador desse processo uma formação social e uma formação teórico-linguística que caminhem juntas, talvez num modelo psicolinguístico, como defende Jovanovic (2012). Desse modo, como afirma Oliveira (2006, p. 85), ao profissional de Letras é fundamental compreender as consequências de diferentes concepções nos processos de subjetivação, os quais referem-se à formação de uma identidade linguística e social.

São Bernardo (2016, p. 57) relata que, segundo pesquisa do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) realizada em 2015 em parceria com o Ministério da Justiça, a principal barreira de integração que imigrantes enfrentam na chegada ao Brasil não é acesso a emprego, moradia ou trabalho, mas o idioma. Segundo a

autora, cerca de 21,7% dos recém-chegados ao país apontaram a língua como principal dificuldade enfrentada. Na mesma perspectiva adotada por Amado (2013), São Bernardo descreve como as escolas têm lidado com essa realidade, estabelecendo convênios com organizações não-governamentais ou institutos de idiomas, onde o ensino é feito por profissionais com proficiência em várias línguas, mas o ensino é pautado na prática de vocabulário e estruturas linguísticas, desprezando-se as necessidades de uso da língua pelos sujeitos inseridos nesse contexto.

Assim, a abordagem proposta a contextos de imigração por refúgio tem sido o ensino de português como língua de acolhimento:

As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. *Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua.* Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade. (AMADO, 2013, p. 65).

A importância do acesso a uma língua é didaticamente enfatizada por Almeida Filho (2011), que explica como o ensino e a aprendizagem dos mais variados conteúdos do currículo escolar dependem de uma língua.

Nesse sentido ela [a dimensão da linguagem] é macrocurricular. É através da ação das representações que articula que ela permite aos escolarizados a grande (re)construção do conhecimento nas áreas curriculares (e eventualmente nas disciplinas), no âmbito da cultura geral, portanto, e no âmbito do autoconhecimento (dando conta de quem se é, do que se deve ou não fazer para a felicidade pessoal e o bem-estar coletivo). Trabalhar para desenvolver capacidades da linguagem, seja esse trabalho no contexto que for, significa contribuir fundamentalmente para o sucesso da escolarização. (ALMEIDA FILHO, 2011).

Nota-se, como destacado pelo autor, o quanto o sucesso na escolarização depende do acesso à língua de instrução. E, se o aprendiz não tem domínio desta língua, é importante, então, o desenvolvimento de recursos ou práticas que facilitem

a sua comunicação e lhe permitam acessar os mesmos conhecimentos conquistados pelas crianças de sua idade.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos aspectos metodológicos inerentes ao desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, discutiremos a natureza da pesquisa e o contexto de investigação. A seguir, apresentaremos as etapas da pesquisa, incluindo instrumentos de coleta, amostragem e análise de dados.

Por envolver seres humanos, esta pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP - UFV), parecer número 3.014.727.

3.1. NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa *ex-post-facto* (GIL, 2012) e está situada no domínio da Linguística Aplicada, incluindo, na sua primeira etapa, um levantamento e, na segunda etapa, um estudo de campo com o uso de entrevistas semiestruturadas e análise interpretativa de dados (DENZIN et al., 2006).

Na pesquisa *ex-post-facto*, diferentemente de um ambiente de experimentação em que é possível controlar as variáveis para testar hipóteses, o pesquisador lida com variáveis que, por sua natureza, não são manipuláveis. Os dados chegam ao pesquisador já tendo sofrido os efeitos de fatores diversos, históricos, sociais ou biológicos.

A escolha por uma abordagem de pesquisa qualitativa envolveu diversos aspectos considerados previamente: os objetivos e o contexto de investigação, o ambiente em que estão imersos os participantes, e a natureza e complexidade dos dados a investigar. Como afirma Papalia e Feldman (2013), em vez de lidar com dados numéricos, o pesquisador se concentra em investigar o “como” e “porquê” de determinados resultados ou comportamentos. Assim, o interesse maior é ter acesso a experiências e pontos de vista dos participantes, em seu contexto natural de vida, valorizando sua particularidades e vivências individuais (FLICK, 2009).

Além disso, dadas as condições de acesso aos participantes da pesquisa, até mesmo na fase de levantamento, a necessidade de realização de consultas, com

abordagem face a face e entrevistas, a escolha por uma abordagem qualitativa permitiu ampliar as possibilidades de coleta e análise de dados, que podem ser mais flexíveis, menos estruturadas e sistemáticas (PAPALIA; FELDMAN, 2013):

[...] em vez de gerar hipóteses a partir de pesquisas anteriores, [na pesquisa qualitativa] o pesquisador pode reunir e examinar um grande volume de dados para ver quais são as hipóteses que porventura surgirão, e talvez até mesmo mudar seus métodos no meio do caminho para acomodar descobertas. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 71).

Assim, mais importante que a quantidade de resultados, prima-se pela qualidade e relevância das informações para o campo de estudo. Além disso, na pesquisa com seres humanos, deve existir no pesquisador a preocupação com a sua integridade física e psíquica e com a qualidade das informações geradas pelos participantes. Assim, o pesquisador pode buscar conhecer os participantes para melhor entender por que pensam, sentem e agem do modo como o fazem.

Nas análises dos dados, pressupõe-se que os resultados tenham sido interpretados sob as lentes do pesquisador, a partir de suas experiências e, por esse mesmo motivo, a qualidade das descobertas depende muito das habilidades do pesquisador (DENZIN et al., 2006; GIL, 2012). E, como as amostras na pesquisa qualitativa costumam ser pequenas, os dados são menos generalizáveis e replicáveis, o que, no entanto, não reduz a sua importância para a ciência, pois explicam, em profundidade, aspectos que não poderiam ser vistos ou analisados em uma pesquisa quantitativa.

3.2. ETAPAS DA PESQUISA

3.2.1. Levantamento

Na primeira etapa desta pesquisa, com autorização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SRE Ponte Nova), da Secretaria Municipal de Educação do Município de Viçosa e da Universidade Federal de Viçosa (UFV - Campus Viçosa), realizamos um levantamento nas escolas e creches públicas e privadas, assim como em Organizações Não-Governamentais (ONG) que apoiam

famílias de baixa renda em Viçosa, oferecendo suporte educacional para que suas mães possam trabalhar.

Nesse levantamento, foram incluídos crianças e adolescentes de até 15 anos, nascidos no Brasil ou no exterior, e cujos pais, pelo menos um (pai ou mãe), tivesse nacionalidade estrangeira. O limite de idade foi determinado considerando as fases de desenvolvimento da criança e que influenciam substancialmente na aquisição/aprendizagem de línguas.

A consulta foi feita pela própria pesquisadora, no período de fevereiro a abril de 2019, em visitas e conversas com as direções e coordenações. Nessas visitas, apresentamos aos gestores escolares o projeto e nossos objetivos de pesquisa e procuramos obter informações sobre as crianças de origem estrangeira ali matriculadas. Utilizamos, na consulta às escolas, uma ficha de coleta por nós elaborada (Anexo 1), constando dados como: nome e idade da criança, nacionalidade e profissão dos pais e tempo da criança na escola. A elaboração dessa ficha tornou-se importante logo no início das visitas, quando observamos que algumas das crianças frequentavam, simultaneamente, duas instituições de ensino (uma no turno matutino e outra no vespertino). Visando, então, evitar a contagem duplicada da mesma criança, vimos a necessidade de um registro mais preciso, com nome da criança e nome dos pais, para nosso controle.

Nessa etapa, a principal barreira foi o entendimento, pelos representantes das escolas, do que seriam crianças estrangeiras. Quando questionamos se havia naqueles espaços alguma criança estrangeira, chamou-nos a atenção a resposta imediata, e bastante frequente, de que não havia crianças estrangeiras ali. A partir dessa resposta, tentávamos estender o diálogo e explicar melhor nossos objetivos de pesquisa, registrando as conversas em notas de campo. Em algumas instituições, como a EPA 2, foi necessário que demonstrássemos conhecimento prévio da existência dessas crianças ali matriculadas e, inclusive, citar seus nomes e os nomes dos seus pais. À essa altura, surgiam outros questionamentos, quase sempre relacionados à língua ou ao país de nascimento e envolvendo o reconhecimento identitário, como esses da coordenadora do Ensino Fundamental I da Escola Particular 2 (EPA 2):

1. *Sim, mas essa criança fala português. Não é estrangeira!*
(EPA 2); *“Não, ela nasceu aqui no Brasil, eu acho. E o pai ou a mãe*

pode até ser de outro país, como você diz, mas fala português muito bem. (Coordenadora do Ensino Fundamental I - EPA 2).

2. *Ah, então você não quer estrangeiros de verdade! Porque nós temos aqui um brasileiro que é muito mais estrangeiro. Ele tem muitos problemas para falar português, sabe, porque viveu 14 anos no exterior.* (Coordenadora do Ensino Fundamental I - EPA 2).

A problematização trazida pela coordenadora da EPA 2 para o termo “estrangeiro” parece-nos pertinente e merecedora de reflexões, pois, no contexto escolar, o termo foi insuficiente para identificação dos sujeitos alvos desta pesquisa.

Na Escola Pública 1 (EPU 1), também houve dúvidas se os falantes de português deveriam ser contabilizados no levantamento, como questionou a coordenadora do Ensino Fundamental II: “Os africanos são de outro país, mas falam português. Entram na pesquisa?”.

Em uma Organização Não-Governamental não participante da pesquisa, notamos prevalecer o fator socioeconômico no reconhecimento de sujeitos estrangeiros. A gestora demonstrou não ter tempo disponível para conhecer o projeto e, mesmo com a nossa insistência, descartou de imediato a hipótese de que naquele espaço houvesse alguma criança estrangeira ou filha de pais estrangeiros:

3. *Aqui só recebemos crianças cujas mães precisam muito... domésticas, mães solteiras. Não tem rico aqui, não! Estrangeiro nem põe o pé aqui na creche* (Gestora de ONG não participante da pesquisa).

O comportamento desta gestora impõe reflexões sobre os estereótipos em torno da pessoa estrangeira no Brasil. Surpreendeu-nos, ainda, porque chegamos até essa instituição guiadas por indicações de mães estrangeiras que nos informaram sobre a assistência da creche aos filhos de alguns de seus conhecidos. Além desses embaraços relacionados ao reconhecimento, por questões éticas, nenhuma escola forneceu os dados de contato dos pais. Para que isso fosse possível, oferecemos às escolas uma carta (Anexo 2), em português, espanhol e inglês, apresentando a pesquisa, convidando os pais a participarem do estudo e solicitando a cessão de dados, para contato.

3.2.2. Estudo de campo: famílias

A segunda etapa da pesquisa, caracterizada como um estudo de campo, foi realizada no período de fevereiro a maio de 2019, utilizando-se como método de registro entrevistas semiestruturadas (Anexo 3), aplicadas em uma amostra representativa obtida a partir do levantamento.

No Quadro 1, utilizando nomes fictícios, elencamos todas as crianças encontradas na fase inicial da pesquisa, ou seja, no levantamento feito em todas as escolas da cidade de Viçosa. Nesse quadro, é importante observar que a mesma criança pode aparecer em duas instituições de ensino, e isso se deve à necessidade das famílias de manter as crianças seguras no contraturno da escola. Assim, não havendo tempo integral na escola regular, as famílias mantêm as crianças simultaneamente naquela escola e numa creche ou ONG.

Quadro 1 – Dados gerais de crianças de famílias internacionais regularmente matriculadas na educação básica em Viçosa, Minas Gerais (março de 2019)

Responsável*	Criança*	Idade	País de origem dos pais	Tempo médio no Brasil	Línguas faladas pelos pais
EPU 1 (Escola pública 1)					
Cássia	1. Inácio	11 anos	Moçambique	3 anos	português
	2. Joseph	7 anos		3 anos	português
Paulo e Paula	3. Kátia	11 anos	Moçambique	2 anos	sena; português
José e Maria	4. Jesus	14 anos	Venezuela	6 meses	espanhol; português e inglês
Antônio e Antônia	5. Toninha	12 anos	Moçambique	1 ano	ndau; sena; citewê; shona; português; inglês
	6. Toninha	10 anos		1 ano	ndau; sena; citewê; shona; português; inglês
EPU 2 (Escola pública 2)					
Ximena e Aníbal	7. Doroty	9 meses	Colômbia	9 meses	espanhol; português
Manuel e Manuela	8. Manuelita	4 anos	Mãe: Colômbia Pai: Brasil	2 anos	espanhol; português; inglês
João e Joana	9. Joãozinho	4 anos	Equador	3 anos	espanhol; português; inglês; rumano
ONG 1 (Organização não-governamental 1)**					
Paulo e Paula	3. Paulinha	11 anos	Moçambique	2 anos	sena; português
Antônio e Antônia	5. Toninha	12 anos	Moçambique	1 ano	ndau; sena; citewê; shona; português; inglês
	6. Toninho	10 anos		1 ano	ndau; sena; citewê; shona; português; inglês
ONG 2 (Organização não-governamental 2)					
Paulo e Paula	10. Paulinho	1 ano	Moçambique	1 ano	sena; português
EPA 1 (Escola particular 1)					
	11. Josh	2º Ano	Pai: Áustria	1 ano	inglês; português

		Médio	Mãe: Brasil		
	12. Laura	5º Ano		1 ano	inglês; português
	13. Willian	5º Ano	Pai: Estados Unidos Mãe: Brasil	5 anos	inglês; português
	14. Thomas	4º Ano		5 anos	inglês; português
	15. Rachel	3º Ano Médio	Francesa		
	16. Alicia	6º Ano	Colômbia		espanhol; português
	17. Milica	3º Ano	Pai: Brasil Mãe: Chile		espanhol; português
Lino e Lia	18. Lívia	2 anos	Pai: Brasil Mãe: Colômbia	2 anos	espanhol; português
	19. Lavínia	4 anos		3 anos	espanhol; português
	20. Adan	9º Ano	Pai: Estados Unidos Mãe: Brasil	14 anos	inglês; português
	21. Eve	2º Ano		7 anos	inglês; português
	22. Eugenia	4º Ano	Pai: Peru Mãe: Brasil		espanhol; português
	23. Laidy	2º Ano			espanhol; português
	24. Rubén	3º Ano Medio	Pai: Peru Mãe: Brasil		espanhol; português
	25. Elias	1º Ano Médio			espanhol; português
EPA 2 (Escola particular 2)					
João e Joana	26. Juanita	6 anos	Equador	3 anos	Pai: espanhol; português; inglês; rumano Mãe: espanhol; português; inglês
	27. Sissa	10 anos			espanhol; português
	28. Jhony	8º Ano			espanhol; português
	29. Sara	8 anos	Peru		espanhol; português
Lauro e Laura	30. Laurinha	8 anos	Colômbia	4 anos	espanhol; português
	31. Anyela	Maternal II	Pai: Cuba Mãe: Brasil	3 anos	espanhol; português
	32. Vinícius	12 anos 7º Ano	Pai e mãe: Brasil Criança: Alemanha	5 anos	português; inglês
EPA 3 – Escola particular 3					
Pedro e Pedrita	33. Pedrinho	9 anos	Pai: Uruguai Mãe: Brasil	9 anos	português; espanhol; inglês; francês
Carlos e Carla	34. Carlito	7 anos	México	1 ano e 6 meses	Pai: espanhol; português; inglês Mãe: espanhol; inglês
	35. Juanes		Paraguai		espanhol; português
	36. Estebán		Bolívia		espanhol; português
	37. Efraim				espanhol; português
	38. Lynne		China		
	39. Yan				
EPA 4 – Escola particular 4					

	40. Lenna	5 anos	Pai: Alemanha Mãe: Brasil	5 anos	português, inglês; alemão
EPA 5 – Escola particular 5					
	41. Peter	6º Ano	Pai e mãe: Brasil Criança: Ucrânia	5 anos	inglês; português

Fonte: Elaborado pela autora.

* Nomes fictícios (o campo “nome do responsável” está preenchido apenas nos casos em que as famílias foram entrevistadas).

** Crianças já contabilizadas em outra instituição.

EPA = escola particular; EPU = escola pública; ONG = organização não-governamental.

Os espaços vazios na tabela indicam ausência de informações (dados aos quais a pesquisadora não teve acesso).

■ Linhas sombreadas indicam famílias que participaram também do estudo de campo (entrevista).

▨ Linhas hachuradas indicam crianças da mesma família (irmãos).

No Quadro 2, por sua vez, elencamos as famílias entrevistadas, ou seja, pais e mães que voluntariamente aceitaram colaborar na pesquisa, participando da fase de entrevistas. Assim, resumimos nesse quadro dados importantes relativos aos integrantes de cada família, como nacionalidade, educação das crianças, tempo que já viviam no Brasil na data das entrevistas.

O tamanho da amostra na etapa de entrevistas, 10 pais/mães, foi definido pela acessibilidade (voluntariedade e disposição dos participantes) e pela suficiência interpretativa, ou seja, quando as informações obtidas nos registros passaram a se repetir, possibilitando o seu agrupamento (DENZIN et al., 2006).

Quadro 2 – Dados das famílias entrevistadas*

	Responsáveis		Filho(s)				
	Nome	Nacionalidade	Nome	Idade	Tempo médio no Brasil	Instituição educacional	
	Família 1	Pedro Pedrita	uruguaia brasileira	Pedrinho	9 anos	9 anos	Privada
Grupo 1	Família 2	Manuel Manuela	brasileira colombiana	Manuelita	4 anos	1 ano e meio	Pública federal + privada
	Família 3	Lino Lia	brasileira colombiana	Lívia Lavínia	4 anos 1 ano e 6 meses	3 anos 1 ano e meio	Privada
Grupo 2	Família 4	Lauro Laura	colombiana	Laurinha	7 anos	4 anos	Privada (integral)

	Família 5	João Joana	equatoriana	Juanita Joãozinho	6 anos 4 anos	3 anos	Escola privada Creche pública federal
	Família 6	Carlos Carla	mexicana	Carlito	7 anos	1 ano e meio	Privada
	Família 7	José Maria	venezuelana	Jesus	14 anos	9 meses	Pública municipal
Grupo 3	Família 8	Paulo Paula	moçambicana	Paulinha Paulinho	11 anos 1 ano	2 anos	Pública municipal + ONG Creche privada
	Família 9	Antônio Antônia	moçambicana	Toninha Toninho	13 anos 10 anos	2 anos	Pública municipal + ONG

Fonte: Elaborado pela autora.

* Para preservação da identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Limitamo-nos aqui a descrever as etapas da pesquisa e a apresentar em linhas gerais os participantes da pesquisa. Deixamos para mais adiante, na seção Resultados e Discussão, a descrição mais detalhada e a discussão sobre os processos de formação das famílias, os seus interesses durante as migrações, a adaptação à cultura e ao sistema educacional brasileiros e sobre as estratégias de manutenção e aprendizagem de línguas.

3.2.2.1. O Acesso aos participantes

Não houve o retorno esperado de autorizações via escolas e, por essa razão, a metodologia de contato com os participantes da pesquisa passou a ocorrer, principalmente, por meio das relações que mantínhamos com a comunidade estrangeira local.

Assim, o convite para participar da pesquisa aconteceu, principalmente, face a face, pelo reconhecimento de pais estrangeiros nos espaços da universidade. Além desse contato face a face, realizamos, via Facebook, um convite em um grupo específico de estrangeiros, chamado “Extranjeros en Viçosa”, e também no nosso

perfil pessoal. A partir desses convites, os primeiros participantes que se voluntariaram passaram a divulgar e a convidar novos participantes. Também nas turmas de Português Língua Estrangeira na UFV, abordamos os alunos e alunas que mencionavam ter filhos. Nessas abordagens, a maioria, ao nos reconhecer como pesquisadoras, relatou não ter aceitado o primeiro convite, via escola, por duvidar se seriam compreendidos ou, ainda, por acreditar que a sua participação não fosse importante para a pesquisa, já que os filhos ou eles próprios falavam português.

Desse modo, consideramos que o acesso aos participantes, no contexto desta pesquisa, dependeu de fatores que incluíram as limitações linguísticas e de identidade, além da relação de confiança entre pesquisador e comunidade de estudo.

3.2.3. Entrevista semiestruturada

No método de coleta de dados por entrevistas, pode-se usar a entrevista estruturada, com as mesmas perguntas a todos os participantes, ou a entrevista com perguntas abertas, que é mais flexível e que permite ao participante e ao pesquisador maior liberdade na interação.

Nesta pesquisa, optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada (Anexos 3 e 4), em que o entrevistador tem previamente um rol de perguntas, mas pode variar a ordem das perguntas e fazer outras com base nas respostas dadas pelo participante, dando sentido à conversa e tornando o ambiente confortável, reduzindo-lhe os riscos e potenciais danos à qualidade das informações. Nesse sentido, ao humanizar as condições de coleta, permitimos ao participante revelar informações que não emergiriam nas condições de coleta impostas por questionários, por exemplo.

3.2.3.1. Questões éticas na entrevista

Uma das grandes preocupações em pesquisas qualitativas com seres humanos é a ética, sendo deveres do pesquisador: evitar a indução ao logro;

proteger os participantes, garantindo o sigilo de dados, como forma de preservação de sua dignidade; permitir ao participante o direito de se recusar a participar da pesquisa e de se retirar a qualquer momento; e corrigir efeitos indesejáveis ocasionados por perguntas na entrevista, por exemplo, vergonha, ansiedade, timidez e medo de julgamento.

Observa-se, portanto, que a humanização no tratamento dos dados está calcada em três princípios: o da beneficência (o pesquisador deve maximizar os benefícios e minimizar os danos sobre o participante); o de respeito à autonomia do participante; e o da justiça (estar sensível a impactos sobre os participantes). Ao avaliar os riscos e benefícios da pesquisa, o pesquisador deve considerar, então, as necessidades dos participantes e estar sensível a questões e valores culturais daqueles indivíduos.

Um importante aspecto considerado na coleta de dados por entrevista é que

[...] as pessoas talvez não tenham pensado sobre o que sentem e pensam, ou sinceramente podem não saber. Elas podem esquecer quando e como os eventos ocorreram, ou podem, consciente ou inconscientemente, distorcer suas respostas para se adequar ao que é considerado socialmente desejável. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 73).

Outro aspecto é exatamente sobre o que é 'socialmente desejável' na perspectiva do participante e do pesquisador. Considerando esse fator de interferência, procuramos não oferecer respostas às dúvidas dos participantes durante a entrevista. Isso porque, a partir da nossa orientação, o participante poderia alterar a sua resposta ou não se sentir confortável para manifestar sobre as suas opiniões e atitudes em contexto real. Entretanto, considerando o princípio da beneficência e o direito ao acesso a informação e aos benefícios da pesquisa pelos participantes, procuramos, em contrapartida, discutir as dúvidas depois de encerrada a entrevista, em particular, ou em encontros combinados com o grupo de participantes.

Por último, outro aspecto importante que consideramos importante nas interações com os participantes foi a diversidade, com as possíveis divergências entre culturas, algo que Papalia e Feldman (2013) tratam como armadilhas que desafiam o pesquisador, o qual deve, o quanto possível, abster-se comparações, uma vez que

[...] uma das importantes razões de fazer pesquisa entre diferentes grupos culturais é reconhecer vieses nas teorias e nas pesquisas ocidentais tradicionais, que geralmente não são questionadas até que se mostre que são produto de influências culturais (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 72).

Como bem demonstram Papalia e Feldman (2013), em trabalhos sobre desenvolvimento humano, como boa parte dos estudos sobre desenvolvimento da criança concentra-se nas sociedades ocidentais, o desenvolvimento típico nessas sociedades pode ser visto como norma ou padrão de comportamento, de modo que os resultados obtidos em outras culturas, se comparados a essa 'norma', resultam em ideias erradas sobre o desenvolvimento. As autoras citam como exemplo o fato de que uma criança americana é estimulada desde cedo a aprender lidar com recursos tecnológicos enquanto uma criança no Nepal aprende muito cedo a pastorear e, provavelmente, não saiba manusear os mesmos recursos, o que não implica *déficit* no desenvolvimento mas apenas o resultado de uma diferença cultural. Nesse modelo de pesquisa, transcultural, uma das barreiras é a linguística, pois fazer a mesma pergunta em culturas diferentes pode obscurecer, em vez de revelar, diferenças e semelhanças culturais (PARKLE, 2004 *apud.* PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Considerando esses princípios éticos, realizamos as entrevistas individualmente (apenas a pesquisadora e o/a participante), em local e horário previamente combinados. Utilizamos o formato de entrevista semiestruturada, com roteiro flexível e adaptável de perguntas, previamente aprovado pelo CEP-UFV. As conversas foram gravadas em áudio – usamos, simultaneamente, um gravador portátil²⁹ e um aparelho *smartphone*³⁰ – para posterior transcrição do conteúdo e análise dos dados.

E, visando minimizar possíveis efeitos de barreira linguística, apresentamos previamente aos participantes as perguntas constantes no roteiro. Também orientamos que poderiam falar em português, inglês ou espanhol, conforme se sentissem mais confortáveis.

²⁹ Sony IC Recorder ICD – PX240. A qualidade da gravação no gravador foi inferior à da gravação em aparelho *smartphone*. Além de alta taxa de ruído, tem baixa precisão nas pausas para transcrição.

³⁰ Samsung J6. A gravação em *smartphone* apresentou menor interferência de ruídos e maior facilidade para transcrição.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados obtidos na etapa de levantamento, procedemos à categorização, que consistiu no agrupamento de informações comuns e que permitissem responder às questões de pesquisa, como: idade e nacionalidade da criança; nacionalidade dos pais; tempo de permanência no Brasil e na escola; e contato dos pais.

Após a categorização dos dados relativos às crianças, realizamos a codificação, com atribuição de siglas para identificação das instituições de ensino envolvidas. As etapas de análise seguintes incluíram tabulação, descrição e interpretação dos dados.

Na etapa de entrevistas, após a transcrição, examinamos os dados em profundidade, com leitura, comparação e categorização das respostas. Sequencialmente a esse processo de agrupamento, realizamos a sua descrição, paralelamente à interpretação e análise.

Visando garantir os padrões de anonimidade, omitimos na análise e discussão dos resultados dados pessoais que pudessem identificar as crianças, seus pais ou as instituições de ensino participantes. Em vez de seus nomes, quando necessário mencionar os participantes, utilizamos, portanto, nomes fictícios. E, considerando que não foi objetivo na pesquisa estudar erros ou marcas linguísticas de fala dos participantes, nem avaliar proficiência linguística, optamos pela transcrição simples, em português, com correção e ajustes de estruturas, que são deslizes comuns nas produções orais em segunda língua. Assim, mesmo no caso de entrevistas realizadas em outra língua, decidimos pela transcrição em português padrão, salvo exemplos pontuais de comparação feitos pelo participante ou de expressões peculiares naquela língua – nestes casos, a expressão correspondente ou uma das possíveis traduções é colocada entre colchetes, por exemplo “*hecho allá*” [feito lá].

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na seção anterior, apresentamos os números registrados na etapa de levantamento (Quadro 1) e no estudo de campo (Quadro 2). Nesta seção, discutimos aspectos relevantes ao perfil linguístico das famílias participantes da pesquisa e ao acolhimento das crianças e adolescentes nas escolas.

4.1. O PARTICIPANTE DA PESQUISA E O SEU RECONHECIMENTO

Os dados de levantamento obtidos nesta pesquisa envolvem diversos fatores que permeiam a identidade e o imaginário discursivo do termo “estrangeiro”. Como mencionado na Metodologia, em algumas instituições de ensino, os profissionais do sistema escolar não reconheciam as crianças como estrangeiras porque consideravam unicamente o fator língua, então, de modo que, se falavam português com fluência, não eram consideradas estrangeiras por aqueles profissionais. Além da língua falada no contexto escolar, outras vezes, a comunidade escolar considerava apenas a nacionalidade declarada no ato da matrícula, confirmada pela localidade de nascimento da criança.

Desse modo, uma das dificuldades na fase de levantamento foi lidar com as definições acerca do participante definido inicialmente, no projeto de pesquisa e nos instrumentos de coleta, como estrangeiro. Assim, nas consultas às escolas, a nossa busca por “crianças estrangeiras” trouxe problemas, em razão do imaginário sociodiscursivo (CHARAUDEAU, 2006) em torno da pessoa estrangeira. Os questionamentos em algumas instituições indicaram que, para aquelas pessoas que nos atendiam nas escolas: a) estrangeiros são pessoas ricas, que não seriam encontradas em ONGs; b) latinos e africanos que falam português não são estrangeiros; e c) crianças estrangeiras seriam aquelas que não falam português e, nesta linha de pensamento, as crianças brasileiras nascidas no exterior, ou que migraram para o exterior na primeira infância, e retornaram há pouco tempo seriam “mais estrangeiras”, enquanto as crianças filhas de estrangeiros e nascidas no Brasil seriam brasileiras, por falarem a língua e terem nascido no Brasil.

Também houve casos em que os pais não se dispuseram a participar da pesquisa porque não reconheciam seus filhos como estrangeiros. Essa percepção

foi relatada por alguns pais depois de terem conhecimento mais aprofundado sobre a pesquisa. Como exemplo, ao nos reconhecerem e entenderem melhor sobre a pesquisa, os pais de Doroty (Ximena e Aníbal) relataram terem recebido o convite e declinado por não terem se sentido alvos do estudo. Segundo o pai, Doroty era brasileira porque nasceu no Brasil:

“tomou leite brasileiro desde o hospital” e eles já ensinavam português à filha desde pequenina. Também evitavam falar espanhol em casa para não prejudicarem a aprendizagem de português” (Aníbal, colombiano, pai de Doroty).

Depois de compreenderem nossos objetivos de pesquisa, os pais passaram a se interessar por pesquisas similares e a participar, com a filha, das interações com outras famílias e crianças hispânicas.

A aparente imprecisão dos dados obtidos no levantamento está relacionada, portanto, aos diversos fatores que envolvem a cultura e identidade e que escapam do domínio ou controle do pesquisador, como bem alertam Penna (2006, p. 103). E, em resumo, se nem mesmo os próprios pais percebem seus filhos como estrangeiros e, por esse motivo não entenderam o convite para participar da pesquisa, fica nítida a falta de entendimento sobre o assunto pela comunidade em geral.

Diante dessa dificuldade, que constituiu um verdadeiro impasse em algumas escolas, procuramos, na abordagem aos pais e aos gestores escolares, dar maior ênfase à língua e à nacionalidade dos pais das crianças e explicar a condição de migração das famílias daquelas crianças ali presentes naquelas instituições de ensino. Ao compreenderem os objetivos da pesquisa, alguns gestores jogaram luz sobre as crianças brasileiras filhas de migrantes que, naquele momento, representavam um real desafio às escolas por enfrentarem dificuldades sérias na aprendizagem de português. Para os gestores, elas eram crianças “estrangeiras”, independentemente de seus pais terem nascido no Brasil. Naqueles casos, a condição de migração durante a fase de aquisição da linguagem impediu as crianças de aprenderem a língua dos pais e isso fez com que a comunidade escolar brasileira as percebesse como estrangeiras.

Problemas dessa natureza conduziram-nos à percepção de que não era possível restringir ou classificar como estrangeiros os sujeitos participantes da

pesquisa. Em outras palavras, para compreender o desenvolvimento linguístico das crianças inseridas naquele contexto, era necessário desapegar-se da classificação como estrangeiro e atentar-se às condições de migração internacional que envolviam as famílias daquelas crianças e adolescentes.

4.2. DADOS DO LEVANTAMENTO

4.2.1. Perfil de crianças e adolescentes migrantes inscritos na educação básica

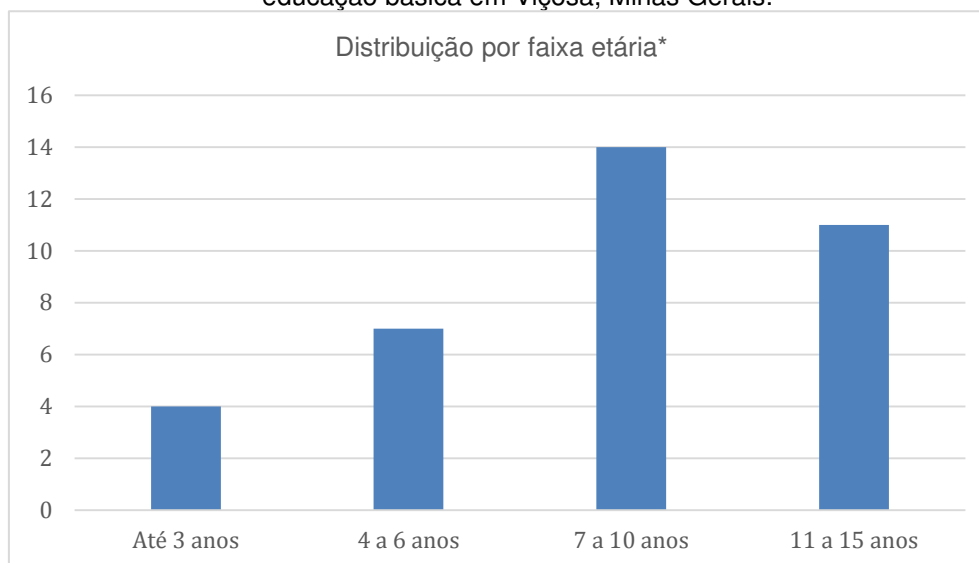
Para maior aproximação aos dados reais, na etapa de levantamento, foram visitadas instituições das redes pública e privada, além de Organizações Não-Governamentais (ONG) reconhecidas por darem assistência a famílias em situação de vulnerabilidade social ou econômica. Foram incluídas no levantamento crianças e adolescentes estrangeiros, nascidos no Brasil ou no exterior, com até 15 anos de idade e matriculados na Educação Básica, na cidade de Viçosa, Minas Gerais.

Como observado nos dados de levantamento (Quadro 1), foram identificadas pelos gestores escolares 41 crianças e adolescentes migrantes internacionais, nascidos no Brasil ou no exterior, com matrícula regular na Educação Básica. Desse total, 21 eram do gênero masculino e 20, do gênero feminino, e a maioria estava na fase dos 7 a 10 anos de idade (Figura 5).

Outro dado relevante observado no levantamento diz respeito à participação de brasileiros na composição das famílias migrantes internacionais pesquisadas. Pelo menos 11 brasileiros participam, como pai ou mãe, na composição das 29 famílias responsáveis pelas 41 crianças e adolescentes matriculados nas instituições de ensino de Viçosa, Minas Gerais.

Infelizmente, por falta de acesso a todos os participantes, não foi possível elencar informações completas de todas as crianças constantes no levantamento. Assim, dados como idade, nacionalidade dos pais e línguas faladas pela família não contemplam todas as 41 crianças citadas no levantamento.

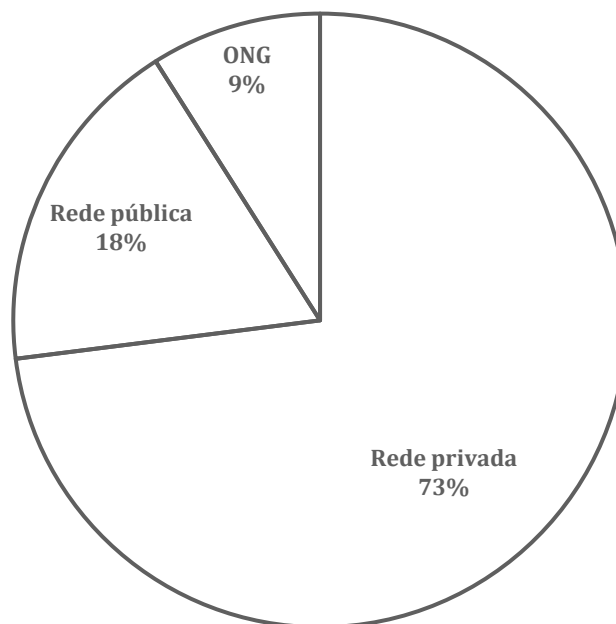
Figura 5 – Distribuição, por faixa etária, de crianças migrantes internacionais matriculadas na educação básica em Viçosa, Minas Gerais.



Fonte: Dados informados pela gestão escolar ou pelos pais.

Apenas nove crianças e adolescentes estavam matriculados em escolas públicas, enquanto todos os demais estudavam em escolas da rede privada (Figura 6). Desses nove alunos de escola pública, três frequentavam uma Organização Não-Governamental (ONG 1) no contraturno. Essa necessidade de atendimento no contraturno também foi relatada por cinco famílias participantes da etapa de estudo de campo (de Antônia, Inês, Laura, Manuela e Joana), que mencionaram, nas entrevistas, que seus filhos frequentavam, concomitantemente, a escola e uma creche ou ONG. O fato de famílias recorrerem a uma segunda instituição de ensino tem grande relevância no contexto de políticas educacionais e de acolhimento porque aponta para uma necessidade real de espaços educativos na cidade, ou de escolas com período integral, para que os menores não fiquem sozinhos em casa enquanto seus pais exercem as atividades de pesquisa, estudos e laboratório.

Figura 6 – Distribuição, nas redes de ensino, de crianças migrantes internacionais residentes em Viçosa, Minas Gerais (abril de 2019).



Fonte: Dados da pesquisa.

De maneira geral, os dados sobre a presença de crianças migrantes internacionais na rede de ensino no Brasil não são precisos. Além dos fatores que envolvem o reconhecimento, existe a questão da documentação apresentada na matrícula. Como discutido por Petrus et al. (2016) e André (2016), o acesso da criança estrangeira à educação, independentemente da situação legal dos pais, se regular ou não, é garantido pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desse modo, no ato da matrícula, dependendo do estabelecimento de ensino, os alunos devem apresentar minimamente um documento de identidade, ou o passaporte, ou o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), e um histórico escolar. Essa exigência do histórico escolar, no caso do aluno estrangeiro, tem como finalidade a realocação do aluno em nível escolar adequado. No entanto, na falta do histórico escolar, é possível a realocação por meio de avaliação das competências, ou considerando apenas a idade. Desse modo, o cadastramento dos alunos matriculados é feito de forma generalizada, e os alunos estrangeiros entram na mesma contagem dos alunos brasileiros (ANDRÉ, 2016, p. 57-57).

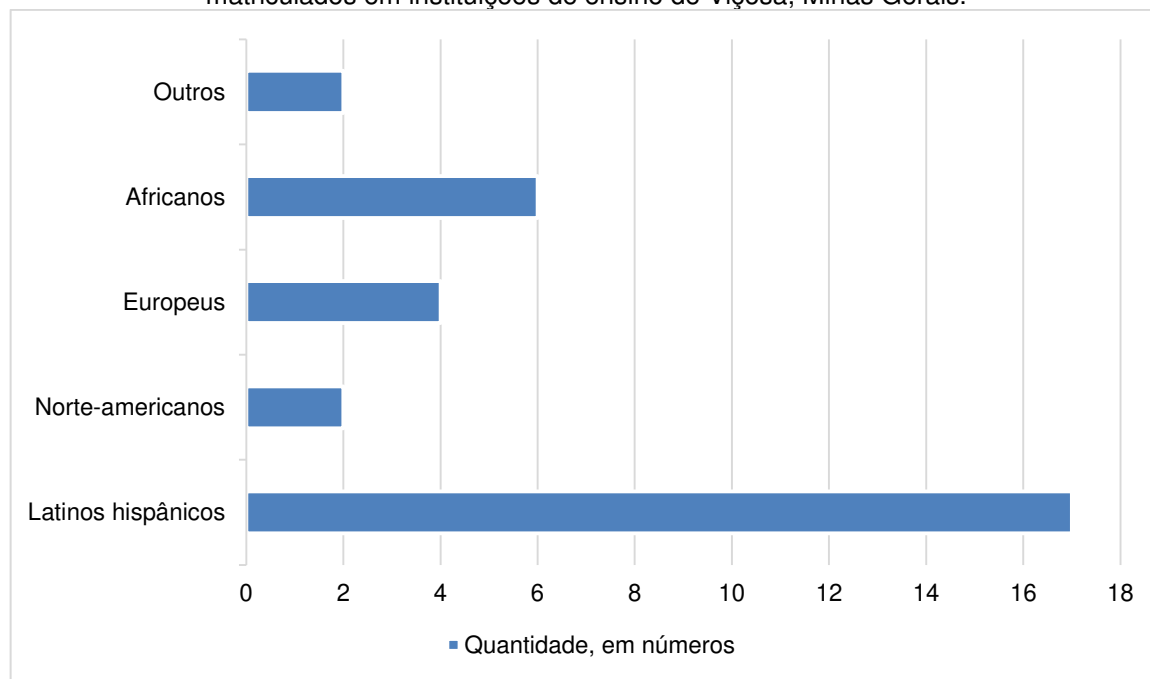
No contexto estudado por Petrus et al. (2016), uma escola que atende a uma comunidade de refugiados congolezes, essa realocação tem trazido algumas questões importantes que demonstram a necessidade de se conhecer melhor o alunado. Entre elas, o fato de que os estrangeiros ali atendidos eram considerados de Moçambique quando, na verdade, eram filhos de congolezes, condição que aparentemente nem os alunos nem os seus próprios pais sabiam. Também havia divergência notável na idade declarada no ato da matrícula, o que indicava dificuldades da família com a língua e acabava por provocar a repetência do aluno até a realocação em série compatível à sua idade.

Nas escolas incluídas nesta pesquisa, em Viçosa, Minas Gerais, o fato de considerar apenas a nacionalidade declarada no registro de nascimento das crianças tem levado essas crianças à invisibilidade, mesmo quando a intenção seja não discriminá-las. Essa invisibilidade pôde ser notada na consulta às escolas, quando as secretarias não dispunham de documentos que permitissem saber sobre aspectos importantes da criança, como nacionalidade e língua falada pelos pais ou o tempo de permanência no Brasil. Em alguns casos, foi necessário que citássemos os nomes das crianças ali matriculadas para que essas crianças fossem lembradas pela coordenação escolar. A situação corrobora, assim, afirmações de André (2016) e Petrus et al. (2016) de que, diante do atual contexto globalizado de migrações internacionais, há a necessidade de se buscar informações mais detalhadas sobre as crianças e suas famílias para compreender as pluralidades trazidas por esse contexto.

Entre as crianças e adolescentes citados no levantamento feito nas escolas, observou-se predominância de crianças de origem hispânica, cujos pais vieram de países da América Latina e falam espanhol como língua materna (Quadro 1; Figura 7). Esse predomínio de crianças hispânicas nas escolas de Viçosa (Figura 7) vai ao encontro dos dados de internacionalização no Brasil apresentados por Lima e Maranhão (2009) ao mencionarem que o país envia muito mais estudantes ao exterior do que recebe e que o maior número de estudantes recebidos vem de países da América Latina/Caribe. Essa maior vinda de latino-americanos para o Brasil se explica por fatores econômicos – devido aos acordos entre esses países, seria mais barato estudar no Brasil que na Europa ou nos Estados Unidos (país de

preferência entre os estudantes latinos) – e linguístico-culturais, dada a proximidade entre o português brasileiro e o espanhol.

Figura 7 – Origem dos pais estrangeiros que compõem famílias migrantes internacionais com filhos matriculados em instituições de ensino de Viçosa, Minas Gerais.



Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, historicamente, a entrada de estudantes latino-americanos na UFV sempre foi maior que a de outros países, fato que, provavelmente, está relacionado à proximidade cultural, linguística e espacial, como discutido por Charle et al. (2004).

A partir dos dados informados pelos gestores das instituições de ensino visitadas, foi possível observar a coexistência de línguas estrangeiras naqueles espaços educacionais. Como demonstrado na Tabela 2, a língua estrangeira mais frequente é o espanhol, seguida do inglês e de outras línguas, como o alemão.

Tabela 2 – *Distribuição de crianças de origem estrangeira e coexistência de línguas em instituições da educação básica em Viçosa, Minas Gerais, em abril de 2019.*

Rede privada	Línguas (além de português)*		
	Espanhol	Inglês	Outras línguas
EPA1	8	6	1
EPA2	6	1	1
EPA3	4	-	2
EPA4	-	-	1
EPA5	-	1	-
Instituições públicas			
EPU1	1	-	4
EPU2	3	-	-
Organizações não-governamentais (ONG)			
ONG 1	-	-	3
ONG 2	-	-	1

*Foram consideradas as línguas maternas dos pais, presumíveis pela nacionalidade, já que algumas das crianças são menores de 3 anos e ainda não falam.




EPA = escola particular; EPU = escola pública; ONG = organização não-governamental.

Ressalta-se que nessa análise das línguas coexistentes, consideramos a língua falada no país de origem dos pais, já que não foi possível ter acesso a todos os pais. Em outras palavras, nos dados do levantamento, não foi possível incluir as línguas adicionais faladas por pais bilíngues e, por esse motivo, consta apenas a língua materna ou a língua oficial do país de origem, sendo desprezadas outras possíveis línguas faladas ou aprendidas no contexto escolar daqueles países.

4.3. DADOS DO ESTUDO DE CAMPO (ENTREVISTAS)

Nesta seção, apresentamos e discutimos dados obtidos nas entrevistas com as famílias participantes. Trazemos informações sobre o perfil linguístico das famílias, aspectos da internacionalização, como a migração e interculturalidade, características do desenvolvimento da criança bilíngue e desafios na manutenção das línguas-culturas de origem na rotina dos participantes. Na análise, utilizamos alguns símbolos, com diferentes significados, que descrevemos no Quadro 3:

Quadro 3 – Símbolos empregados na descrição e discussão sobre o desenvolvimento linguístico e cultural das famílias participantes.

Símbolo	Significado
 (Bandeira)	Nacionalidade estrangeira e/ou bilinguismo
 (Circunferência)	Nacionalidade brasileira
 (Pentágono)	Condição de monolingüismo e/ou processo de aprendizagem, em curso, de uma segunda língua
+	Contexto natural de fala; língua em que o falante tem maior autonomia e fluência
-	Contexto de aprendizagem; língua adicional em que o falante tem menor autonomia
*	Equilíbrio e autonomia do falante no uso das duas línguas
LM	Língua materna
L2	Segunda língua, aprendida ou adquirida
LA	Língua adicional, também falada na comunidade em que o sujeito está inserido

Fonte: Elaborado pela autora.

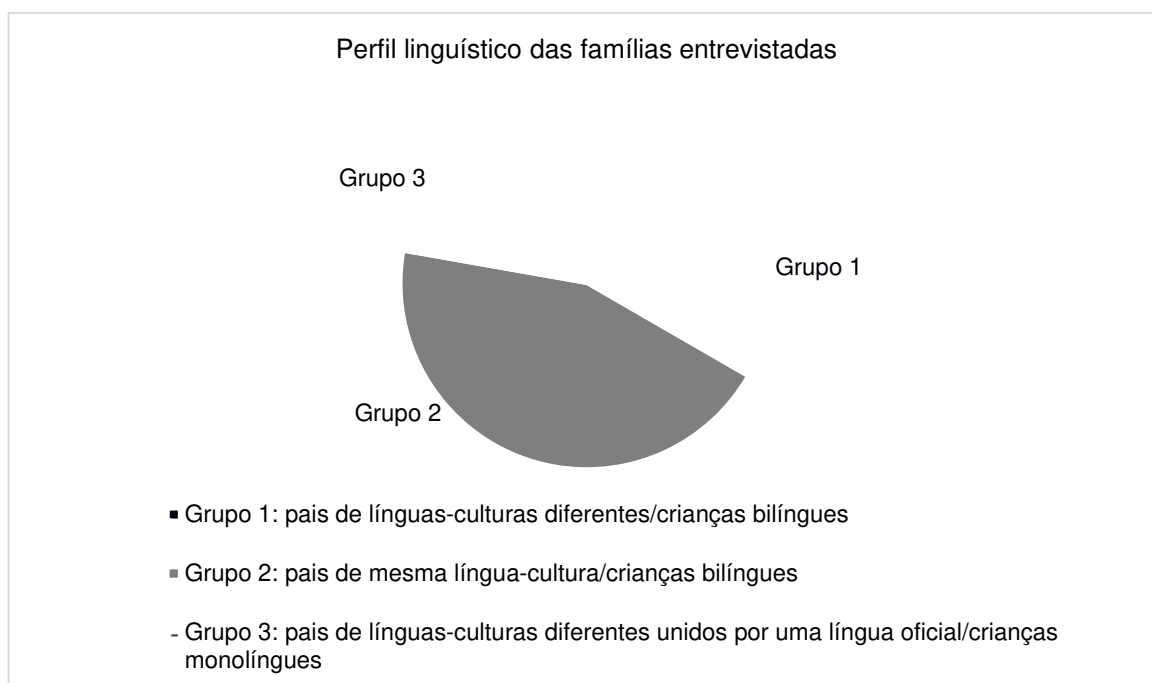
É importante mencionar que, como não constituiu objetivo na pesquisa avaliar proficiência linguística nem estudar conceitos de bilinguismo, os dados apresentados nesta seção são descritos conforme a percepção dos participantes.

4.3.1. Perfil linguístico das famílias participantes no estudo de campo

A partir dos resultados obtidos no levantamento, uma amostra foi selecionada para participação no estudo de campo, realizado por meio de entrevistas. O tamanho da amostra foi definido, como já mencionado, pelos critérios de acessibilidade, ou seja, pelo número de pessoas que se disponibilizaram a participar, e de suficiência interpretativa, pelo qual a recorrência de respostas permite o agrupamento e categorização dos dados.

A amostra foi composta por nove famílias, que foram divididas em três grupos (Figura 8) segundo o perfil linguístico cultural dos seus integrantes. O Grupo 1, representado pela fatia mais escura e pontilhada, foi composto por famílias em que os pais são de línguas-culturas diferentes e as crianças são bilíngues; o Grupo 2, representado pela fatia de cor cinza, por famílias em que os pais são de mesma língua-cultura e as crianças são bilíngues; e o Grupo 3, representado no gráfico pela fatia hachurada, é composto por famílias em que os pais são de línguas-culturas diferentes, porém unidos pela mesma língua, e cujos filhos são monolíngues.

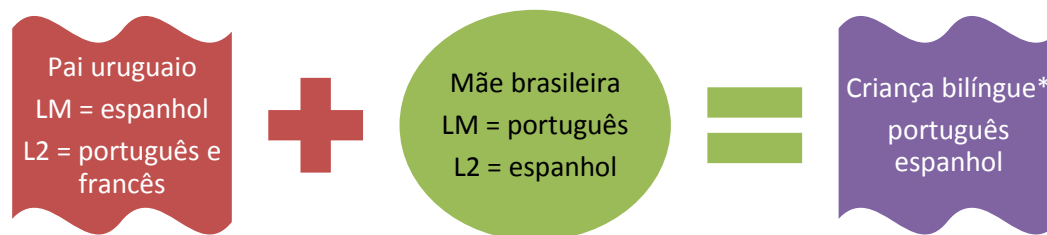
Figura 8 – Perfil linguístico das famílias participantes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa.

Para que se entenda melhor esse agrupamento, descrevemos mais detalhadamente sobre a composição familiar e os fatores envolvidos no desenvolvimento linguístico das crianças. No Grupo 1, estão as Famílias 1, 2 e 3 (Figuras 9, 10 e 11, respectivamente), formadas por pessoas de diferentes nacionalidades e línguas-culturas e cujos filhos são bilíngues.

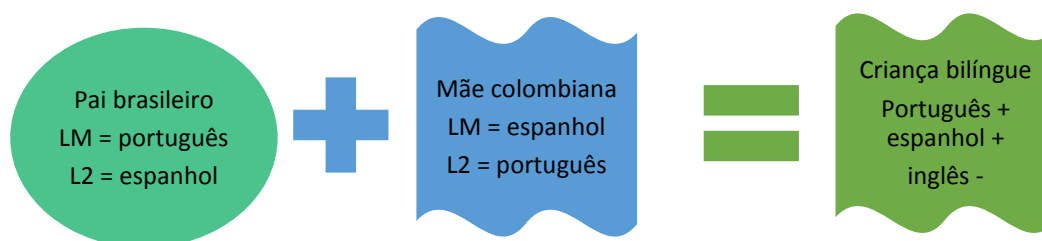
Figura 9 – Representação simbólica da Família 1, participante do Grupo 1, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.



Fonte: Elaborado pela autora.

Família 1: como pode ser observado na Figura 9, a Família 1 é composta pelo pai, Pedro (uruguaio), pela mãe, Pedrita (brasileira), e pelo filho, Pedrinho, de 9 anos de idade, nascido no Brasil e com dupla cidadania (uruguaio-brasileiro). A presença do espanhol na vida de Pedrinho se deu desde o nascimento, pelas conversas com o pai, pelo contato com a família paterna (visitas ocasionais, férias e videochamadas) e por materiais de apoio oferecidos pela família (vídeos, livros, jogos, *chat*). Embora seja fluente em espanhol, a mãe conversa com o filho sempre em português.

Figura 10 – Representação simbólica da Família 2, participante do Grupo 1, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.

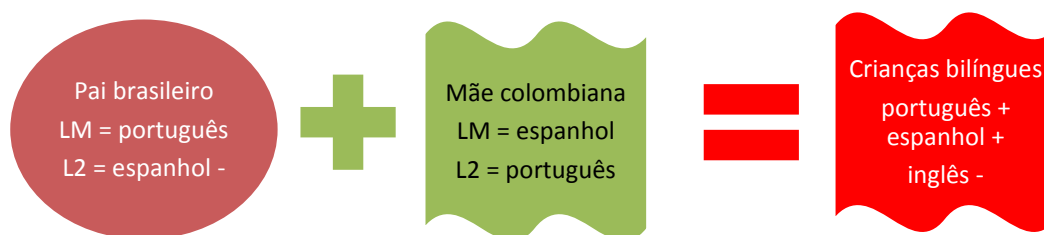


Fonte: Elaborado pela autora.

Família 2: como consta na Figura 10, a Família 2 é composta pelo pai, Manuel (brasileiro), pela mãe, Manuela (colombiana) e pela filha, Manuelita, de 4 anos de idade, que nasceu no Brasil e tem dupla nacionalidade (colombo-brasileira). A criança viveu o primeiro ano de vida no Brasil, depois, viveu durante dois anos na Colômbia e estava há um ano e meio no Brasil na data da entrevista. Segundo a família, a manutenção do espanhol ocorre de diversas formas: nas conversas com a

mãe e com seus familiares, durante as férias e por videochamadas; com o uso de materiais de apoio (vídeos, filmes, desenhos); e pelo contato ocasional com outras crianças hispânicas que vivem em Viçosa. O pai, que também se considera fluente em espanhol, conversa com a filha tanto em espanhol quanto em português. Além disso, a família incentiva a aprendizagem de inglês, por meio de desenhos e filmes.

Figura 11 – Representação simbólica da Família 3, participante do Grupo 1, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.

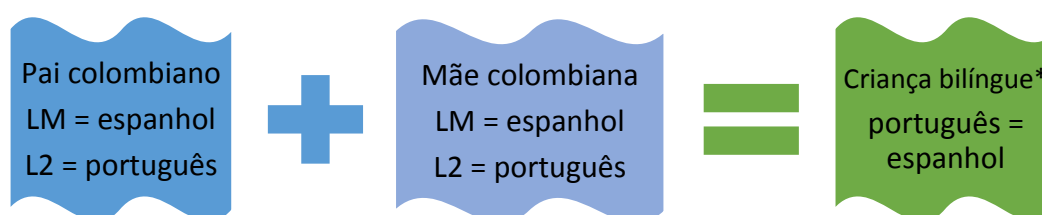


Fonte: Elaborado pela autora.

Família 3: como se observa na Figura 11, a Família 3 é composta pelo pai, Lino (brasileiro), pela mãe, Lia (colombiana) e pelas filhas, Lívia, de 4 anos, e Lavínia, de 1 ano e meio de idade, ambas nascidas no Brasil. A manutenção do espanhol entre as crianças é feita principalmente pela mãe, por diversos meios: nas conversas de rotina com as filhas e com sua família, com quem falam por videochamadas e em visitas esporádicas; por meio de desenhos e filmes infantis; e também em encontros ocasionais com Manuelita, criança integrante da Família 2. O pai compreende espanhol e conversa com as filhas em português.

A seguir, apresentamos o Grupo 2, composto pelas Famílias 4, 5, 6 e 7, representadas nas Figuras 12, 13, 14 e 15. Essas famílias incluídas no Grupo 2 são formadas por pais e mães falantes de mesma língua-cultura e cujos filhos são bilíngues, falantes de espanhol e português.

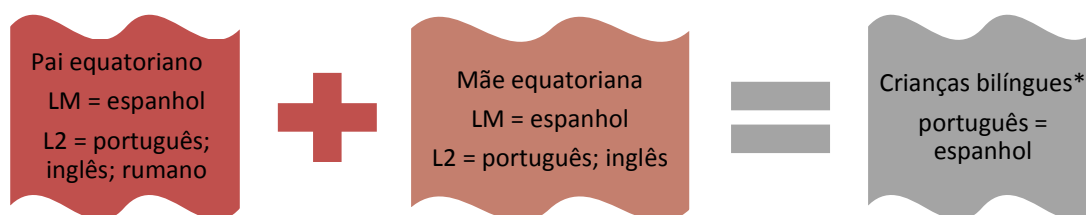
Figura 12 – Representação simbólica da Família 4, participante do Grupo 2, composta por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.



Fonte: Elaborado pela autora.

Família 4: como representado na Figura 12, a Família 4 é composta pelo pai, Lauro (colombiano), pela mãe, Laura (colombiana) e pela criança, Laurinha, de 7 anos, nascida na Colômbia. A família migrou para o Brasil há quatro anos, quando a criança tinha 3 anos de idade. A manutenção do espanhol pelos pais ocorre: em casa, nas conversas de rotina; nas conversas com seus familiares, por videochamada; com o uso de materiais de apoio (livros, vídeos, jogos *on-line*, músicas); e ocasionalmente, na escola, em atividades com outra criança hispânica não participante da segunda etapa da pesquisa.

Figura 13 – Representação simbólica da Família 5, participante do Grupo 2, composta por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.



Fonte: Elaborado pela autora.

Família 5: como demonstrado na Figura 13, a Família 5 é composta pelo pai (João, equatoriano), pela mãe (Joana, equatoriana) e por duas crianças: Juanita, de 6 anos, e Joãozinho, de 4 anos, ambos nascidos no Equador. Antes de terem os filhos, João e Joana viveram no Brasil durante três anos, período no qual fizeram mestrado. Quando retornaram ao Equador, Joana já estava grávida, esperando Juanita. Voltaram para o Brasil há três anos, quando Juanita estava com 3 anos de

idade e Joãozinho, com 1 ano de vida, para que Joana pudesse fazer doutorado. A manutenção do espanhol é feita de diversos modos: em casa, pelos pais e ocasionalmente pela avó, que veio por alguns períodos para ajudar na rotina de cuidados com as crianças; em conversas com familiares que ficaram no Equador, por videochamada; com uso de materiais em espanhol (livros, filmes e músicas); e em encontros ocasionais com Manuelita, criança integrante da Família 2.

Figura 14 – Representação simbólica da Família 6, participante do Grupo 2, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.

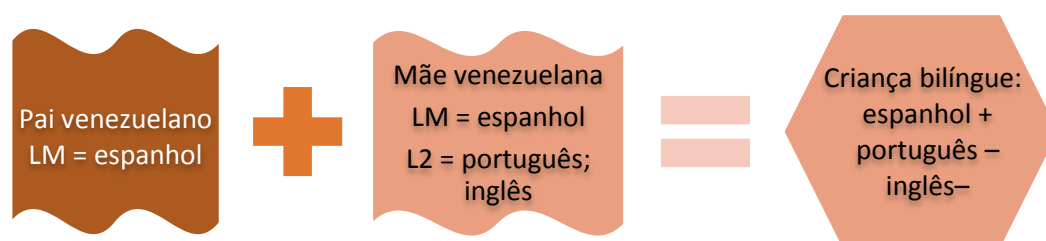


Fonte: Elaborado pela autora.

Família 6: como podemos observar na Figura 14, a Família 6 é composta pelo pai (Carlos, mexicano), pela mãe (Carla, mexicana) e por Carlito, criança de 7 anos, nascida no México. A família veio para o Brasil há 1 ano e meio, quando apenas o pai, Carlos, falava português. A manutenção do espanhol com a criança é feita em casa, pelo pai e pela mãe, e permeia todas as atividades domésticas, além das relações com os familiares e amigos deixados no México. A criança mantém contato com a língua também por meio de livros, vídeos, músicas e jogos.

Finalizando a breve apresentação das famílias do Grupo 2, apresentamos na Figura 15, a composição da Família 7:

Figura 15 – Representação simbólica da Família 7, participante do Grupo 2, composto por famílias cujos pais são de nacionalidades diferentes e seu(s) filho(s), bilíngues.



Fonte: Elaborado pela autora.

Família 7: conforme representado na Figura 15, a Família 7 é composta pelo pai, José (venezuelano), pela mãe, Maria (venezuelana), e pelo filho, Jesus, de 14 anos, nascido na Venezuela. Maria veio sozinha para o Brasil há 2 anos, para cursar o doutorado e, mais tarde, buscou o filho, que está há nove meses no Brasil. Ambos dividem casa com uma amiga venezuelana (Cláudia). Jesus está em processo de aprendizagem de português: lê e compreende bem, enquanto, oralmente, ainda não consegue se expressar com autonomia). A prática de espanhol acontece em casa: em conversas com a mãe e com Cláudia; em atividades no computador, como jogos, filmes e música; em conversas com amigos hispânicos que a mãe fez em Viçosa; e em conversas por videochamada com familiares e amigos deixados na Venezuela. Jesus gosta de estudar inglês, língua na qual se sente mais confortável que em português. Entretanto, não encontrou no Brasil muitas oportunidades para a prática de inglês. Queixa-se das poucas aulas de inglês que tem na escola e ocupa suas horas livres com jogos, músicas e bate-papo em inglês, pela *Internet*.

Finalmente, no Grupo 3, estão as Famílias 8 e 9 (Figuras 16 e 17, respectivamente), compostas por pais bilíngues, de mesma nacionalidade, porém crescidos em línguas-culturas diferentes, e unidos por uma língua oficial. Esses pais não conseguiram manter suas línguas maternas com os filhos e estes acabaram se desenvolvendo, até o momento, como sujeitos monolíngues falantes de português.

Figura 16 – Representação simbólica da Família 8, participante do Grupo 3, composto por famílias cujos pais são bilíngues e as crianças têm se desenvolvido como sujeitos monolíngues, falantes de português.

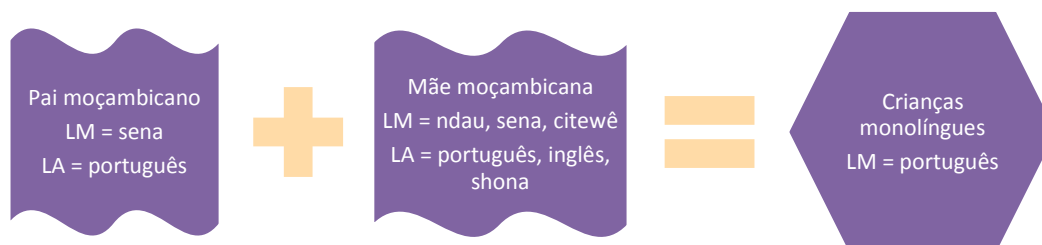


Fonte: Elaborado pela autora.

Família 8: como representado na Figura 16, a Família 8 é composta pelo pai (Paulo, moçambicano), pela mãe (Paula, moçambicana) e pelos seus dois filhos, Paulinha e Paulinho. Paulinha tem 11 anos e nasceu em Moçambique, enquanto Paulinho tem 1 ano e nasceu no Brasil. Nesta família, não existem incentivos ou quaisquer estratégias de manutenção das línguas maternas dos pais com os filhos. Tanto em casa quanto na comunidade, as crianças têm contato apenas com a língua portuguesa.

Fechando a sequência de apresentação das famílias, descrevemos na Figura 17 a composição da Família 9, também de origem moçambicana:

Figura 17 – Representação simbólica da Família 9, participante do Grupo 3, composto por famílias cujos pais são bilíngues e as crianças têm se desenvolvido como sujeitos monolíngues, falantes de português.



Fonte: Elaborado pela autora.

Família 9: como representado na Figura 17, a Família 9 é composta pelo pai, Antônio (moçambicano), pela mãe, Antônia (moçambicana) e pelos filhos, Toninha, de 13 anos, e Toninho, de 10 anos, ambos nascidos em Moçambique. Os pais são bilíngues e mantêm ocasionalmente conversas na língua materna com parte dos seus familiares. As crianças aprenderam um pouco de ndau com a avó materna, mas, de acordo com a mãe, já se esqueceram, por falta de contato com a língua.

Atualmente, tanto em casa como na comunidade, as crianças se comunicam apenas em português, língua oficializada em Moçambique em 1975.

Assim, completamos o processo de descrição da composição e do perfil linguístico das famílias participantes da pesquisa. No próximo subtópico, discutimos sobre a internacionalização da educação superior como fator motivador para processos de migração internacional e de formação intercultural das famílias participantes da pesquisa.

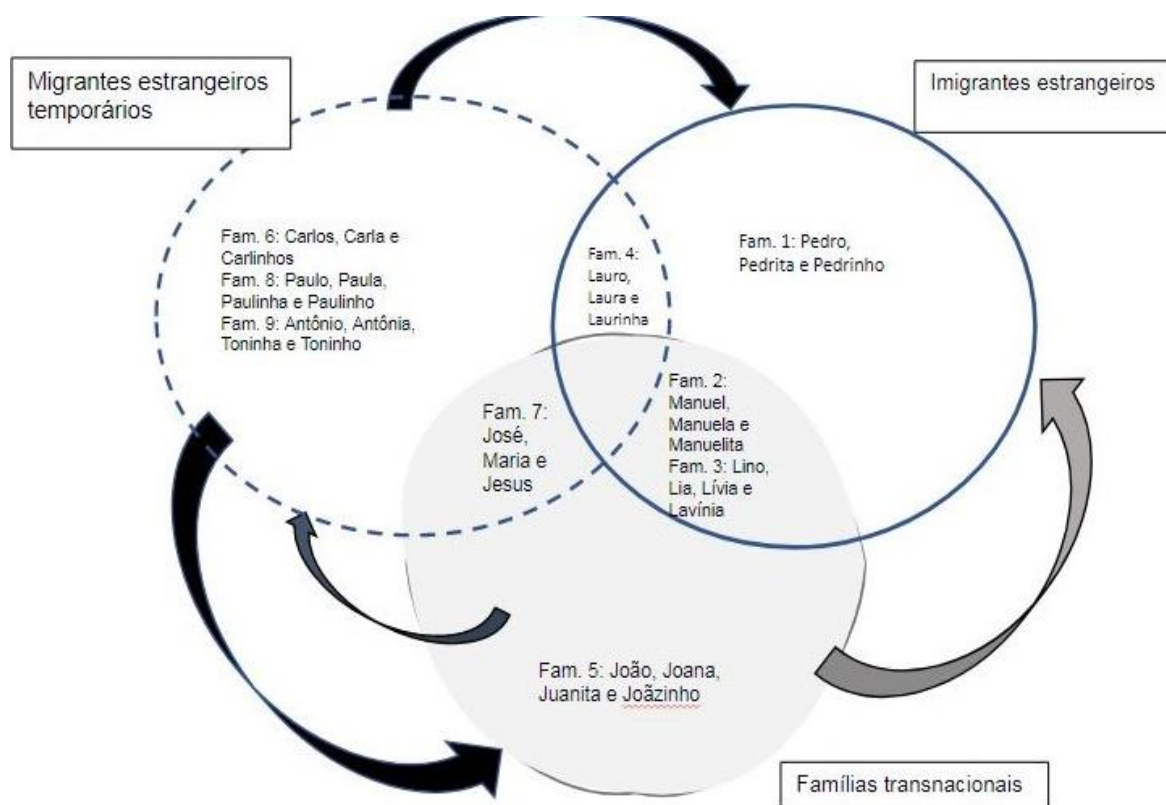
4.3.2. Internacionalização, migrações e interculturalidade

Como destacam Santos (2016, p. 15), é necessário considerar, nos estudos sobre migração, a mobilidade internacional motivada pela globalização do conhecimento, mais especificamente sobre a internacionalização de instituições de ensino superior. Nesta pesquisa, todas as famílias participantes da segunda etapa (de entrevistas) têm histórico de estudos no Brasil, ou seja, os pais vieram para o país com o propósito de estudar durante um período determinado. Os seus integrantes eram todos, inicialmente, migrantes internacionais temporários.

No contexto em estudo, essa observação é relevante, uma vez que, é a partir desse grupo maior, de migração internacional para estudos, que se formam grupos de imigrantes – que fixam residência no país estrangeiro – ou, ainda, famílias transnacionais, formadas durante os períodos de mobilidade e cujos integrantes são pessoas dispostas a novos deslocamentos, deixando para trás a ideia de permanência e abrindo mão de noções rígidas de raízes ou pertencimento.

Para compreender quem são essas famílias e como se deu a sua formação, dentro do processo de migração motivado pela internacionalização da educação, apresentamos um esquema na Figura 18.

Figura 18 - Perfil migratório de famílias estrangeiras vindas ao Brasil por meio de programas de internacionalização.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos a Figura 18, tomemos como ponto de partida o conjunto maior, de “Migrantes estrangeiros temporários”, situado ao alto e à esquerda do esquema. Esse conjunto maior é composto por estudantes em mobilidade internacional que vêm para o Brasil estudar por tempo determinado e que, seguramente, vão retornar aos seus países ao fim do curso. A vinda ao Brasil, portanto, tem objetivo e prazo específicos, que envolvem estudos, pesquisa ou especialização acadêmica. Entre as famílias entrevistadas, podemos perceber nesse conjunto a Família 6, de mexicanos, e as Famílias 8 e 9, vindas de Moçambique. Os seus integrantes não expressam desejo algum de permanência no Brasil ou de nova experiência internacional com os filhos. Em suas narrativas, estão claros os planos de conclusão dos estudos e de retorno aos seus países.

É importante salientar que, conforme observamos nas narrativas dos entrevistados, formar uma família e fixar residência no Brasil não eram o propósito inicial. Na maioria das vezes, o desejo inicial era estudar em outro país, geralmente da Europa ou América do Norte, mas o Brasil surgiu como uma boa oportunidade e possibilitou o estabelecimento de novas relações e perspectivas para o futuro.

Voltando à Figura 18, os dois outros conjuntos – de “Imigrantes estrangeiros” e de “Famílias transnacionais” – formam-se a partir desse conjunto de “Migrantes estrangeiros temporários”. Isso porque as pessoas que buscam a experiência de estudos no exterior podem retornar definitivamente aos seus países ou passar a compor o grupo de “Imigrantes estrangeiros” – quando estabelecem residência e se estabilizam no país de acolhimento – ou podem vir a compor o grupo de “Famílias transnacionais”³¹.

O termo famílias transnacionais nesta pesquisa refere-se a famílias formadas no percurso de migração e que estão dispostas a migrar novamente em busca de oportunidades e de melhores condições de vida, mesmo que em suas narrativas apareçam a saudade e traços de pertencimento à sua terra natal. Essa disposição para novos deslocamentos entre países pode ser percebida nas estratégias de planejamento linguístico familiar, sobretudo quando a preocupação em preparar os filhos para imersões em inglês coincide com a percepção da estadia no Brasil como uma porta se abrindo para o mundo e para novas oportunidades.

É importante observar, ainda na Figura 18, os pontos de interseção entre os conjuntos, onde se encontram as famílias que, em seus planos e narrativas, manifestam oscilação entre dois grupos de pertencimento e que não podem ser percebidas em um grupo específico. Na interseção do grupo de famílias transnacionais com o grupo inicial, de migrantes estrangeiros temporários, está a Família 7. Em suas narrativas, a mãe (Maria) se empolga em falar sobre o seu desejo de viver pelo mundo afora, conhecendo outras culturas e aprendendo outras línguas quando concluir o seu curso de doutorado no Brasil. Ela admite, no entanto, que, por suas condições financeiras e pela instabilidade política e econômica na Venezuela, essa possibilidade de viver em outros países é remota e que o mais provável é que ela volte para o seu país com seu filho, Jesus. Podemos compreender, então, que não existe o desejo de estabelecerem a vida no Brasil e que, havendo oportunidades, Maria e Jesus estabeleçam novos deslocamentos internacionais, como uma família transnacional ou fixem residência no Brasil, passando a fazer parte do conjunto de famílias imigrantes internacionais.

No eixo central de interseção do gráfico (Figura 18), encontramos a Família 4, cujas aspirações e expressões de pertencimento nos parecem de classificação mais

³¹ Famílias transnacionais: termo inspirado na pesquisa de Carnicer (2016).

complexa. Conforme seus relatos, todos os integrantes da família são muito jovens e sua disposição para mobilidade é grande, embora sintam muita saudade da cultura colombiana e dos familiares. Ao mesmo tempo, admitem que suas visitas aos familiares na Colômbia são bastante frequentes e que a manutenção do vínculo com a cultura é uma prática de rotina, mesmo vivendo geograficamente distantes. Afirmam, ainda, terem grande flexibilidade para adaptação e que podem viver bem em qualquer país que permita à família se manter unida e que ofereça oportunidade para trabalho e estudos.

Confirmando nossa percepção, ao fim desta pesquisa, esta família estava em processo de migração (pai, mãe e filha) do Brasil para a Polônia, onde o pai encontrou oportunidade e financiamento para cursar o pós-doutorado.

Por fim, no terceiro ponto de interseção dos grupos de Imigrantes estrangeiros com o grupo de Famílias transnacionais (Figura 18), destacamos as Famílias 2 e 3. Essas famílias são formadas por pais de nacionalidades diferentes, falantes de línguas diferentes, e se formaram durante um processo de migração para estudos. Embora tenham fixado residência no Brasil, os seus integrantes expressam claramente o desejo de mudança para algum país, preferencialmente europeu. Além desse desejo expresso, preparam continuamente as crianças para experiências internacionais, com o ensino de inglês e espanhol e visitas periódicas a familiares ou estágios na Europa. Ao mesmo tempo, descartam a possibilidade de viverem na Colômbia, considerando a permanência no Brasil uma melhor opção. Podemos considerar, portanto, que essas famílias, multiculturais e formadas num processo de migração, podem facilmente estabelecer novos deslocamentos, tornando-se famílias transnacionais.

A principal motivação para a vinda para o Brasil, mesmo entre os participantes que formaram família já no país estrangeiro e nele estabeleceram residência, foram os estudos em uma universidade brasileira (graduação, mobilidade acadêmica, pós-graduação, pesquisa). Assim, é possível afirmar que a presença de crianças estrangeiras na educação básica em Viçosa, Minas Gerais, está estreitamente relacionada às políticas de internacionalização da educação superior no país e no mundo, uma vez que a maioria das crianças citadas no levantamento veio acompanhando os seus pais nos estudos ou em pesquisas na universidade, como mencionado por Maria:

(5) *Eu vim estudar e meu filho vai comigo para onde eu for.* (Maria, venezuelana)

É importante refletirmos sobre o lugar da criança nesses deslocamentos espaciais, pois, embora em alguns momentos digamos “crianças migrantes”, essas crianças e adolescentes participam dos processos migratórios acompanhando seus pais, mas ainda não são os sujeitos responsáveis pelas decisões e mudanças no curso de suas histórias de vida.

Vale, ainda, ressaltar o ambiente intercultural em que se desenvolvem e as experiências transfronteiriças vividas por essas crianças que acompanham os pais nesses processos de migração para estudos. Ao migrarem para um país falante de outra língua durante o período de aquisição da linguagem, a língua majoritária falada nessa comunidade de acolhimento torna-se a língua materna da criança, enquanto aquela falada em seu país de origem passa a ser uma língua de herança, sendo, quase sempre, usada em menor frequência, no ambiente familiar. E isso acontece por vários fatores, entre eles o maior tempo de exposição da criança à língua da comunidade e a maior qualidade de *inputs*. Ao mesmo tempo, as línguas-culturas dos pais, quando não são mantidas com os filhos, podem ser esquecidas e até sofrerem apagamento, como podemos perceber na descrição das Famílias 8 e 9.

Além disso, como é possível perceber em análise do perfil linguístico das famílias, a manutenção da língua de herança em nada prejudica a aquisição ou aprendizagem da língua falada na comunidade de acolhimento. Ao contrário, a riqueza do espaço intercultural e o acesso às línguas e culturas dos pais permitem à criança desenvolver-se como sujeito bilíngue, consciente de suas origens e características identitárias e com maior habilidade para compreender a diversidade do ser humano e do mundo.

Quando buscamos por pesquisas sobre migração em família, ou mesmo em estudos sobre Português como Língua de Acolhimento, é frequente encontrarmos dados sobre comunidades em situação de refúgio ou de vulnerabilidade socioeconômica. É importante, no entanto, distanciarmos os sujeitos envolvidos na migração internacional para estudos daqueles vindos por migração forçada, ou seja, em situação de vulnerabilidade social e, ou refúgio.

Esse distanciamento se faz necessário por diversos aspectos que diferenciam a migração para estudos da migração forçada. E, como exemplo, ressaltamos as motivações e as condições para saída do país de origem: enquanto a migração para estudos acontece por vontade própria dos seus agentes, em grande medida, a migração forçada é gerada por necessidade e, por vezes, para a própria sobrevivência.

Assim, enquanto os sujeitos desta pesquisa tiveram, de algum modo, suporte de suas famílias e apoio de uma universidade brasileira para a sua vinda, muitos dos migrantes em situação de vulnerabilidade enfrentam, em suas trajetórias de entrada e permanência no país estrangeiro, desafios que acabam tornando os estudos e a aprendizagem da língua necessidades menos urgentes. Para essas pessoas, é mais urgente conseguir trabalho e alimentação que alcançar proficiência na língua ou ser aprovado numa universidade. Enquanto no contexto de migração para estudos encontramos famílias que preparam seus filhos para uma experiência de educação internacional, no contexto de migração forçada, é frequente encontrarmos jovens e adultos que não foram alfabetizados em nenhuma língua, justamente porque, no período crítico de aprendizagem, quando deveriam estar amparados e protegidos no seio familiar e na escola, cruzavam fronteiras em busca de uma vida digna.

Tendo em consideração as diferenças entre esses dois contextos de migração, compreendemos ser importante também discutir um pouco o perfil socioeconômico das famílias entrevistadas.

Em breve análise das condições econômicas, pudemos observar que as famílias participantes são todas formadas por pessoas com curso superior e que não migraram de forma abrupta ou indesejada, e cuja renda mínima, no pior dos casos, corresponde a uma bolsa de mestrado (R\$ 1.500,00). Não foram encontradas nesta pesquisa famílias estrangeiras (com crianças) em situação de vulnerabilidade social ou econômica, embora tenhamos conhecimento de que o valor de uma bolsa de pesquisa seja insuficiente para garantir o bem-estar de uma família.

Embora os dados sobre internacionalização apontem para maior saída de brasileiros que entrada de estrangeiros no Brasil – e, por isso, caracterizar-se como internacionalização passiva –, a gratuidade dos estudos em uma universidade pública, prevista na constituição brasileira e vigente até a realização desta pesquisa,

é apontada como principal atrativo para a comunidade estrangeira amostrada, como podemos notar nas narrativas de Lia, Manuela e Laura.

(6) *Bom, primeiro eu vim para fazer meu estágio obrigatório da faculdade. Então, foi em 2008. Aí, eu terminei e me formei. E entrei na universidade como aluna não-vinculada da pós-graduação e aí eu fui motivada a fazer a pós-graduação, que no meu país, na verdade, é uma coisa que é bem privilegiada, que não é todo mundo que pode fazer. É caríssimo! Não tem de graça! Então, quando eu vi que tinha essa oportunidade aqui, aí eu me animei (Lia, colombiana)*

(7) *eu terminei a graduação em Engenharia Agrônômica e aí, na Colômbia, eu queria continuar estudos de pesquisa. Aí, um professor estava fazendo doutorado aqui e ele sabia que eu tinha potencial no sentido de que eu sempre fui uma menina dedicada. Ele falou “vai lá, tente”. Então, eu fiz o teste e passei no mestrado em Fisiologia Vegetal e daí eu solicitei uma bolsa na Colômbia, mas essa bolsa era como um empréstimo, desses tipos que a gente tem que devolver. Aí, eu participei com essa bolsa e deu tudo certo. Em 2005, eu cheguei aqui no Brasil (Manuela, colombiana)*

(8) *a gente queria continuar fazendo pós-graduação, mas lá é MUITO CARO! (...) a gente não consegue. Somente se você tiver um emprego para você conseguir fazer a pós-graduação. Então, a gente começou a procurar outras opções. Ele recebeu uma bolsa por rendimento acadêmico, então, ele conseguia ficar na Colômbia, mas ele queria sair mesmo. Eu era quem não conseguia. Então, a gente encontrou umas bolsas da OEA (...) E ele conseguiu fazer o mestrado na Entomologia (...) eu fiquei com a minha filha na Colômbia. Passaram 6 meses e eu fui procurando as opções que tinham para mim. E encontrei Fisiologia, que era muito bom aqui, Fisiologia Vegetal. Fiz a inscrição, mas eu não sabia nada da língua. Então, mesmo assim, eu tentei. Não tinha entrevista. Na época, era só currículo (...) Acabou que eu consegui. (...) me aceitaram sem bolsa. E a gente teve que morar aqui só com a bolsa dele de mestrado e a Laurinha, que eu não ia deixar na Colômbia. Aí decidimos que a gente ia se virar com isso. E eu vim para cá (Laura, colombiana).*

Observa-se nas narrativas que, além da possibilidade de competir por uma bolsa no Brasil, existem outros incentivos, como bolsas para qualificação oferecidas pelo governo do país de origem (como no caso dos participantes vindos do México e de Moçambique, por exemplo) ou por organismos internacionais, como a OEA – Organização dos Estados Americanos.

Desse modo, geralmente, não constitui objetivo do estudante estabelecer residência no Brasil, pois todos, a princípio, são migrantes temporários. A

permanência de parte dessas famílias no Brasil tem sido motivada por outras circunstâncias decorrentes das experiências vividas aqui, no país estrangeiro. O surgimento de novas oportunidades para continuação dos estudos, a formação e manutenção do vínculo familiar e a busca por melhores condições de trabalho são apontados pelos participantes como fatores determinantes para a permanência no Brasil. Nos excertos a seguir, podemos observar como todos esses fatores determinaram as decisões nas famílias de Lia, Laura e de Manuela:

(9) E conheci meu marido aqui, nesse período [na pós-graduação]. Aí, a gente morou um tempo junto. Depois de um ano e meio mais ou menos a gente se casou. Depois de uns 4 anos a gente teve a primeira filha. Ela nasceu (...) em 2015. Aí, eu já estava no início do doutorado com ela. Depois engravidei da minha segunda filha em 2017. Isso. Aí, já foi no final do meu doutorado (Lia, colombiana).

(10) Quando cheguei, pensei que ia fazer só o mestrado... (risos)... acabou que fiquei. Agora estou no doutorado e, se surgir outra oportunidade, eu vou ficar. (Laura, colombiana)

(11) Bom, em 2005, iniciei meu curso de mestrado, terminei e aí conheci o pai da minha filha. Então, como eu terminei o curso e tinha que voltar para a Colômbia, por causa da bolsa (eu tinha que trabalhar nesse momento), eu voltei. Ele foi comigo e a gente morou durante 2 anos na Colômbia, eu trabalhando e ele também trabalhando (...) só que num momento ou outro eu comecei a falar "Olhe, eu quero fazer doutorado" e aí a gente voltou para o Brasil em 2010. Comecei a fazer o doutorado aqui (pensando sempre no meu marido). E, beleza, foram 4 anos de doutorado e a gente continuava juntos. Num belo dia, engravidei. Isso em 2014, já terminando o doutorado, antes de terminar a tese e defender, fiquei grávida (...) Então, quando ela nasceu, ela ficou o primeiro ano aqui no Brasil. Já no segundo ano, eu arrumei um emprego na Colômbia. Eu voltei para a Colômbia com ela. E lá a gente ficou 2 anos (Manuela, colombiana).

Nota-se, pois, que as condições que levaram os participantes a migrarem para outro país (Brasil) são muito diferentes das observadas em movimentos de migração sazonal, para trabalho temporário, ou nas migrações forçadas, decorrentes, por exemplo, de guerras ou de desastres naturais. Distante dessa realidade, a migração para estudos proporcionada pela internacionalização da educação é, até certo ponto, planejada pelos sujeitos envolvidos e pela instituição que os acolhe. O processo envolve, ainda, políticas de recepção e suporte que,

mesmo que deixem a desejar, constituem um processo muito mais seguro e orientado, estando no extremo oposto à migração laboral ‘por conta própria’, relatada por Carnicer (2016) ou à condição de refúgio.

Apesar das circunstâncias e motivações diferentes em relação a outros processo de migração, os migrantes que se movem por meio de políticas de internacionalização da educação também carregam consigo narrativas, percepções, sentimentos e sonhos comuns aos observados nas histórias e identidades de outros migrantes, já que esta (a identidade do migrante) se forma na permanente relação de ausência, no constante vazio a preencher. Nas suas falas, estão presentes discursos que denunciam elementos intrínsecos à personalidade do sujeito migrante e que permeiam sua jornada em busca de oportunidades e ampliação do conhecimento: inquietude, curiosidade, desejo de conhecer o mundo, resistência a um sistema de exclusão, sonhos e percepções do mundo:

(12) *ele conseguia ficar na Colômbia, mas ele queria sair mesmo* (Laura, colombiana)

(13) *a verdade é que eu achava importante sair, no doutorado, para outro país* (Maria, venezuelana).

Em outras palavras, as famílias que buscam especialização em outro país também carregam histórias que nos permitem vê-las, a princípio, como migrantes temporários, que estão ‘fora de casa’ apenas por um tempo e que retornarão em breve:

(14) *viemos para estudo* (Antônia, moçambicana)

(15) *A gente vai voltar. Primeiro porque a minha bolsa... uma das questões da bolsa é que a gente tem que voltar* (Joana, equatoriana)

(16) *Então, a gente só vai ficar até eu terminar o doutorado* (Maria, venezuelana).

Segundo Penna (2016), a identidade do migrante se constrói na ausência, na falta do lar, no estar ‘fora de casa’. Em suas narrativas, as famílias de estudantes internacionais também demonstram com frequência essa “falta”, essa saudade de algo temporariamente deixado para trás:

(17) a gente entendeu quando chegou que, para eles [as crianças], a família não era só nós. A família era vovô, vovó, as primas... então, sentiam muita falta” (...) “eles sabem que são do Equador e que estão esperando para voltar. Na realidade, a gente sempre tem saudades da família. E eles estão esperando para voltar e encontrar com a família, com os vovôs, os primos (Joana, equatoriana).

Esse ‘vazio’ que se faz na ausência de casa é um dos fatores que levam alguns a regressarem após o ciclo previsto, mesmo que esse regresso não seja permanente. E, no caso de Joana, os sentimentos parecem ser controversos e influenciados pelas fortes experiências vividas pelos filhos no período de adaptação à vida ‘longe de casa’ – mesmo que esta casa tenha sido fisicamente recomposta no outro país. Assim, a adaptação e a substituição das emoções negativas por emoções positivas no país estrangeiro ocorrem simultaneamente ao desejo de voltar, alimentado pela saudade dos familiares e do estilo de vida peculiar àquele lugar de pertencimento.

(18) sim, a gente vai voltar... primeiro porque a minha bolsa... uma das questões da bolsa é que a gente tem que voltar. E a outra coisa é que a gente já se programou para voltar. A gente tem sentimentos contrários: a gente gosta daqui, mas já se programou para voltar. A gente já passou por isso. Que a gente estava gostando muito do lugar e de repente já tinha que voltar (...) A gente mora nas montanhas, onde as pessoas são mais calmas, o povo é mais tímido. (Joana, equatoriana)

O retorno, nem sempre permanente, envolve para essas famílias novos desafios de adaptação, que podem reacender o desejo de mudança. Manuela, por exemplo, ao regressar à Colômbia depois do mestrado no Brasil, tentou viver com seu marido e sua filha de 1 ano, mas não conseguiu se manter lá por muito tempo, devido à instabilidade do seu emprego. Como opção, seu marido voltou a viver no Brasil e as visitava com pontualidade na Colômbia. Esse ir e vir começou, no entanto, a prejudicar a sua relação com a filha, o que motivou a decisão de Manuela de retornar ao Brasil. E, para que seja possível compreender essa relação pai x mãe x filha, mantemos aqui a narrativa em que Manuela descreve muito bem o seu dilema:

(19) Ela sentia muita falta do pai. Ele chegava e ficava no máximo um mês, um mês e meio e voltava para o Brasil. Então, não ficava o

tempo todo lá. Então, era difícil porque, independentemente, ele estava, mas não estava. Por exemplo, neste momento, ela detesta falar por celular porque ela se lembra, eu acho, que ele sempre ficava na câmera...e ela ficava com muita raiva. Porque ela não entendia, como pode o pai estava lá e não estava... não entendia. Essa ausência. Então, daí, ela sentia muita raiva. E, no início, quando ele voltou para a Colômbia em 2015, demorou quase uns 3 meses para a gente se encontrar. Nossa, mas para ela era chocante, como que, assim, ver o pai todo o tempo no tablet e de repente ele apareceu lá no aeroporto. Eu tenho até um vídeo. Porque, nossa, eu chorei! Ela pegou ele como que “Meu deus, ele está aqui! Ele existe, é de verdade!”. Então, eles chegaram em casa e daí aconteceu outra coisa difícil: é que ela sempre dormia comigo, as duas juntas, e aí ele tomou o lugar dela. Então ela perguntava “E você, o que faz aqui?”. Ficou muito estranho até ela se acostumar de novo com o pai. Isso foi forte para a gente. Aí, me senti mal: eu me perguntava “Gente, o que estou fazendo com minha filha?”, mas eu tinha que continuar, eu tinha que trabalhar e estar com minha família (Manuela, colombiana).

Manuela é a única dos participantes que passou – ou pelo menos tentou – pela experiência desse “retorno ao lar” com filhos. Para ela, o seu lar está no seu país, no conforto da língua materna e da casa dos pais, onde ela tinha apoio dos familiares para cuidar de sua filha e trabalhar. Apesar disso, ela abdicou desse apoio para que sua filha pudesse viver ao lado do pai, aqui no Brasil.

Os demais participantes (todos) demonstram compreender que, quando voltarem, enfrentarão novos desafios e descrevem como isso pode afetar as crianças e suas vidas. Para ilustrar essa compreensão, elencamos aqui excertos da conversa com Carla, que ressaltam preocupações pertinentes para o desenvolvimento seguro da criança:

a) a adaptação ao sistema escolar:

(20) No México é mais informação. Estávamos comparando os livros que estavam levando e o que se aprende aqui, creio que é o necessário para a idade, mas no México creio que é mais saturado. (...) o que detectamos é que aqui é mais pausado, mais leve. Porque lá, para os meninos de primário e depois fundamental, é tarefa atrás de tarefa. Aqui eles levam tarefa, mas dá para fazer numa sentadinha e terminar, sem que ele se sinta frustrado e não... lá não. Lá, os meninos, não sei, chegam da escola, comem, se banham e se sentam para fazer tarefa e lá se vão 10, 11 horas da noite e continuam fazendo tarefa. É mais saturado! (Carla, mexicana)

b) a sincronização do ano letivo, que, no seu país, se encerra em julho, enquanto no Brasil se encerra em dezembro:

(21) E eu estava pensando no ano letivo, que é diferente. Não gostaria que meu filho voltasse com o ano pela metade. Porque aqui seria o segundo. Ele vai passar para o terceiro e o quarto não vai completar. Seria até julho e não vai completar e, quando eu chegar lá, teria que entrar ai, eu me perco... estaria espaçado. Lá no México já seria terceiro. Quando ele terminasse aqui, se atrasaria um ano (Carla, mexicana)

c) a socialização:

(22) ele [a criança] já conheceu outra língua, outra cultura, outra forma de ser das crianças. Quando ele voltar para México, ele também vai encontrar em outra etapa aquela turminha com quem cresceu e vai notar diferenças, pois ele agora está crescendo com a forma de ser de crianças do Brasil, que é diferente, é muito diferente dos de lá (Carla, mexicana)

d) o retorno à leitura e escrita na língua materna, que novamente será a língua de instrução e, na sua opinião, será cobrada do seu filho na mesma medida que é cobrada das crianças que sempre estiveram lá:

(23) Como que aqui ele começou a escrever com erros, o mesmo vai acontecer lá porque, por exemplo, a palavra “quiero” aqui é “quero”. Ele já está gravando que é ‘quero’. Quando chegar lá, ele automaticamente vai escrever assim e aparentemente vai ser um erro ortográfico no México. Porque lá leva “i” (Carla, México).

A socialização é um desafio que preocupa também outros pais, como é o caso de Maria. Segundo ela, enquanto o seu filho teme esquecer a língua falada no seu país, ela já entende que, no seu caso, não apenas o filho terá mudado como também o país de origem não será mais o mesmo nem os seus colegas. Na entrevista, ela cita “você” referindo-se a eles mesmo, mãe e filho, e provoca reflexões sobre como a ressocialização pode ser mais difícil que a retomada à língua.

(24) Porque você vai voltar a um país muito diferente do que você deixou. O problema da Venezuela... É que a Venezuela é agora muito diferente de quando você [a criança] morou. É um país muito

diferente. É o mesmo país, mas que, com o tempo, mudou muito. Então, isso pode ser muito difícil.

(...)

Ele vai ser uma pessoa diferente, eu acho. Então, voltar ao mesmo país, que não é o mesmo. E que vai mudar de governo. E você é também uma pessoa diferente. Então, você vai ter problema para fazer novos colegas. Porque os seus amigos não vão ser mais seus amigos. São mais velhos! (Maria, venezuelana)

O choque de culturas é algo apontado como dificuldade de adaptação no país estrangeiro, mas surge também como desafio no retorno ao lar (no caso dos migrantes temporários, o lar está sempre no seu país de origem). Isso porque, na percepção dessas famílias, as crianças podem acabar absorvendo essa cultura e enfrentar problemas quando novamente estiverem imersas na cultura do país, da sua comunidade de origem. Essa preocupação está presente sobretudo nas falas das famílias migrantes temporárias, que descartam a possibilidade de viver em definitivo no país estrangeiro.

Existe, ainda, uma compreensão sobre o processo de assimilação da cultura do Outro e que causa preocupações, como nitidamente expressa Paula:

(25) [...] eu acho que o que nos preocupa como pais na cultura brasileira pode ser a maneira das pessoas de falar, não o sotaque. Não o sotaque, mas a maneira, a liberdade de se falar, de se pronunciar certas palavras que, para nós, são insultuosas, que não saem das nossas bocas de maneira alguma. Então, isso vai ser problema, porque essa criança assume isso como normal e volta para casa e chega e fala. É um escândalo! É isso e também a indumentária, a maneira brasileira de vestir e tal. Criança é criança: se ela vê outra que está fresquinha, ela também quer estar fresca. Então, eu digo “fica fresca, mas com cuidado”, mas criança não sabe o que significa “ficar fresca com cuidado”. Aqui é normal ficar todo mundo assim [mostrando blusa de alcinha e decote]. Agora leva para casa e fica fresquinha. Nunca se sabe como no nosso país vão reagir. Ela pensa que está normal porque viveu daquele jeito no Brasil e quer viver em Moçambique e o titio lá achar que é uma mulher. Ao invés de ver uma criança, já começa a idealizar uma mulher e daí poder acontecer algo triste. Pode, de repente, violar... porque está vendo perninha de fora, que não é perninha de mulher... é só um bebê que está ali. É algo que só por influência cultural ela pode... a minha preocupação é como que ela está absorvendo essa cultura (...) se ela não sabe separar... eu sei que não posso, mas ela não sabe disso. Pode vir a fazer lá, então, é desafio para nós, pais. Isso não vejo como problema dela, não! O problema, o desafio é nosso. Nós, como pais (Paula, moçambicana).

O sentimento de apego aos elementos culturais parece mais aguçado e contagiante nos relatos daqueles participantes que não planejaram ou que não desejaram a mudança para um outro país. É o que se pode notar, por exemplo, na apaixonada descrição que Carla faz sobre a culinária do seu país, mais especificamente do povo Yucatán:

[...] lá tem um tempero que se chama “recado”: “recado rojo”, “recado verde”, “recado de bistec”, mas isso é uma mistura de muitas especiarias que, na verdade, já estão preparadas e ninguém se preocupa mais em saber o que tem... e, (...) se vamos cozinhar uma carne assim, assada, corta-se um pedaço do recado rojo e dilui em laranja e já está aí aquele caldo vermelho e você tinge a carne e já lhe dá sabor e, pronto, se faz. Isso, assim, se cozinha muito lá. Quando chegamos aqui, ele me dizia “mamãe, eu quero comer carne vermelha” e eu dizia “aqui não dá para fazer isso, não tem recado”. E eu fui ao Amantino [um supermercado] e vi todos os temperos e lá havia um assim “Colorau (...) E, então, eu comprei e disse: agora já tenho a cor. Agora o que mais o recado leva? Pimenta deve levar, mas no México tem pimenta dessa, daquela... e agora eu disse: qual pimenta? Um amigo me disse que, se quero comprar a pimenta negra que se parece à de Yucatan, devo comprar a pimenta-do-reino e essa é a mais próxima em sabor. Então, pus. E pus o orégano, mas é diferente...

(...)

Nós estamos acostumados a comer habanero [outra pimenta], que é mais forte. É muito picante, mas, quando se cultiva na área onde vivemos, Yucatan, tem um sabor – como diz o meu esposo – é ardente, mas tem uma magia... sim, porque ele cultivou aqui e mudou o sabor... uhum para não ficarmos com saudades, tudo bem, mas já não é igual como o de lá (Carla, mexicana).

Diferente das narrativas de Lia (excerto 29), que não pensa em retornar ao seu país, na narrativa de Carla, o distanciamento da cultura ou sua recomposição em outro país parecem impraticáveis. Para outros, como é o caso de Manuela, ainda que conscientemente admitam ter deixado, por opção, a terra natal, o apego aos elementos de referência ao seu país se mantém presente em suas narrativas:

(27) Música, comida. A comida chama muito a atenção, né? Muita saudade. Nossa, eu sinto muita saudade da comida”

(...)

“Ela [a criança] estava num ambiente muito familiar, onde tinha minha mãe, minhas irmãs, que são suas tias, tudo ao redor dela. Ela tem muita saudade da minha sobrinha, porque as duas eram muito ligadas quando ela estava na Colômbia. Ela sempre pergunta”

(...)

“Sabe, assim, ela ainda não entende que a Colômbia está longe. Ela sempre fica assim “Vamos, mamãe, para a Colômbia, vamos

depois?” (...) é só pegar um avião na cabeça dela (Manuela, colombiana)

Nas narrativas das famílias aqui classificadas como transnacionais, o apego à língua-cultura de origem está menos presente, dando lugar ao desejo de novas experiências de imersão em culturas mais distantes. Para os integrantes dessas famílias, a mobilidade parece ser parte natural, fluida, de suas vidas. Vejamos, por exemplo, as vivências descritas por Joana:

(28) Ele (o pai) viajou para Moldávia, um país lá na Europa. Ele foi fazer um projeto lá e aprendeu a língua (...), aqui ele conseguiu, ele trabalhou em um projeto no exterior viajando a outros países (...), a gente já fez mestrado aqui, que foi de 2010 a 2013. Eu engravidei aqui, fazendo o mestrado, mas a minha filha nasceu lá no Equador (Joana, equatoriana).

Percebemos que, para os integrantes dessas famílias transnacionais – mesmo ‘morando’ no Brasil –, essa estadia pode ser temporária, apenas uma janela para novos horizontes, pois não descartam a possibilidade de migração para outro país, como projetado por Lia:

(29) Sempre conversamos, né, família e tudo, mas estamos longe mesmo. Minha mãe mora na Espanha, meu pai e meu irmão moram na Colômbia (...) eu sou meio que desaparecida, sabe? Quando a gente chega, bate muita saudade (...), mas, quando o tempo vai passando, a gente vai perdendo muita coisa. Então, eu não sinto muita falta das comidas, das coisas... alguma vez eu faço alguma coisa ou outra, mas não é uma coisa que me amarra, que eu tenha que transmitir (Lia, colombiana).

Nas narrativas de Lia, o apego a uma língua-cultura parece muito menos presente. Em contrapartida, ela descreve a possibilidade, mesmo que remota, de alçarem voos mais distantes, em termos de língua-cultura e de sua realidade socioeconômica, em busca de novas oportunidades. Nas suas práticas diárias, ela e o marido admitem preparar as filhas para essa realidade de educação internacional, mas não consideram a opção de voltar a viver na sua terra natal.

A fala de Manuela faz transparecer um sentimento de aceitação, ou conformação, em ficar no Brasil ‘pelo menos por enquanto’, já que as condições no seu país não lhe parecem tão melhores.

(30) Ah, depois dessa ida e volta, ida e volta... qualquer lugar, mas eu acho que vou ficar por aqui.... Colômbia também é um país difícil, com situação muito complicada, e o meu marido, pelo trabalho que ele faz, a mentalidade do brasileiro é mais aberta nesse sentido. Então, para ele... ele é um excelente comerciante. Ele abre uma loja hoje e dá certo. Ele gosta do que ele faz, em tatuagens ele é muito bom (Manuela, colombiana).

De modo semelhante, Lia também se manifesta quando questionada sobre a possibilidade de mudar-se para outro país com as filhas pequenas:

*(31) eu já pensei, já pensei, mas, assim, por enquanto... a gente não pode falar daqui a dez anos. Mas, por enquanto, a gente está estável aqui. Então, já pensei em fazer pós-doc fora, mas as duas teriam que ir comigo. Aí, é pesado! Porque eu já fiz um período fora e sei como é.. complicado. E não é somente isso. Também vão ficar pelo menos um ano sem o pai e é uma coisa que eu não vou fazer, não! Aí, por esse motivo, por enquanto a gente vai ficar por aqui (...)
O que mais me preocupa é o fato da distância do pai. Porque o meu marido, por enquanto, ele tem um trabalho estável. Então, não tenho por que ir embora. E voltar para a Colômbia também não (risos)
(Lia, Colômbia)*

Vê-se que esse sentimento de conformação, como se observa, permeia nitidamente as falas de Lia e Manuela e, de forma muito sutil, pode ser notado também nas falas de Joana (excerto 18).

Embora com muita saudade de suas raízes, Joana atribui o seu retorno ao país a um contrato previamente estabelecido e que ela precisa honrar. Ela relata ainda que, durante sua estadia para o doutorado no Brasil, o seu marido tentou estudar também; cursou disciplinas como aluno não-vinculado, foi aprovado na seleção, mas não conseguiu ir adiante por causa das crianças, que sofriam muito com a adaptação de escola em escola. Ela afirma que, depois que o marido precisou interromper os estudos, ele conseguiu um trabalho, mas não conseguiu continuar:

(32) Depois, ele conseguiu um trabalho. Ele trabalhou em um projeto no exterior viajando a outros países. Aí, veio a minha mãe para me ajudar. Sabe, a gente se arrependeu no início [da vinda para o Brasil] porque foi muito difícil. A gente pensa que talvez se eles [os filhos] fossem mais velhos...mas como eram muito jovens... E a gente achava que sozinhos a gente ia conseguir fazer tudo (Joana, equatoriana).

Então, a partir das reflexões de Joana, é possível que, depois que as crianças cresçam e adquiram maior autonomia, a família viaje novamente em busca de ampliação dos conhecimentos.

Esse aparente sentimento de conformação com o que pôde ser feito e de aceitação das condições impostas pelas necessidades dos filhos parece-nos semelhantes ao que observamos nas narrativas de Lia e Manuela. De certo modo, Lia está estável no Brasil por considerar a importância do pai na vida das filhas e percebê-las muito pequenas para o desafio de uma jornada de estudos no exterior. A diferença é que, no caso de Joana, ela tentou, como um teste, a seleção pela OEA e não esperava que o seu projeto fosse aprovado, mas justamente naquele momento em que os filhos ainda eram tão pequenos ela foi aprovada e sentiu que não podia deixar escapar a oportunidade.

Nesta seção, analisamos o perfil migratório das famílias em estudo, classificando-as conforme o tempo de permanência no Brasil, suas aspirações e motivações para novos deslocamentos. Tratamos também da interculturalidade e da internacionalização da educação superior como motivador da presença de crianças estrangeiras na educação básica em Viçosa, Minas Gerais. No próximo subtópico, discutimos sobre o desenvolvimento linguístico dessas crianças envolvidas no processo de migração internacional para estudos.

4.3.3. Desenvolvimento linguístico das crianças

Uma característica comum às famílias migrantes transnacionais é a preparação dos filhos, em termos de flexibilidade e proficiência linguística, para os desafios da educação internacional (CARNICER, 2016). Além das línguas naturais, é importante realçar o domínio de inglês pelos participantes das famílias transnacionais, embora admitam que a língua tenha sido aprendida como disciplina escolar, e não em contextos naturais de uso, e que a sua importância esteja ligada às práticas sociais contemporâneas impostas pela globalização. Assim, longe de uma análise de proficiência linguística ou da pretenciosa classificação em primeira, segunda ou terceira língua, é possível afirmar que, como falantes de inglês como língua internacional, os participantes dominam esta língua em nível no mínimo suficiente para atividades acadêmicas e viagens, o que nos permite compreendê-los

como sujeitos plurilíngues. E, para alguns dos participantes, ter algum contato com a língua desde a infância possibilitará aos seus filhos aprenderem-na com mais facilidade ao longo da vida, evitando a aprendizagem sofrida na idade adulta e ampliando suas capacidades nos estudos.

Desde que sua filha nasceu, do mesmo modo como faz Lia, Manuela também procura manter a criança em contato com a língua inglesa, por meio de músicas e desenhos animados, além da prática de espanhol e português na rotina de casa:

(33) É que a tecnologia precisa servir para alguma coisa, né!? Então, eu acho melhor esses desenhos que não tem propaganda. E aí coloco em inglês desde que ela nasceu. Tudo eu ponho em inglês desde que ela nasceu. E penso sempre que as coisas têm que ser colocadas no idioma original. Então, eu nunca ativo outro áudio. Sempre coloco em inglês, espanhol ou em português (Manuela, colombiana).

Manuela vê grande importância do domínio de uma segunda língua para o desenvolvimento das crianças e compreende como ‘constrangedor’ que um pai/mãe bilíngue sonegue aos filhos o direito de ser bilíngue também, especialmente por considerar o efeito que essa habilidade de transitar entre duas ou mais línguas-culturas pode ter sobre a compreensão e transformação do mundo ao seu redor. Assim, além de falar em espanhol com as filhas, mantêm-nas em contato com a língua inglesa:

(34) é tão importante o inglês! Assim, não falo tudo... algum vocabulário. Porque mais pra frente vai ser muito mais fácil ela lembrar porque ela já vai ter esse contato com inglês (Manuela, colombiana).

Entre os participantes, em geral, os pais/mães dominam com fluência pelo menos duas línguas (a língua materna e a língua portuguesa), ainda que o seu contato com a língua portuguesa tenha ocorrido aqui no Brasil. É o caso de Laura, uma jovem mãe colombiana que, ao chegar, se desesperou ao se deparar, já na primeira aula, com uma prova:

(35) eu cheguei numa quinta e as aulas começavam na segunda e eu não falava nem “bom dia” em português. (risos) Aí na terça foi a primeira aula e tinha uma prova (risos). Eu sentei e quando vi a prova, falei “Não. O que eu vim fazer?” Então, falei com o professor,

em espanhol, e ele não falava espanhol, mas eu dei um jeito de falar que eu não escrevia português. Eu conseguia ler, sabia o que estava perguntando, mas não conseguia responder. Comecei a chorar! (Laura, colombiana).

Laura, no entanto, planejou sua vinda para o Brasil, recebeu apoio do marido, que já vivia aqui há algum tempo, e esteve, desde a sua chegada, vinculada à UFV. O fato de estar vinculada à universidade possibilitou-lhe cursar disciplinas, aprender a língua e, desse modo, participar com autonomia das atividades de rotina de sua filha.

Contrastando com o relato de Laura, temos a longa e angustiante experiência vivida por Carla. Ela não fala português e aceitou participar da pesquisa somente depois que outra participante lhe descreveu melhor como ocorria a entrevista e, assim, ela se tranquilizou com a possibilidade de ser compreendida em espanhol. Carla é uma mulher mexicana que, depois de ter concluído o doutorado em seu país, viu-se em uma mudança brusca para o Brasil, para acompanhar o marido. Ela nunca havia viajado ao exterior antes dessa experiência e, mesmo depois de quase dois anos vivendo em Viçosa, ainda não tem domínio da língua portuguesa ou de outra língua além de espanhol, sua língua materna. Na entrevista, demonstra estar aliviada em encontrar alguém que consiga ouvi-la e compreendê-la e, assim, descreve detalhadamente suas dificuldades de adaptação, decorrentes, principalmente, da (falta de uma) língua estrangeira:

(36) ah, para mim, foi muito complicado (...) porque meu esposo se preparou para vir, estudou a língua, fez exame Celpe-Bras³² lá (...) Ele já vinha preparado e eu não (...). A professora dele era daqui do Brasil. Ela o ensinou a língua e então... ele aprendeu bem. E isso deu a ele segurança para vir e, para mim, me deu insegurança. Porque, pois, eu vou precisar [da língua]. E, se não vou precisar, é porque vou estar em casa. E, para mim, era uma frustração sair à rua e não poder... interagir. (...) se você vai comprar, tem que pedir as coisas e, para mim, era muito difícil. Nas primeiras duas, três semanas, creio que um mês, eu não pude sair sozinha. Tinha que esperar que meu esposo chegasse... e pedir “Eu quero sair!” “Quero comprar”. Era muito difícil. Então, para mim, essas três semanas (bom, vamos chamar um mês) foram quase que “saio ou não saio hoje?” e me dava muita ansiedade sair “e se tento, alguém vai me entender?” (Carla, mexicana)

³² Celpe-Bras: Exame Brasileiro de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

A dificuldade relatada por Carla para interagir em uma língua-cultura estrangeira, embora não tenha sido uma barreira para o filho, impediu-a de participar com autonomia de determinadas práticas escolares. Ela cita como exemplo que, como o filho sofre de muitas alergias, ela precisava conversar com a professora, pois ele estava ficando sem comer na escola. De acordo com Carla, aparentemente houve boa compreensão na conversa com a primeira professora, no primeiro semestre, o que já não ocorreu com a segunda professora do filho.

Quando questionada se participava das reuniões escolares, Carla explicou que as reuniões na escola do filho sempre foram acompanhadas pelo seu marido, pois ela não conseguia compreender as conversas, mas gostaria muito de participar.

(36) Não, não! Meu esposo. Reuniões ele vai. E, bom, também não sei se todos os colégios são assim.... Tem uma folha com todos os pontos que vão ser discutidos e, se meu esposo tem uma pergunta, ele marca onde e depois pergunta (...) Bom, ultimamente eu já estava mais em contato direto com a professora, mas no colégio tem um sistema que, algo... ah, se você vai ter um encontro com a professora para falar algo que te preocupa ou que você está em dúvida, manda pedindo um encontro e te respondem a mensagem que a reunião é para tal dia em tal horário. É dessa maneira que fazem. E, se é algo muito urgente, a professora, na hora da saída, ela fica (...) com o aluno esperando o papai, para que possam fazer o esclarecimento ou a recomendação. Se é muito urgente. Se não, o meio é solicitar uma reunião (Carla, mexicana).

Nota-se, pois, que Carla e o marido mantêm-se atentos e acompanham de perto a rotina escolar do filho e, dado o sistema de comunicação instantânea da escola, Carla não sente necessidade de falar em português na escola. Entretanto, quando foi necessário conversar com a professora sobre as alergias do filho, Carla sentiu dificuldades, por não poder se expressar em português e a professora não compreender espanhol.

Os demais participantes hispânicos dominam espanhol como língua materna e português como segunda língua, sendo encontradas ainda outras línguas aprendidas em jornadas migratórias para estudos:

(37) Eu falo inglês. Meu marido fala também rumano [romeno moldavo]. É que ele viajou para Moldávia, um país lá na Europa que fala essa língua, vizinho da Romênia, e eles falam rumano. Ele foi fazer um projeto lá e aprendeu a língua (Joana, equatoriana).

Além das famílias hispanofalantes, é importante destacar as condições linguísticas das duas famílias de Moçambique, ambas falantes de português como língua adicional. E aqui tratamos como língua adicional porque naquele país a língua portuguesa foi imposta como língua oficial e, como língua oficial, é também a língua de instrução, enquanto os seus falantes convivem no dia a dia com muitas outras línguas. Em Moçambique, como relatam Antônia e Paula, são faladas mais de 130 línguas e várias delas existem apenas na forma oral, em oposição ao português língua oficial:

(38) eu falo inglês e línguas maternas (...). Falo ndau, uma língua materna, falo sena, que é uma língua materna, falo citewê, que também é uma língua materna. Aí, falo shona, uma língua que falam no Zimbábue, basicamente essas. Outras, compreendo, mas não consigo falar. O meu marido... Ele fala português e sena (Antônia, moçambicana).

Na família de Antônia, observa-se que, entre ela e o seu marido, há duas línguas comuns – sena, uma língua materna, e português, a língua oficial daquele país –, algo similar ao que ocorre na família de Paula, outra participante de Moçambique, também casada com uma pessoa de outro grupo étnico:

(39) (...) eu sou de uma etnia diferente da do meu marido, o que significa que a língua é diferente, diferentes culturas. (...) Ele tem outra língua. Somos unidos pelo português. Então, a língua que ele fala é sena (...) Mesmo em Moçambique, as pessoas que convivem conosco falam mais português. Falamos mais português que as próprias línguas naturais por causa dessa realidade de mistura de culturas, de etnias. Eu e ele moramos numa cidade em que, quer dizer, nem é a cidade natal dele nem a minha. Tudo bem que a língua que se fala ali é bem próxima à língua dele, mas não é a língua dele. As pessoas que estão ali falam a língua natural, mas são vindas da minha cidade natural (Paula, moçambicana).

Como é possível perceber na fala de Antônia (excerto 40), o estabelecimento da língua portuguesa naquele país como uma ‘língua nacional’ tem ocorrido de forma semelhante à verificada aqui no Brasil durante o período chamado Estado Novo, sob o discurso de unificação de povos de diferentes etnias e fortalecimento de uma nação (SANTOS et al., 2016). Assim, as línguas maternas faladas por aqueles povos não têm sido mantidas com as gerações mais jovens nem admitidas como disciplina na educação básica, como bem relata Antônia.

(40) *Com minha mãe falo normalmente [a língua materna Ndau] e com minhas irmãs, algumas que não falam português. Eles [as crianças] participam, mas agora eu já vejo que eles não desenvolvem a conversa por muito tempo porque vão esquecendo as expressões pouco a pouco, principalmente o mais novo. A menina até que consegue conversar uns 10 minutos, mas o rapaz só consegue cumprimentar e uma ou outra pergunta, mas já está esquecendo (...) infelizmente eu só falo. A língua que eu posso escrever minimamente é shona, mas não muito bem, porque mesmo lá no meu país não existe uma oficialização da leitura e escrita das línguas maternas (...) enquanto essa daqui [shona] é a língua de um dos países vizinhos que se chama Zimbábue. Então eles têm como que no plano curricular do ensino, nas classes iniciais “Ensino de línguas maternas”, então, essa língua já se escreve na escola. Nas classes iniciais, eles ensinam primeiro isto aqui [ndebele – língua falada no Zimbábue] antes de ensinar inglês, que a língua oficial daquele país. Um pouco mais tarde é que introduzem a língua oficial daquele país, que é o inglês (Antônia, moçambicana).*

O filho de Maria, Jesus, que tem 14 anos e veio para o Brasil depois de alcançada a aquisição da língua materna, demonstra nas conversas com sua mãe a sua preocupação em esquecer a língua e ser prejudicado quando voltar ao seu país. Quando questionada se praticam leitura e escrita em espanhol, Maria explica como têm sido suas experiências em administrar a língua com o filho:

(41) *A gente só fala. E ele está muito preocupado porque ele acha que, quando voltar, ele vai escrever tudo errado, com as letras que não são... então, eu falei com a [professora de português] sobre isso. E ela: “Você tem que falar pra ele que ele tem duas caixas na sua mente, uma caixa para português e outra caixa para espanhol. E que, quando ele voltar à Venezuela, a caixa de espanhol vai se abrir”. Então, falei que é muito engraçado porque você aprende uma coisa e aprende a escrever horrível... e não é horrível. É HORRÍVEL, com coisas diferentes. Então, o seu cérebro diz que está errado, que é outra B, e que tudo vai dar problema de novo. (...) e ele acha que é errado e que, quando ele voltar, ele vai escrever errado. Eu acho que só é diferente. Que é apenas uma língua diferente (Maria, venezuelana).*

Nos relatos de Maria, em que descreve suas conversas com o filho, notam-se crenças que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LIGHTBOWN, SPADA, 1993a; BARCELOS, 2007), como a ideia de que a aprendizagem de outra língua prejudique a manutenção da primeira; a consideração de que os deslizes cometidos pelo aprendiz, e que fazem parte do processo de

aprendizagem, constituem “erros horríveis”; e a crítica à “mistura” das duas línguas pelo falante em aprendizagem (RIBAS et al., 2006; ZOLIN-VESZ, 2014).

4.3.4. Planejamento linguístico-familiar

Como observado no levantamento, a língua de herança mais presente na comunidade estrangeira em Viçosa é o espanhol, estando presentes também, de forma viva, inglês e alemão. Embora reconheçam fazê-lo sem conhecimento teórico-prático, as famílias, em sua maioria demonstram preocupação com a aprendizagem do conteúdo curricular, com a adaptação e com a aquisição/aprendizagem de línguas pelas crianças. Em outras palavras, mesmo sem uma orientação teórica para isso, todas têm um planejamento linguístico (SOUZA, 2016) para seus filhos e algumas procuram, inclusive, ler e se informar sobre a aprendizagem de línguas.

(42) É claro que eu acho que deve atrasar um pouco, como tentar ensinar um monte de línguas... eu não sei se estou errada. Eles atrasam um pouco, mas depois eles conseguem repor aquilo. Então, eu li muito isso antes de engravidar da primeira porque eu já tinha o objetivo de ensinar o inglês e o espanhol. Então, eu ficava muito na dúvida se podia e até falavam que eu não podia, tipo, misturar numa frase os dois idiomas, que não seria conveniente isso, então é uma coisa que eu tento muito. Então, se vou falar espanhol, eu completo tudo em espanhol. Não fico misturando, dentro de uma frase, colocar palavras...portunhol (Lia, colombiana).

Algumas das famílias com crianças bilíngues demonstram, inclusive, consciência da relação língua-cultura e, tanto pai quanto mãe, apontam muito bem a aprendizagem de línguas como um direito da criança:

(43) Assim, nós também! A gente valoriza muito, assim, os nossos países, nossas culturas, então isso pra gente não foi nada acordado. Era algo que devia ser assim. Era um direito dele [da criança]. A gente entendeu que, como um filho, era direito dele saber de cada país. Eu sempre tive isso comigo. Desde que fiquei grávida, eu tinha isso em mente “quero que meu filho conheça os dois países (Pedrita, brasileira).

Assim como Pedrita, Antônia descreve como tenta, com seu marido, manter os filhos em contato com as duas culturas:

(44) Basicamente sempre na minha casa nos reportamos aos nossos filhos utilizando, fazendo uma mistura das duas línguas, das duas culturas. Porque o meu marido é de uma região diferente da minha e eu sou de uma outra região. Então, nós buscamos aspectos comuns à nossa cultura e tentamos passar para os nossos filhos. Em termos de língua materna, eu não sonogo que meus filhos falem, mas a minha língua materna, dos meus pais, é a Ndau, e houve um tempo que... minha mãe praticamente não fala português – ela praticamente só fala esta língua – então, para eles se comunicarem com a minha mãe, tinham que aprender a falar essa língua.

(...)

Então, houve uma vez que eu viajei e o meu marido trabalhava noutra cidade e eles tiveram que viver com o avô e aí foram obrigados a aprender, mas infelizmente não usamos essa língua aqui no nosso dia a dia. Eles vão esquecendo. E acredito que agora que estamos aqui o mais novo nem deve se lembrar, mas no período de 2013-2014, no tempo que viveram com a minha mãe, eles falavam muito bem, principalmente a menina (Antônia, moçambicana).

No relato de Antônia (44), nota-se como a língua ndau se apagou de uma geração a outra e como a falta de domínio desta língua prejudica a manutenção do vínculo das crianças com os avós.

A postura dos participantes hispânicos em relação ao ensino da sua língua-cultura se assemelha ao observado por Carnicer (2016) em estudo com mães brasileiras na Alemanha, e por Souza (2016), com mães brasileiras na Inglaterra. Entre as mães entrevistadas por esses autores, existe grande preocupação com a preservação da sua língua materna (português) entre as crianças. Essa decisão em manter o português revela-se consciente, embora as estratégias ou posturas variem especialmente entre classes sociais. Como relatado por Carnicer (2016), para uma mãe de baixa condição socioeconômica e que migrou como forma de ascender economicamente, manter sua língua materna com os filhos é uma forma de preservar os laços afetivos com sua família brasileira. Entretanto, a postura dessa mesma mãe, quando criticada pelos cidadãos daquelas comunidades estrangeiras, torna-se flexível e arredia e ela acaba falando mais na língua majoritária que em português com os filhos. Já uma mãe de classe social privilegiada, educada em escola bilíngue no Brasil e que migrou em condições planejadas tem postura bem diferente. Com ela, o planejamento linguístico familiar se dá de forma consciente, com objetivos que vão além do vínculo afetivo familiar. Assim, mantém-se confiante, não alterando suas práticas da língua materna diante das críticas.

Nesta pesquisa, a manutenção do espanhol entre as famílias, segundo os participantes, tem ocorrido de forma natural e sem estudo regular ou forçado da língua-cultura:

(45) Eu falando em espanhol com ele sempre se tornou uma coisa que eu acho, assim, natural. Absolutamente natural! Eu sempre falo com ele em espanhol, o que não quer dizer que, em algum momento, instantes breves, eu não fale em português com ele. Tem momentos nos quais eu falo em português com ele. Só que, se estamos os três juntos, eu falo em português com a mãe e em espanhol com ele (...) Sim, eu não falo em espanhol com a mãe (risos). Então, se eu estou falando em português, estou falando com a minha mulher, a mãe. Se estou falando em espanhol, estou falando com ele (risos), você entende? Eu sempre agi assim e cada um sabe com quem estou falando, embora estejamos os três juntos (Pedro, uruguaio).

O engajamento de Pedro e os resultados positivos de suas práticas na manutenção da língua com o filho são interessantes porque atestam a relevância da participação do pai na educação dos filhos – muitas vezes relegada e centralizada apenas na mãe. Os resultados obtidos por Pedro rompem, ainda, com a crença de que o pai teria pouca influência sobre a aquisição da linguagem pela criança, dado o seu maior contato com a mãe, desde o ventre.

Entre todos os participantes, o contato das crianças com a língua ocorre apenas em casa, nas conversas com os pais e familiares deixados no país de origem, em vídeos, jogos e filmes. Não existe prática da forma escrita da língua, e a leitura, na maioria dos casos, ocorre por meio de vídeos legendados e em atividades de leitura e contação de histórias.

4.3.4.1. Aspectos do desenvolvimento da criança bilíngue

Existem aspectos do desenvolvimento da criança bilíngue que ainda carecem de exploração e estudos aprofundados para o seu entendimento. Alguns deles foram citados por participantes da pesquisa, preocupados em compreender os riscos e as vantagens do incentivo à aprendizagem simultânea de duas ou mais línguas.

1. Atraso na fala:

(46) *Demorou um pouquinho. É, ela demorou. Ela aprendeu primeiro a caminhar e, para falar, demorou um pouquinho (Manuela, colombiana).*

(47) *Eu, assim, não sei explicar exatamente, mas ele teve uma fase que ele entendia tudo em espanhol mas só falava em português. Repetia uma ou outra palavra (...) mas ele também foi uma criança que demorou um pouquinho mais para falar, até português. Ele só começou a falar mesmo, assim, frases e tudo foi aos 3 anos. Antes eram palavras isoladas” (Pedrita, brasileira).*

2. Compreensão, processamento, depois pronúncia:

(48) *Até os 3 anos, ele falava muito pouco mesmo, mas foi uma criança, assim, que a gente via que não tinha qualquer problema, né! Pra gente estava tudo tranquilo, tudo normal, até porque, quando ele falava algo, produzia os sons com muita.... era tudo muito nítido, muito claro. Ele não errava, por exemplo, o R igual às outras crianças. Ele falava tudo certinho (Pedrita, brasileira).*

3. Intersecção, mistura lexical:

(49) *Sim, estava falando espanhol. Ou seja, ele misturava. A criança não sabe o que são duas línguas, né?! E essa é a vantagem. Aos poucos é que ela vai entendendo que são duas línguas. Até hoje ele sabe que tem duas línguas, mas não sei. Acho que, cognitivamente, isso está bastante misturado. Ele domina o português e não domina da mesma forma o espanhol. Isso é evidente. Porque eu sou o único falante contra todos (Pedro, uruguaio).*

A preocupação e o interesse por esses fatores parece levar esses pais ao estudo e à maior confiança na manutenção das línguas com as crianças. Questionadas se foram relatados problemas durante a alfabetização, os participantes relatam desenvolvimento normal das crianças durante esse processo, sem nenhuma interferência significativa da aprendizagem simultânea de duas línguas.

(50) *Ele não teve nenhum problema em relação a isso. Se teve, foi mínimo e pontual. Algumas coisas, em algum momento, aos 6, aos 5 anos, talvez, que ele pudesse ter misturado, mas nada que a gente possa hoje, nem mesmo, lembrar “aconteceu tal coisa”. Quando começava o ano, eu falava “olha, ele fala espanhol comigo e eu falo espanhol com ele. Pode ser que misture, diga alguma palavra achando que é português e não é”. Então, era só para avisar a professora qual a questão que estava ali e que ela pudesse entender*

por que essa criança estava falando essa palavra diferente, né... então, eu acho que isso aconteceu minimamente e, se aconteceu, a gente nem ficou sabendo. Nunca a escola deu algum retorno sobre isso. Ele se dá bem na escola, tem boas notas, inclusive (Pedro, uruguaio).

Outros participantes, no entanto, informam aspectos que podem afetar as emoções da criança, como a discriminação, pelos colegas, em razão da forma diferenciada de falar, mesmo quando dominam com fluência a língua majoritária. Observar as emoções e as interações entre essas crianças é importante, tanto entre os pais quanto entre os profissionais do ambiente escolar, para que possam dar o adequado suporte à criança e, ao mesmo tempo, trabalhar as diferenças com as crianças da turma. Laura, por exemplo, relata que a filha começou a sentir vergonha em falar espanhol porque os seus colegas riam do seu jeito de falar. Segundo ela, a filha começou a não gostar das interações em espanhol em casa e a se mostrar ressentida por ficar fora das brincadeiras na escola. Laura procurou a professora e conversou sobre o assunto, mas notou que, para a professora, naquele momento da conversa, tudo estava normal.

Também Joana observou em sua filha comportamentos que indicavam algum desarranjo de ordem emocional. A filha já havia abandonado as fraldas há mais de um ano e usava com total autonomia o banheiro, mas, depois de ter sido separada da coleguinha hispânica, perdeu o controle e passou a fazer xixi em qualquer lugar, um comportamento que, na opinião de Joana, esteve relacionado ao isolamento da filha após essa separação.

Manuela, por sua vez, narra que a sua filha entende quando os colegas estão rindo do seu jeito de falar, mas que, diferente das outras crianças, ela reage, respondendo com naturalidade “*soy colombiana*”, não demonstrando qualquer desconforto em ser reconhecida pela sua diferença no falar.

4.3.5. A formação de comunidades e sua importância na manutenção da língua-cultura pátria

A saudade provocada pelo ‘estar fora de casa’ quando se está no exterior é minimizada pelo contato com outros sujeitos migrantes que compartilham das

mesmas experiências de vida, sobretudo aqueles vindos da mesma cidade ou do mesmo país. Em Viçosa, Minas Gerais, a comunidade estrangeira é formada principalmente por hispânicos latino-americanos e inclui em maior número estudantes colombianos, embora exista um grande número de estudantes vindos de outras partes do mundo.

A presença de hispanofalantes na cidade é mais marcante, em comparação à de falantes de outras línguas, e isso se explica pela proximidade, em distância e língua-cultura, pelas relações políticas e econômicas entre os países, pela natureza dos acordos e convênios que possibilitam seus estudos e sua permanência na cidade e pela própria história de internacionalização da UFV. E, numa cidade pequena, como Viçosa, essa presença de hispânicos se torna mais expressiva, de modo que as relações criadas pelo ambiente de estudo e trabalho na universidade (eventos culturais, práticas de laboratório, disciplinas, etc.) ampliam as chances de que essa comunidade se mantenha em contato, como em uma teia, ou rede, possibilitando a manutenção da relação afetiva com a cultura do país de origem.

Essa manutenção da cultura, além de aliviar a saudade de casa, fortalece as discussões e reflexões sobre quem são, o que representam, qual o seu lugar no país de acolhimento e quais são os seus papéis na conjuntura política e social dos seus países, tornando-se, portanto, importante para a própria identidade do sujeito.

O contato entre os estudantes internacionais em Viçosa ocorre em eventos promovidos pelos Embaixadores da UFV, um grupo de estudantes orientado pela Diretoria de Relações Internacionais e cujo objetivo é receber, dar suporte, informação e acompanhamento aos estudantes internacionais e nacionais, de outras regiões do Brasil. O contato se dá ainda nas aulas de português e de outras disciplinas, nas práticas de laboratório e, ainda, por redes sociais – há um grupo no Facebook chamado “Extranjeros en Viçosa”. Assim, além da troca de informações importantes – validação de diploma, documentação de entrada e saída do país, câmbio de moeda –, os membros dessa comunidade promovem encontros como a *Fiesta Latina* e se reúnem frequentemente em pequenos grupos para comemorações de aniversários, defesas de teses e dissertações, despedidas, campeonatos, protestos, entre outros eventos.

Essas agremiações são muito importantes para a manutenção da cultura e para a permanência dessa comunidade no país estrangeiro. Entretanto, como relatam os participantes desta pesquisa – e as falas fazem parecer até que estavam conversando entre si –, como a maior parte dessa comunidade é formada por estudantes jovens, solteiros e sem filhos, os eventos promovidos por essa comunidade de estrangeiros são voltados para esse público:

(51) Quando a gente chega, bate muita saudade. Então, a gente faz aquela... é uma época em que... ah, tem muita festa, integração de estrangeiros, muita comida, muita coisa, mas, quando o tempo vai passando, a gente vai perdendo muita coisa (Lia, colombiana).

(52) Aí, acaba que os solteiros têm planos que não são para a gente. Ir a um bar... como é que vou deixar meu filho? (Laura, colombiana).

(53) a gente acha que não é uma cidade para família no sentido de que não tem parque, não tem brinquedos para crianças. (...) A gente conheceu [outros equatorianos], mas eles tinham outra vida. E eles são estudantes, talvez eles nem tenham filhos. (...) E, assim, quando é solteiro, tem outras prioridades que a gente tem. E a gente se sente mais cômodo com famílias que têm filhos (...) A gente procurava! Então, conhecemos amigos brasileiros com filhos, mas eles logo encontravam trabalho em outra cidade e a gente ficava sem amigos (Joana, equatoriana).

Ao formar uma família, os casais percebem já certa mudança nos hábitos e, ao terem filhos, suas necessidades e experiências deixam de ser compreendidas ou contempladas pela comunidade jovem e sem filhos. Desse modo, a transmissão da cultura às gerações seguintes começa a se estagnar quando não há uma comunidade que partilhe das mesmas experiências de vida. Em outras palavras, os participantes veem limitações para manutenção e transmissão da cultura aos filhos, por não existir na cidade eventos ou espaços apropriados para que suas crianças encontrem outras crianças de mesma língua-cultura e possam brincar, falar a língua aprendida com os pais, cantar, dançar e partilhar elementos próprios da sua cultura.

4.3.6. Desafios na manutenção da(s) língua(s) dos pais

Neste subtópico, agrupamos os principais desafios observados para manutenção da língua-cultura.

1. Baixa disponibilidade de materiais (livros e objetos próprios da cultura pátria, por exemplo):

(54) acabou que a gente trouxe poucos livros em espanhol, mas, assim, à noite, quase toda noite a gente lê uma história. Então já tem a história da escola que ela leva o livro, então leio esse. E nos outros dias, eu leio alguma história que a gente tem em espanhol. Mas a única hora que é português é quando a gente vai fazer a tarefa, o dever da escola, que está em português mas eu vou lendo em espanhol (Laura, colombiana)

2. Poucas oportunidades, para as crianças, de interação na língua-cultura dos pais:

(55) Agora essa amiga colombiana é a primeira amiga que a gente tem que sabe que vai ficar aqui, que tem família, que entende nossa língua (Joana, equatoriana).

3. Baixo reconhecimento, pela comunidade, da importância da língua-cultura dos pais no desenvolvimento da criança.

Considerando a presença de uma comunidade significativa de hispânicos na cidade, a manutenção de espanhol torna-se mais acessível em comparação à de outras línguas-culturas. Essa comunidade hispânica inclui estrangeiros de toda a América Latina e Espanha e, por vezes, em seus encontros, é comum a participação também de estrangeiros de outras partes do mundo, não falantes de espanhol, e isso está relacionado às experiências em comum compartilhadas por todo migrante internacional. Entretanto, como não é apropriado para as crianças participarem das festas ‘para jovens’ – e a rotina com as crianças também dificulta aos próprios pais participarem –, restam outras oportunidades para troca de experiências e elementos culturais, como os almoços, por exemplo. Para as famílias entrevistadas, sempre que possível, é importante trazer elementos da sua cultura e partilhar com os membros dessa comunidade que vive “fora de casa”:

(56) Agora aspectos culturais, tipos de produtos, tipos de comidas que comemos lá na região, tem alguns produtos aqui que nos permitem preparar aqueles pratos típicos das nossas regiões (...) no Natal, por exemplo, nos reunimos. Preparamos uma ceia em família, com pratos típicos da África, e nos sentimos em casa naquele momento (Antônia, moçambicana).

(57) Bom, a gente sempre traz a comida para o Brasil. (risos) Tem isso. Quem está visitando sempre traz comida para a gente. A gente escuta músicas em espanhol, dança em espanhol (Joana, equatoriana).

4. Desconhecimento sobre os processos envolvidos na aquisição/aprendizagem de línguas.

Como relatado por outros autores na literatura (SOUZA, 2016; CARNICER, 2016), o desconhecimento por parte da comunidade sobre os processos de aquisição/aprendizagem de línguas impõe certos desafios às famílias migrantes. No entanto, a atuação e o empenho dessas famílias em compreender esses processos pode permitir-lhes oportunizar esse legado à criança.

5. Aspectos da identidade.

Seria a nacionalidade, ou seja, o local de nascimento, suficiente para classificar uma criança como estrangeira ou como brasileira? Seria a língua falada suficiente? Seriam as vestimentas, a aparência física? Seria a classificação pelo próprio sujeito suficiente? Sabemos que não! Que nenhum desses critérios é suficiente para compreender a identidade. E sabemos que, além do próprio reconhecimento, pelo sujeito, a identidade passa pelo seu reconhecimento pelo grupo ou comunidade no qual o sujeito se classifica. Por exemplo, apesar de muitos pais não perceberem seus filhos como estrangeiros, o seu reconhecimento não se dará da mesma forma pela comunidade brasileira, como bem destaca Pedrita, que é brasileira e professora:

(58) De vez em quando, quando vejo esses meninos estrangeiros (porque você sabe quando olha naquelas carinhas deles, a gente que já tem essa coisa, a gente reconhece). O Brasil tem essa diversidade e tal, mas a gente vê um peruano, um colombiano e já identifica (Pedrita, brasileira).

Pedrita demonstra como a consciência ou entendimento sobre a própria identidade é importante no processo. Ela afirma que as decisões sobre a administração das línguas em casa foram determinadas muito mais pela consciência identitária que pela sua formação acadêmica:

(59) Acho que foi muito natural. E acho que, independentemente de sermos da área de linguagem, antes de tudo eu acho que a gente tem essa consciência do que nós somos. O meu marido tem essa

consciência de que ele é estrangeiro, uruguaio, pai e a gente também, no início, a família (dele, a minha não!)... especialmente a mãe dele reivindicou muito isso, que a gente ensinasse a língua (...) e ela comparava, dizendo que o filho de fulano estava na Alemanha e fala alemão e espanhol (Pedrita, brasileira).

Em outras palavras, o entendimento de que a língua falada pela família é importante para a criança inicia-se com a compreensão de que aquela criança faz parte daquela comunidade falante. E dessa consciência pode nascer ou alimentar-se o sentimento de pertença da criança àquela comunidade. É possível que a avó nunca tenha lido sobre o assunto e que tenha alcançado essa percepção sobre o valor da língua na manutenção dos laços afetivos com o neto apenas a partir das experiências vividas por conhecidos. Ao alcançar essa consciência, ela sentiu que a ausência de uma língua-cultura comum entre ela e o neto poderia ser ameaçadora à relação afetiva entre os dois.

Além dessa perda, as crianças falantes de português não são reconhecidas como estrangeiras e, por falarem a língua local, a comunidade escolar pode não compreender as demandas específicas e a riqueza impostas por essa diversidade. Apesar disso, de não serem reconhecidas como estrangeiras, ao interagir com seus colegas, essas crianças são percebidas 'como diferentes' pelas demais:

(60) eu sinto que algumas vezes, eu escuto "ah, que ela tem um sotaque diferente". Eu já escutei das outras crianças, dizendo que ela fala diferente. Mas você sabe que criança é muito sincera! E que no início, eu sei, eles reparam que aquela menina está falando muito diferente (Manuela, colombiana).

Esse reconhecimento pelos colegas pode trazer experiências positivas e negativas que podem vir a frustrar o seu desenvolvimento afetivo e a sua percepção identitária.

(61) teve uma época que ela começou a ficar meio que com vergonha, sabe... por ser diferente. Então, ela achava ruim falar espanhol. Porque as outras crianças riam dela, porque não entendiam o que ela estava falando... Acho que eu falei com a professora na época. Porque ela estava se sentindo fora das brincadeiras. Sim, excluída das brincadeiras, das músicas, e também não tinha como eu ensinar a ela porque eu também não conhecia. Então, falei com a professora de tentar integrar ela nas coisas porque ela estava ficando de fora e mostrei para ela [a criança] que era legal falar outra língua, que ela podia aprender mais coisas, falar com mais

peessoas, que ela podia ajudar outra pessoa que precisasse. Então, ela foi ficando mais tranquila (Laura, colombiana).

O sentimento de vergonha da filha de Laura em ser/falar diferente e a perda linguística reportada por Manuela não são relatos únicos nem casos isolados (NORTON, 2013; SILVA, 2017). Ao contrário, é sempre relatado nas pesquisas com comunidades falantes de línguas minoritárias, como bem descrevem Silveira (2010), sobre comunidades de imigrantes alemães no Brasil, e Petrus et al. (2016), sobre famílias de refugiados congolezes no Rio de Janeiro. A perda linguística pelo falante de herança após a imersão na língua dominante, quando a criança se insere no ambiente escolar, é fato comum em todos os países onde não há políticas de acolhimento e valorização da multiculturalidade presente em comunidades migrantes. Em contrapartida, nas comunidades onde existem associações, centros culturais e agremiações religiosas que visem à manutenção da cultura e da língua, a participação das famílias nessas iniciativas tem se revelado de grande importância no desenvolvimento do sentimento de pertença e do orgulho de se falar a língua de herança (DESTRO, 2015).

Citando Hall (1996), Destro (2015) afirma que:

Essa relação de pertencimento na língua-cultura de herança não está dada de antemão para esses aprendizes, como se fosse transmitida geneticamente ou naturalmente. Segundo Stuart Hall, no mundo contemporâneo, as identidades compõem-se a partir dos discursos de pertencimento que os sujeitos criam ao se identificarem com certos grupos. Esses discursos são transitórios, modificam-se ao longo da vida, e múltiplos, uma pessoa se coloca como pertencendo a vários grupos. (DESTRO, 2015, p.125).

É possível, portanto, que a consciência de “quem sou” auxilie a criança nesse processo de reconhecer-se e identificar-se a partir do Outro. É o que aconteceu, por exemplo, com a filha de Manuela depois de sofrer as intervenções da mãe acerca de suas comunidades de pertencimento. Se antes ela sentia vergonha, atualmente se revela orgulhosa de suas origens. E, assim, quando interpelada sobre o seu jeito de falar ou de se comportar:

(62) Ela é um pouquinho tímida, mas extrovertida. Quando falam [que ela é diferente], ela só responde ‘é que soy colombiana’ e vai. Ela sempre tem uma resposta a esses comentários. Então, ela tem

uma resposta. E ainda diz “que falo espanhol, falo inglês (Manuela, colombiana).

6. desconhecimento sobre os benefícios da aprendizagem de línguas para a formação intelectual do sujeito

Como descrevem Souza (2015) e Carnicer (2016), é bastante comum pais receberem críticas pela exposição das crianças às suas línguas, entretanto, o conhecimento de cada pai/mãe sobre o assunto determina as suas atitudes em resposta a essas críticas. Em outras palavras, é necessário conhecimento sobre o assunto para manter-se firme na decisão de educar os filhos nas duas línguas, tornando o planejamento linguístico familiar um legítimo campo de resistência:

(63) Eu não vejo desvantagem em nada. Porque tem muito pai que já chegou falando essa mesma questão de atrasar muito a criança. Isso é uma coisa que passa (Lia, colombiana).

Observa-se, nas falas de Lia, que as críticas recebidas de conhecidos não afetam suas formas de pensar e agir. Ela se mantém confiante nas suas formas de gerenciar as línguas com as filhas por ter feito leituras sobre o assunto e observar, no ambiente escolar das filhas, as condições de interação de outras crianças estrangeiras:

(64) É engraçado que... algumas experiências eu tenho acompanhado, de algumas crianças que já vêm depois dessa fase [de aquisição da linguagem], que não sei até quando vai, né, mas depois dessa fase... claro que, na primeira semana, no primeiro mês, a criança está toda retraída na escola, mas é muito bonitinho ver como a brincadeira une as crianças. Porque foi o caso, não sei se você teve oportunidade de conhecer aqueles chineses que vieram pra cá para Viçosa. Eles estavam dando aula de mandarim... então, as crianças foram para (nome da escola) e, pensa bem! Mandarim para português. Uma coisa de doido! E, gente, eu fiquei de cara. A menina, tipo, menos de um mês já estava brincando e todo mundo conversando com ela e estava tudo, interagindo, sabe... tudo bem que a menina pode ser inteligente, mas eles conseguem se comunicar não é só pela língua (Lia, colombiana).

Ao observar, no ambiente escolar das filhas, o processo de aprendizagem da língua por crianças estrangeiras, Lia alcança relativa compreensão de como se dá o processo de assimilação da língua-cultura por crianças em determinadas idades e

parece obter uma confirmação do que tem estudado sobre a aquisição/aprendizagem de línguas.

Também Pedrita traz-nos importantes contribuições. Como brasileira e professora de espanhol na educação básica, ela se mostra inconformada com alguns pais estrangeiros que interagem com os filhos na língua local:

(65) No ano passado, quando descobri que um aluno era estrangeiro (...) E eu costumava fazer perguntas para ele e brincava “ah, você tem que saber isso, né, você é filho de paraguaio!” Eu pensava: Como assim? Ele não sabe como se fala isso em espanhol?”. Porque ele não tem, assim, parece que a família não deu essa oportunidade para ele, de aprender a língua estrangeira. E tem um casal também que só fala em português. Eu não entendo! (Pedrita, brasileira).

Conforme o relato de Pedrita se desenrola, nota-se que aqueles pais não falam com seus filhos em espanhol, sua língua materna, um indicativo de que a própria comunidade migrante carece de entendimento sobre as suas potencialidades como sujeitos agentes de/em transformação. Esse conhecimento, conforme apontam outros autores (SANTOS et al., 2016; SOUZA, 2016), é quase sempre diretamente proporcional à escolaridade. Na comunidade em estudo, no entanto, é difícil levar em consideração o fator escolaridade, já que ela está no topo da escolarização, tendo todos os participantes pós-graduação. O que poderia ser considerado, portanto, seria a crença de que o contato com a língua dos pais prejudicaria a aprendizagem da língua local pelas crianças.

7. Barreira linguística

Outro grande desafio na manutenção da língua é a barreira linguística, sobretudo no ambiente escolar. A inexistência no ambiente escolar de profissionais bilíngues e o pouco entendimento sobre as potencialidades e as formas de ensinar a crianças bilíngues podem realçar as consequências de uma barreira linguística, quando não há uma compreensão pelas partes envolvidas na conversa: o aluno não compreende o professor nem os colegas, que, por sua vez, também não conseguem compreendê-lo; nem a família consegue dialogar com a comunidade escolar.

Neste estudo, os relatos de parte dos participantes indicam que algumas escolas têm adotado medidas para aceleração da aprendizagem da língua de instrução, português, em detrimento à língua falada em casa. Uma dessas medidas que aparecem com recorrência nos relatos é a separação das crianças hispânicas:

(66) *o que aconteceu com o Joãozinho agora é que ele entrou quando estava a irmã (Juanita), mas aí tinha a Manuelita... então, eles falavam em espanhol. Acho que ele não estava pegando português. Ele misturava português e espanhol. (...) Aí, eu acho que na hora de sair na área externa, ele se encontrava com a irmã. Ele sempre falava em espanhol. Aí, agora que a irmã não está e que não tem aquela coleguinha, ele está sendo forçado a falar português. Aí, ele me falou que não está tendo a amiguinha e que os coleguinhos estão agora conseguindo entender (...) É que agora, ela [a professora] pediu para ele falar mais devagar. Acho que está tentando que ele não misture espanhol. É que ele não sabia falar, colocava um inho na palavra e achava que já era português (risos) (Joana, equatoriana).*

(67) *Porque, olhe, depois que o Joãozinho foi para outra classe, nós sentimos muito. Porque era a oportunidade que tinham de ficar juntos, de falar a língua, de compartilhar e ela não perder tanto o espanhol. E ela perdeu muito rápido e foi por isso, por não ter mais uma criança falando com ela. Já não convivem, não estão mais no dia a dia (Manuela, colombiana).*

(68) *No primeiro ano na EPA 2, tinha uma menina à tarde, do Peru, e aí também elas falavam espanhol entre elas. [A coleguinha] tinha um ano lá, a do Peru, mas depois separaram elas, no 2º Ano (Laura, colombiana).*

Essa separação relatada pelas famílias, se realmente caracterizada pelas instituições de ensino como estratégia para aprendizagem da língua majoritária, merece reflexões e observação a longo prazo. Isso porque o processo de socialização tem grande relevância para que a criança se sinta segura, acolhida por outra que a compreenda e, assim, não permaneça no limbo, sem compreender o que acontece à sua volta (LIGHTBOWN; SPADA, 1993b, p. 164). Em um estudo de caso com uma criança árabe em Belo Horizonte, Neves (2018) sugere importantes medidas para o acolhimento mais concreto de crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro. Entre essas medidas, a autora enfatiza que a alfabetização da criança também na língua falada pelos pais poderia contribuir para a maior participação da família na vida escolar da criança e no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, melhorando a comunicação entre a família e a escola e reduzindo as dificuldades impostas pela barreira linguística e cultural.

Em nosso estudo, é preciso notar que, além da perda linguística mencionada por Manuela (67) – medidas de impedimento para evitar que a criança se expresse

na sua língua – como a sua separação de outras crianças que falem a mesma língua, podem trazer prejuízos que vão muito além da escala de aprendizagem dos conteúdos curriculares. As perdas podem incluir a regressão, com apresentação de comportamentos já superados (fazer xixi na roupa, por exemplo), tristeza, solidão, agressividade, perda da motivação pelos estudos, entre outros.

(69) Aí, a coisa mais forte que a gente viu, assim, foi a Juanita. Ela parou de fazer xixi na cama aos 2 anos. Aí, ela começou a fazer xixi de novo. Na cama. E às vezes assim (apontando em volta), mas especialmente na cama. Mas ela deixou de fazer aos 2 anos, sem problemas, e aí começou a fazer xixi na cama e acho que demorou um ano a voltar novamente a se adaptar (Joana, equatoriana).

Essa prática escolar de separação das crianças de mesma língua felizmente não tem ocorrido em todas as escolas. Em uma delas, a EPA 1, segundo os gestores da instituição, as crianças estrangeiras bilíngues, já ambientadas, são vistas como companhia e ponto de apoio às recém-chegadas. Além de facilitarem o trabalho de professores, atuando como ‘intérpretes’, evitam que o coleguinha novo fique isolado ou seja forçado ao silêncio.

Os resultados dessa prática de socialização na EPA1 são reportados por Lia, mãe participante da pesquisa, quando fala sobre a adaptação de uma criança chinesa. Também são mencionados por Laura, quando compara as etapas de adaptação de sua filha em duas instituições de ensino diferentes. Laura relata que, nos primeiros seis meses, a sua filha ficou em uma creche, onde, além de muito carinho dos profissionais, tinha o apoio de outra criança hispânica. Depois de seis meses, quando passou a estudar em outra escola, lá também encontrou uma colega hispânica, com quem, mesmo depois de separadas, mantém as conversas e brincadeiras em espanhol:

(70) 1ª escola:

ela chegou num sábado e eu já tinha arrumado uma creche para ela perto de casa. E tinha uma outra menina colombiana também lá. Aí, ela falava com uma coleguinha mexicana, que meio que ajudava ela. E as professoras também acolheram muito a minha filha. E ela se acostumou rápido. Tipo, uma semana que eu deixava 2 horas, meio dia (...) Mesmo que ela não falasse, ela foi bem acolhida e era tranquila, aceitava bem as coisas. Na primeira semana, era mais por ficar sozinha que eu ia buscar 2 horas, mas depois ela nem lembrava de mim. Eu deixava e ela já saía correndo

2ª escola:

Ela fica integral na EPA 2. Tudo muito tranquilo. E também quando ela chegou, ela chegou no 1º Ano lá porque ela ficou só 6 meses na creche. No primeiro ano na EPA 2, tinha uma menina à tarde, do Peru (...), mas depois separaram elas, no 2º Ano. Mas elas já estavam tão acostumadas que não...[sentiram tanto], mas há algumas atividades que eles fazem juntos. Aí, eu sei que ela fala com a colega e as duas falam em espanhol (Laura, colombiana).

Em contexto de educação monolíngue, em que não é possível optar entre o ensino na língua minoritária ou na língua majoritária, existem recursos para reduzir os entraves causados pela barreira linguística e alcançar o diálogo. Entre esses recursos, destacam-se as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), entretanto, sabe-se que nem todo o sistema educacional brasileiro dispõe de tais recursos tampouco de qualificação para sua eficiente exploração em sala de aula. O uso do celular, por exemplo, que poderia ser explorado na consulta a dicionários online, tradutor simultâneo, entre outros, é proibido em uma das escolas visitadas (EPU 1).

Como se sabe, a linguagem é fundamental na formação do conhecimento, no estabelecimento de relações sociais e, portanto, na própria formação do sujeito como pessoa. A ausência de uma língua comum e de meios que permitam à criança se expressar e ser entendida pode gerar situações estressantes e traumáticas, como a relatada por Maria:

(71) naquele dia que ele brigou com o menino, ele estava tão bravo que ele só chorava. Porque... estava muito bravo. E a supervisora falou “Jesus, tem que se acalmar!” e ele: “Non comprendo nada” e ele o que falava era só “ÉERRRGRRR” e isso é um problema, aquele que falo com você: de que eu não posso nem xingar em português porque ainda não tenho as palavras. Então, só posso xingar em espanhol e, se preciso brigar, vou brigar em espanhol porque essa é minha língua (Maria, venezuelana).

O sofrimento do filho, narrado por Maria, chama-nos a atenção porque, numa briga com um colega brasileiro, cercado por colegas e sendo humilhado publicamente, em meio a colegas que mal conhecia, Jesus não conseguia sequer xingar o colega. E estando em outra cultura, não falando a língua e não sendo compreendido, o menino sentiu-se acuado, ‘de pés, mãos e boca atados’. Restaram-lhe o desespero, a angústia e a aflição, que o sucumbiram ao choro e a espasmos

que comoveram a supervisão escolar. Chamada para ajudar a resolver a situação, a mãe compreendeu que, naquele momento, saber pelo menos alguns palavrões talvez pudesse, pelo menos, ter aliviado a dor do seu filho.

Ao caso do filho de Maria importam-nos as discussões acerca do período sensível para aquisição/aprendizagem de línguas e acerca dos fatores intrínsecos ao sujeito aprendiz. Na data da entrevista, ele tinha 14 anos e estava há menos de um ano no Brasil. A sua vinda ao Brasil, aparentemente, não foi bem aceita por ele. A sua mãe veio primeiro, para cursar o doutorado, e, com a crise política e econômica no seu país (Venezuela), ela acabou decidindo voltar e buscar o filho. Ele gosta de estudar inglês e acreditava que no Brasil falava-se inglês e assumiu isso como uma motivação para acompanhar a mãe. Ao chegar aqui e perceber que a língua falada era outra, completamente desconhecida, começou a apresentar resistências à aprendizagem e a rejeitar formas de interação em português. Conforme relata Maria, apesar de ter sido bem recebido e muito bem tratado na escola, ele não recebeu uma preparação para a imersão na língua-cultura brasileira. Como ela já fala português, tenta ensiná-lo e ajudá-lo como pode, mas não é bem recebida pelo filho, num comportamento rebelde que ela atribui aos primeiros sinais da adolescência.

A resistência ou desinteresse do filho em aprender português pode estar ligada a diversos fatores internos e externos – ruptura e deslocamento forçado, metodologia de ensino, adaptação, aceitação pelo grupo, idade –, assim como ao simples fato de ter que acompanhar todos os conteúdos em português, sem um mediador, em aulas destinadas a falantes de português língua materna não a falantes de outras línguas. Além disso, ele não encontra na escola nenhum falante de espanhol com quem possa interagir, restando-lhe a solidão e o sentimento de que não é capaz de aprender.

Essas dificuldades, de novo, são impostas pela barreira linguística e podem ter consequências graves, como lacunas na aprendizagem de conteúdos básicos nas mais diversas áreas. Em contextos de migração forçada, além da barreira linguística, há outros aspectos que envolvem a saída forçada do lar, a perda abrupta de contato com familiares, amigos e necessidades mais urgentes que o aprendizado de uma língua ou o desenvolvimento intelectual (alimentação, saúde, afetividade). Esses aspectos muitas vezes são confundidos pela comunidade escolar com

desinteresse, desmotivação, preconceito ou até incapacidade mental para a aprendizagem.

Como bem destacam Lightbown e Spada (1993b, p. 164), para crianças nesses contextos, em que não é possível optar pelo ensino na língua de casa (língua materna dos pais), é fundamental que os educadores: respeitem as dificuldades da criança; incentivem os pais a manterem a língua de casa; e entendam que a aprendizagem da segunda língua levará tempo e exigirá esforço da criança. Em outras palavras, é preciso respeitar o tempo da criança e não forçar a aprendizagem rápida da segunda língua, de instrução.

O contexto é, portanto, uma seara que exige políticas de acolhimento da criança e de seus familiares e que requer um ensino de português de forma diferente daquela como se ensina aos demais alunos, falantes nativos da língua. Trata-se de uma abordagem de ensino que, no Brasil, é chamada Português como Língua de Acolhimento – PLAC). Nessa abordagem, compreende-se a necessidade de, em vez de apenas ‘ensinar’ a língua local, receber o indivíduo de maneira acolhedora nas condições mais confortáveis em que essa relação puder ser estabelecida. O estudo da língua ocorre, portanto, sem obrigações nem imposições, de modo que a língua nativa do sujeito migrante não seja totalmente descartada, embora exista sempre a língua do país de acolhimento para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento no ambiente em que está imerso (GROSSO, 2007).

8. *Prática de ensino em turmas multiculturais*

Por fim, outro grande desafio é a prática do ensino em turmas multiculturais. Como acolher e valorizar a língua-cultura do outro sem acirrar as diferenças? Na escassez de conhecimento sobre os processos envolvidos na aprendizagem por crianças bilíngues e na preocupação por resultados, a solução mais encontrada na educação básica tem sido meramente o ensino da língua majoritária para, por meio dela, efetivar o ensino, o que denuncia uma perspectiva de ensino assimilacionista, em que o professor ensina e o aluno assimila o conteúdo. Nessa perspectiva ‘colonial’ de ensino/aprendizagem por assimilação, está implícita a homogeneização das turmas e manutenção dos padrões sociais ideais para o Estado, com a supressão da identidade estrangeira e a assimilação da cultura local (PETRUS et al., 2016). Como demonstram Santos et al. (2016), com os novos fluxos migratórios, tem aumentado a preocupação com o acolhimento de alunos migrantes, mas “continua-

se praticando o multiculturalismo de boutique (HALL, 2003), em que se celebram os turbantes africanos, os colares de sementes indígenas, a comida japonesa, mas o ensino continua baseado na cultura hegemônica”.

Em zonas de fronteira e contextos de plurilinguismo, existe dificuldade por parte de órgãos públicos e, conseqüentemente da comunidade em geral, em entender as identidades híbridas desses sujeitos plurilíngues que rompem com a fixidez exigida em suas classificações. Certamente aqui, no contexto em estudo, a classificação dada no nascimento da criança, que visa garantir-lhe os direitos das crianças brasileiras, é utilizada como único critério de identificação, por falta de entendimento dos propósitos legais dessa classificação. Assim, os pais e a gestão escolar assumem aquela classificação como única, fixa e podem se acomodar nessa classificação, não estendendo à criança o seu direito à língua-cultura de sua família. Em outras palavras, a exigência de uma classificação pode incidir em séria segregação e na invisibilização de necessidades próprias da criança migrante.

Assim, refletimos nesta seção sobre desafios encontrados por famílias migrantes para acesso e manutenção de suas línguas com os filhos. Destacamos relatos dos pais sobre as experiências dos filhos no Brasil e ressaltamos aspectos que contribuíram para que se sentissem acolhidos ou não na comunidade em que estão inseridos. Finalizando este trabalho, passamos às Considerações Finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, procuramos retomar os objetivos de pesquisa, descrevendo os principais resultados, e trazer algumas reflexões que podem contribuir para futuras pesquisas na área.

5.1. RETOMADA AOS OBJETIVOS E PRINCIPAIS RESULTADOS

Como principal objetivo buscamos neste estudo investigar o perfil linguístico e cultural de crianças pertencentes a famílias migrantes internacionais residentes em Viçosa, Minas Gerais.

Para chegarmos a esse perfil linguístico e cultural das crianças, visitamos todas as escolas e creches de Viçosa fazendo um levantamento, no qual identificamos 41 crianças integrantes de famílias internacionais, nascidas no Brasil ou no exterior. Desse total, a maior parte está na faixa de 7 a 10 anos de idade e tem origem hispânica. Além disso, foi possível identificar que a rede privada de ensino absorve pelo menos 73% das matrículas dessas crianças. Apesar dessa participação de crianças de origem hispânica na rede básica de ensino, o ensino de espanhol não faz parte dos conteúdos curriculares no Ensino Fundamental em Viçosa.

A partir dos dados obtidos no levantamento, fizemos um estudo de campo no qual entrevistamos nove famílias para atendimento aos objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar famílias com crianças em idade escolar e que foram constituídas a partir da experiência de internacionalização da educação superior, considerando que pelo menos um dos responsáveis (pai ou mãe) tivesse nacionalidade estrangeira; b) conhecer as condições de migração dessas famílias e a sua situação de permanência no Brasil; c) entender como essas famílias mantêm suas línguas maternas e lidam com a aquisição ou aprendizagem de língua portuguesa com os filhos; d) reconhecer se há presença de barreiras linguísticas que possam interferir na inclusão linguística, educacional e social das crianças pertencentes a essas famílias; e) compreender, do ponto de vista dos pais, como tem ocorrido o acolhimento de suas crianças nas escolas de Viçosa.

Retomando a esses objetivos específicos, procuramos a seguir resumir os principais resultados encontrados:

a) *famílias com crianças em idade escolar* constituídas a partir da experiência de internacionalização da educação superior: foram identificadas, no período de levantamento, 29 famílias (com pelo menos um dos responsáveis – pai ou mãe – de nacionalidade estrangeira) com crianças matriculadas na rede básica de ensino de Viçosa. Dessas famílias, onze contam com a participação de um(a) brasileiro(a) como pai ou mãe. Caracterizando o perfil linguístico e cultural, observamos predomínio de latinos hispânicos, seguidos de africanos e europeus.

b) *condições de migração das famílias*: as motivações e condições de migração das famílias migrantes investigadas neste estudo aproximam-nas ao perfil de migrantes de classe média que procuram oportunidades para estudos e qualificação em programas de internacionalização da educação. São famílias que migraram em condições planejadas, com algum suporte de uma instituição de ensino superior, e suas condições de migração não se aproximam, portanto, às de migração forçada ou em situação de refúgio. Algumas dessas famílias entrevistadas se formaram durante a experiência de estudos no Brasil e veem a possibilidade de novos deslocamentos internacionais em busca de melhores oportunidades para pesquisa e trabalho.

c) *manutenção de línguas maternas e aquisição ou aprendizagem de língua portuguesa*: em todas as famílias hispânicas participantes da pesquisa, existe a preocupação com a formação bilíngue dos filhos. O mesmo não ocorre, no entanto, com as famílias falantes de português vindas de Moçambique. Essas famílias mantiveram com os filhos apenas o português (língua oficializada no país em 1975) e não conseguiram manter as línguas maternas com os filhos, de modo que essas línguas naturais faladas pelos pais e avós já sofreram apagamento. Entre as famílias que mantêm suas línguas maternas com os filhos, as práticas de manutenção ocorrem principalmente pelo contato com livros, vídeos, músicas, conversas por videochamada com familiares e amigos, nas interações diárias em casa e pela proximidade com outras crianças estrangeiras presentes na comunidade. Desse modo, são treinadas em maior frequência as habilidades de leitura, fala e escuta, não existindo a prática escrita da língua nem seu estudo formal ou regular na escola ou em casa.

d) *presença de barreiras linguísticas* que possam interferir na inclusão linguística, educacional e social das crianças: conforme as narrativas dos pais, as crianças em fase de aquisição da linguagem têm desenvolvido bem suas capacidades linguísticas, não enfrentando problemas de acesso aos conteúdos que compõem as bases curriculares. O mesmo já não ocorre com aquelas que migraram depois de superada essa fase de aquisição da linguagem. Estas requerem medidas de inclusão linguística ou socialização e práticas de ensino-aprendizagem facilitadoras da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

e) *acolhimento das crianças nas escolas*: observamos, pelas narrativas dos pais, que as escolas têm tentado, dentro de suas limitações e do conhecimento de que dispõem os seus profissionais, acolher o melhor possível as crianças estrangeiras. São relatos que indicam preocupação da comunidade escolar com as necessidades da criança, carinho e atenção dos profissionais, abertura ao diálogo com as famílias, entre muitas outras virtudes apontadas pelas famílias. Por outro lado, há relatos de que, em pelo menos duas das escolas investigadas, existe a prática de separação, em turmas diferentes, das crianças que falam a mesma língua e, aparentemente, essa separação tem por finalidade forçar a aprendizagem da língua de instrução – o português.

5.2. REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Os relatos das famílias participantes desta pesquisa permitiram-nos registrar e compreender algumas nuances e impactos das políticas de internacionalização do ensino superior no Brasil. Uma delas é a participação indireta das crianças que acompanham seus pais e que, ao serem incluídas nas escolas, acabam mudando o cenário da educação básica local, gerando desafios e trazendo também benefícios à comunidade escolar em geral, que passa a conviver com uma diversidade bastante rica, que pode servir, inclusive, como apoio para a aprendizagem e prática de outras línguas.

O fato de todas as famílias hispânicas entrevistadas se preocuparem com a manutenção de espanhol com os filhos não pode ser generalizado ou entendido como se ocorresse em toda a comunidade hispânica estabelecida nesta cidade. É

possível que, justamente por estarem atentos a essa formação das crianças, essas famílias tenham se disponibilizado a participar da pesquisa, contrastando com aquelas que se posicionam de modo diferente. Isso porque, como relatado pelos participantes, há famílias hispânicas em Viçosa cujos integrantes adultos não falam em espanhol com seus filhos. Como desafio a novas pesquisas, compreendemos ser importante alcançar essas famílias que não mantêm suas línguas maternas com os filhos, procurando investigar suas motivações, crenças e interesses.

No ambiente escolar, é importante investigar se a prática de separação de crianças falantes de mesma língua estrangeira não está sendo permeada pela aculturação por assimilação e se não tem impactado negativamente nos processos de socialização e adaptação escolar, ou no desenvolvimento emocional da criança e na manutenção da(s) língua(s) falada(s) pelos pais. A prática de aculturação pode ser compreendida como um processo em que, de modo inconsciente ou não, a língua e cultura majoritárias acabam sendo impostas, como superiores, e sutilmente tomando o lugar de importância da língua-cultura do Outro.

É necessário considerar que as famílias envolvidas na pesquisa podem retornar a seus países, ou migrar para outros, e que o português pode deixar de ser a língua mais fluente e passar ao *status* de segunda língua. O movimento migratório inverso, de famílias brasileiras que regressam do exterior com filhos, também preocupa escolas da rede básica de ensino e escancara a necessidade de mudanças urgentes, numa perspectiva bilíngue e multicultural de aprendizagem.

As motivações e interesses de muitas famílias engajadas na mobilidade para estudos impõe-nos a necessidade de pensá-las como transnacionais. Também nos incita a observar que as crianças incluídas nesse processo de internacionalização – dadas as suas condições de bilinguismo e as suas experiências dinâmicas de vida transfronteiriça –, provavelmente percorrem caminhos de aprendizagem diferentes, muito mais fluidos e plurais, não podendo ser impelidas na sua formação identitária. O sujeito bilíngue é, em si, híbrido, formado por múltiplas fronteiras e zonas de contato e, por isso, como sugere Quadros (2017), é um sujeito entrelugar, que transita em espaços muito diferentes e que não é formado apenas pela soma de duas línguas ou culturas. Também podem ser vistos sob a perspectiva da reciprocidade, da aprendizagem mútua, como pontos de apoio no

ensino/aprendizagem de línguas dentro e fora da comunidade escolar, já que, em muitas situações, atuam como facilitadores das interações em língua estrangeira.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Museu da Língua Portuguesa. São Paulo, 2011. Disponível em: < <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> >. Acesso em: 28 out. 2018.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **“Refugiados” e “migrantes”:** perguntas frequentes. [s.l.], 22 de março de 2016. Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/> >. Acesso em: 30 nov. 2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Guerra, violência e perseguição elevam deslocamentos forçados a um nível sem precedentes.** [s.l.], 10 de junho de 2017. Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/2017/06/19/guerra-violencia-e-perseguiacao-elevam-deslocamentos-forcados-a-um-nivel-sem-precedentes/> >. Acesso em: 28 jun. 2019.

AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE**, [s.l.], v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: < <http://www.siple.org.br/index.php> >. Acesso em: 05/10/2018.

ANDRADE, M. S. B.; SANTOS, P. L. C. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.

ANDRÉ, B. P. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (Orgs.). **Um olhar sobre as diferenças:** a interface entre projetos educativos e migratórios. São Leopoldo: Editora Oikos, 2016. p. 56-78.

ARAÚJO, E. R.; SILVA, S. Temos de fazer um cavalo de troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, p. 77-98, 2015.

ASLIN, R. N.; JUSCZYK, P. W.; PISONI D. Speech and auditory processing during infancy: constraints on and precursors to language. 5.ed. New York: John Wiley & Sons; 1998: 147-198.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crença sobre ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 7, n. 2, 2007.

BAUMAN, Z. Migrations and identities in the globalized world. **Philosophy and Social Criticism**, [s.l.], v. 37, n. 4, p. 425-435, 2011.

BERNASCONI, A.; ROJAS, F. Informe sobre la educación en Chile: 1980-2003. **Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe**, [s.l.], ago. 2003.

BOBIA, A. J. M. C. **Article omission in Dutch as a heritage language in Brazil**. 143 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2017.

BRASIL. **Lei 13.445**, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm >. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm >. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm >. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: s.n., 2018. < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >. Acesso em: 01 dez 2019.

CARNICER, J. A. Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (Orgs.). **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios. São Leopoldo: Oikos, 2016. p.18-34.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], v. 21, p. 69-96, 2012.

CHARAUDEAU, P. **O discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHULATA, K. A. Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália): constituição, autoaceitação e hibridismo. In: CHULATA, K. de A. (Org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Rovato, Italia: Pensa MultiMedia editore, 2015. p.137-148.

CORTE, A. A. Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren el español rodeados de otros idiomas. CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP). 2., 2013, Hong Kong. **Anais eletrônicos...** Universidad de Hong Kong, Hong Kong, China, p.1-14, 2013. Disponível em: < https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf >. Acesso em: 02 nov. 2017.

COSTA, A. F.; CASTRO, L. C. A noção de sujeito na abordagem discursiva de Norman Fairclough. **Signótica**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 437-455, 2014.

CHARLE, C.; BUONO, L.; GAUBERT, C.; SOULÉ, C. Ensino superior: o momento crítico. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 88, p. 961-975, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a15v2588.pdf> >. Acesso em: 30 nov. 2019.

CRUZ, R. C.; MINVIELLE, R. A violação de direitos humanos na cobertura midiática dispensada a migrantes e refugiados nas costas do Mediterrâneo. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos - RIDH**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 139-163, 2018.

CUNHA, M. I.; VOLPATO, G.; ROCHA, M. A. M.; PINTO, M. M. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 469-480, 2017.

DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESTRO, I. Conteúdos de PLH. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 121-136.

DOI, E. T.; EL'DASH, L. G. Attitudes towards varieties of Portuguese in Brazil. **Te Reo**, Nova Zelândia, v. 48, p. 43-56, 2006. .

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1985.

FLICK, U. (Org.). **Coleção Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014.

GERKEN L. Acquiring linguistic structure. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (Eds.). **Blackwell Handbook of language development**. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd, 2007. p.173-190.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GROSSO, M. J. À procura da língua de herança. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p.167-180.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, L. R. (Org.). **Da diáspora - Identidades e mediações culturais** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HALLIDAY, M. **Learning how to mean**. Londres: Edward Arnold, 1975.

HANNERZ, U. **Transnational connections**. Londres: Routledge, 1996/2000.

HOFF, E. Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**, 2009. Disponível em: < <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2462/desenvolvimento-da-linguagem-nos-primeiros-anos-de-vida-mecanismos-de-aprendizagem-e-resultados-do-nascimento-aos-cinco-anos-de-idade.pdf> >. Acesso em: 05 jul. 2019.

HOFF, E. How social contexts support and shape développement du langage. **Developmental Review**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 55-88, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO 2010: Guia do censo**. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/materiais/guia-do-censo/> >. Acesso em: 20 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries estatísticas**. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: < https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/pdfs/definicoes_sociais.pdf >. Acesso em: 20 out. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade: O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em Foco**, [s.l.], n. 38, 2018.

JENNINGS-WINTERLE, F. A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 101-119.

JOVANOVIC, A. Língua materna vs. Língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista da Faculdade de Educação**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 174-184, 1992.

KELLEHER, A. **What is a Heritage Language**. Heritage Briefs, California, Estados Unidos, 2010. Disponível em: < <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> >. Acesso em: 09 nov. 2018.

KELLEHER, A. **Who is a heritage language learner?**. Heritage Briefs, California, Estados Unidos, 2009. Disponível em: < <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> >. Acesso em: 09 nov. 2018.

KING, R. **People on the move: an atlas of migration**. California, Estados Unidos: University of California, 2010.

KNIGHT, J. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale**. Paris, França: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Popular ideas about language learning: facts and opinions. In: LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993a. p.160-171.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Learning a first language. In: LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993b. p. 2-17.

LIMA-HERNANDES, M. C.; CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de Herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança: Discursos e Percursos**. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 17-33.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LUVIZOTTO, C. K. Etnicidade e identidade étnica. In: LUVIZOTTO, C. K. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-35. Disponível em: < <http://books.scielo.org> >. Acesso em: 01 dez. 2019.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-158.

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. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 79-100.

MENEZES, M. A. Migrações e mobilidades: repensando teorias, tipologias e conceitos. In: TEIXEIRA, P. E.; BRAGA, A. M. C.; BAENINGER, R. (Org.). **Migrações**: implicações passadas, presentes e futuras. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-40.

MEY, J. J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 69-88.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 27, n. 01, p. 93-112, 2011.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 185f. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2018).

NORTON, B. Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.). **Ensino de línguas na contemporaneidade**: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 89-108.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013.

OLIVEIRA, S. E. O papel da linguística na formação do professor de língua. **Conexão Letras**, [s.l.], v. 2, n. 2, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Número de migrantes internacionais chega a cerca de 244 milhões, revela ONU. [s.l.], 13 jan. 2016. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/> >. Acesso em: 9 jun. 2018.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-212.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San

Pablo. **Anais eletrônicos...** Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em: <
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 Dez. 2019.

PAPALIA, D.; FELDMAN, R. P. **Desenvolvimento humano**. AMGH Editora LTDA, 12^a. Ed., Porto Alegre, 2013.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, significados e políticas. **São Paulo em Perspectiva**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 23-33, 2005.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 89-112.

PETRUS, R.; SANTOS, M.; ARAGÃO, L. X. Filhos de refugiados congolese no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2016. p. 35-55.

PIETTA, A. C.; CASAGRANDE, S. O período crítico de aquisição da linguagem e as influências na aquisição de L2: questões teóricas. **Repositório Digital da UFFS**, Chapecó, 2016. Disponível em: <
<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/326/1/PIETTA.pdf>>. Acesso em: out 2018.

PIIPPO, J. As línguas de herança no contexto finlandês – o caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**. Rovato, Itália: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 35-57.

PINTO, M. G.; Castro, L. O plurilinguismo: um trunfo? **Letras de Hoje**, [s.l.], v. 48, n. 3, p. 369-379, 2013.

QUADROS, R. M. Língua de herança: língua brasileira de sinais. QUADROS, R. M. (Org.). 2017 Porto Alegre: Penso, 2017.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 213-230.

RIBAS, A. T. M.; CORSI, M. S.; GOMES, E. J. **Relação Língua Materna/Língua Estrangeira. Historicidade e conceitualização de alternância de códigos linguísticos e interlíngua**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2006.

ROCHA, D. Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 99-123, 2016.

RUSSO, M. Línguas de herança dos migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em Itália: projetos para uma continuidade cultural. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Rovato, Italia: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 183-199.

SÁNCHEZ, C. R. L'internationalisation de l'enseignement au Chili. In: L'Enseignement Supérieur en Amérique Latine. **Avaliação**: Revista de Avaliação do Ensino Superior, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

SANTOS, M. O.; BAHIA, J.; GOMES, C. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2016. p. 7-17.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 206 f., 2016, São Carlos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SARTIN, E. B. G. A língua de herança na fronteira Portugal x Espanha. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança**: discursos e percursos. Rovato, Italia: Pensa MultiMedia editore, 2015. p. 59-77.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972. Disponível em: < <https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage> >. Acesso em: 30 nov. 2019

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segunda línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006. p.231-261.

SILVA, J. I. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 17, n. 4, p. 663-690, 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVEIRA, A. P. K. Escolas bilingues em região de imigração: o caso de Pomerode/SC. **Revista da ABRALIN**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 41-71, 2010.

SOARES, W.; LOBO, C.; MATOS, R. Mobilidade espacial dos imigrantes estrangeiros no Brasil – 1991/2010. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [s.l.], ano 23, n. 44, p. 191-205, 2015.

SOUZA, A. Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola. In: SOUZA, A. (Org.). **Português Como Língua de Herança Em**

Londres - Recortes Em Casa, na Igreja e na Escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

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**, [s.l.], v. 1, p. 01–10, 2006.

TAJFEL, H. **The social psychology of minorities. Minority Rights Group Report n. 38.** Londres: Minority Rights Group, 1978.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, [s.l.], v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/34932> >. Acesso em: 30 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Diretoria de Relações Internacionais. **Relatórios anuais.** Viçosa, MG, [s.d.]. Disponível em < www.dri.ufv.br >. Acessado em jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **História da UFV.** Viçosa, MG, [s.d.]. Disponível em: < <https://www.ufv.br/historia/> >. Acesso em: set. 2019.

VENDRAMINI, C. R. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Katálisis**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 239-260, 2018.

VERAS, M. F. P.; DE BRITO, V. G. Identidade étnica: a dimensão política de um processo de reconhecimento. **Antropos Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 5, p. 106-123, 2012.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 55, n. 2, p. 321-332, 2014.

ANEXO 1**Ficha de coleta**

Universidade Federal de Viçosa
Pesquisa Crianças Estrangeiras em Escolas de Viçosa
Flávia Rodrigues de Souza
+55 31 98571 4654
flavia.r.souza@ufv.br

Instituição de ensino:

Nome da criança:

Idade:

Turma/turno:

Nacionalidade dos pais:

Tempo no Brasil:

Tempo na instituição:

Nome e contato dos pais ou responsáveis:

Nome e contato de um (ou mais) profissional da instituição que acompanhe a criança:

Outras anotações:

Data da coleta:

ANEXO 2

Carta enviada, em português, inglês ou espanhol, aos pais estrangeiros solicitando autorização para que a escola informasse os seus dados de contato à pesquisadora. A seleção da língua foi feita conforme a nacionalidade dos pais

Viçosa, 22 de fevereiro de 2019

Senhores responsáveis,

Eu, Flávia Rodrigues de Souza, sou estudante de mestrado em Letras na Universidade Federal de Viçosa e trabalho na área de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Em minha pesquisa **“A inserção de crianças estrangeiras em escolas de Viçosa: uma questão de identidade linguística”**, necessito conversar (fazer uma entrevista) com pais ou responsáveis por crianças estrangeiras (ou filhas de pais estrangeiros) para entender como lidam diariamente com a vida escolar da criança – tarefas, textos e reuniões em outra língua – e como usam em casa a língua falada pelos pais.

Desse modo, gostaria de saber se algum de vocês, responsáveis pela criança, aceita participar da pesquisa, de forma voluntária, anônima e espontânea. E, ainda, se vocês autorizam que a escola me informe o seu contato.

Ressalto que todos os dados serão mantidos em sigilo e, que mesmo que aceitem participar da pesquisa, vocês podem desistir a qualquer momento.

Desde já, agradeço-lhes pela atenção e deixo o meu contato para que vocês possam consultar ou tirar dúvidas sobre a pesquisa e o projeto.

Flávia Rodrigues de Souza

E.mail: acasadaflavia@gmail.com / flavia.r.souza@ufv.br

WhatsApp: +55 31 98571 4654

.....

AUTORIZAÇÃO

() **Sim.** Aceito participar da pesquisa e autorizo a escola passar o nosso contato à pesquisadora.

Nome: _____

E.mail: _____

Telefone: _____

Outro contato: _____

() **Não.** Não queremos participar da pesquisa.

Assinatura: _____

ANEXO 3

Roteiro de perguntas para entrevista aos pais:

- **Motivação**
 1. Por favor, fale um pouco sobre você e sua família.
 2. Há quanto tempo vocês moram no Brasil?
 3. O que levou vocês a virem para o Brasil?

- **Marcas linguísticas que ultrapassaram a cultura:**
 1. O que o seu filho tem estranhado mais aqui em Viçosa? E o que é mais semelhante ao seu país?
 2. De que ele(a) gosta de brincar?
 3. Ele(a) tem amigos? Quem são eles? São brasileiros? Como eles conversam? O que gostam de fazer juntos? Eles usam tecnologias para conversar ou para brincar?
 4. Ele(a) vê TV ou acessa internet? O que ele(a) gosta de ouvir ou assistir?

- **Estudos, cognição e desenvolvimento afetivo:**
 1. Em que série ele(a) estudava quando vocês vieram para o Brasil? E em que série ele(a) foi matriculado(a) aqui? Houve interrupção do ciclo?
 2. Mudou a forma de estudar? Como mudou?
 3. E a forma ou o jeito de falar? O que mudou? Tem algo novo que chama a sua atenção?
 4. Nos estudos em casa, quem o(a) ajuda nas tarefas? Como vocês resolvem as tarefas?
 5. Vocês têm algum material de apoio?
 6. O professor aceita respostas na sua língua ou apenas em português? Como funciona?
 7. Em quais matérias ele tem mais dificuldade? Por que você acha que isso acontece?
 8. Que formas de apoio a escola ofereceu para ajudar o seu filho?

- **Língua de herança/Aprendizagem de segunda língua ou língua adicional**
 1. Em casa, nas atividades de rotina, vocês conversam em português ou na língua do seu país?
 2. Como vocês interagem com os familiares que ficaram distantes?
 3. Vocês pensam em viver, construir uma nova vida, no Brasil? Quanto tempo você acredita que ficará aqui?
 4. Quando o seu filho voltar ao seu país, que dificuldades você acredita que ele terá para acompanhar as atividades escolares?
 5. E quais as vantagens ele terá em relação aos colegas que encontrar no novo ambiente escolar?