

## **Percepções de filhos de imigrantes sobre o auxílio aos seus pais e familiares em um curso de português para estrangeiros: um estudo de caso**

Perceptions of children of immigrants about helping their parents and extended family in a Portuguese course for foreigners: a case study

Ana Clara Sales de Freitas<sup>1</sup>  
Yûki Mukai<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo identificar as percepções de dois filhos de imigrantes (um paquistanês e uma venezuelana) residentes em Brasília quanto à própria vivência no Brasil, à língua de acolhimento e ao auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional. A discussão teórica com temas da questão linguística do Brasil, imigração e bilinguismo foi desenvolvida com base nas obras de McNamara (1967), Grosjean (1982), Henriques (2000), Bolognini e Payer (2005), Megale (2005), Rodrigues, Strey e Pereira (2007), Flores (2009), Cabete (2010), Grosso (2011), Becker e Borges (2015), Cruz (2017), entre outros. Foi feita uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória na forma de um estudo de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; YIN, 2001). Para tanto, os instrumentos de pesquisa para o presente estudo foram escolhidos, como segue: a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Como resultado, foi revelado que os participantes reconheceram que o Brasil apresenta uma vasta diferença em termos socioculturais e de religião, possuindo um sentimento afetivo quanto ao seu país natal. Cabe ressaltar, também, que eles ainda estão no processo de desenvolver as quatro habilidades linguísticas da língua de acolhimento e estão vivenciando uma nova experiência por meio do processo de auxílio aos pais e familiares no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Imigração. Refugiados. Crianças. Percepções. Língua de acolhimento.

**Abstract:** This paper has as main aim to identify the perspectives of two immigrant children (a Pakistani and a Venezuelan) regarding their experience in Brazil, a host language, and the auxiliary process to their parents and extended family in a language classroom of Portuguese as an additional language. The theoretical discussion with themes of the linguistic issues in Brazil, immigration and bilingualism was developed based on McNamara (1967), Grosjean (1982), Henriques (2000), Bolognini & Payer (2005), Megale (2005), Rodrigues, Strey & Pereira (2007), Flores (2009), Cabete (2010), Grosso (2011), Becker & Borges (2015), Cruz (2017) among others. For this study, qualitative research of an exploratory nature was conducted in the form of a case study (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; YIN, 2001). For this study, the following research instruments were used: a non-participant observation and a semi-structured interview. As a result of this research, it was revealed that the participants recognized that Brazil has vast differences in terms of sociocultural aspects and religion, and they had an affective feeling about their home country. They are still in the process of developing the four language skills of the host language, in addition to having a new experience through the process of helping parents and extended family in the educational context.

**Keywords:** Immigration. Refugees. Children. Perceptions. Host language.

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: [aneclear@hotmail.com](mailto:aneclear@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: [yuki@unb.br](mailto:yuki@unb.br).

## Introdução

A perspectiva migratória e de refúgio ocorrida na atualidade é um construto necessário para a devida discussão e aprofundamento do estudo sobre filhos de imigrantes que residem no Brasil.

Cruz (2017, p. 22) considera que “os intensos fluxos migratórios dos últimos anos provocados por diversos tipos de temores movimentaram, pelo mundo inteiro, inúmeros migrantes, falantes multilíngues e multiculturais, com necessidades comunicativas muito peculiares”. No presente século, esse fenômeno migratório trouxe ao Brasil imigrantes de diversas nacionalidades, como venezuelanos, colombianos, haitianos por fatores como as crises socioeconômicas do presente século (UEBEL, 2015).

Dessa forma, tornou-se evidente que, nos últimos anos, o número de imigrantes e refugiados têm apresentado crescente expansão no Brasil. Segundo a ACNUR<sup>3</sup>, estima-se que a população de refugiados na nação brasileira em junho de 2020 era de aproximadamente 43 mil pessoas<sup>4</sup>, havendo ainda mais de 300 mil solicitantes de refúgio (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020). A capital federal do Brasil, a cidade de Brasília, não vem a se ausentar deste fenômeno migratório, sendo uma das principais cidades que recebem solicitações de refúgio e migração.

Cabete (2010), Cruz (2017) e Barbosa e São Bernardo (2018) propõem-se a discutir sobre famílias imigrantes, as quais migram para outros países com razões distintas, dentre elas a busca de novas perspectivas e novas oportunidades. Nesse contexto, é necessário destacar a vivência de crianças e adolescentes que migram junto de seus familiares, uma vez que os filhos de imigrantes têm acesso a novas culturas e novos idiomas durante uma fase importante de formação e aprendizado.

Quando o imigrante tem filho ou filha que vem junto dele para o país de acolhimento, sua criança, por vezes, tem acesso à educação do país, na escola. Neste local é onde a criança estabelece um contato maior com a língua de acolhimento. Ou seja, conforme Grosso (2011) pontua, os filhos de imigrantes começam a estudar e desenvolver um processo comunicativo com os falantes nativos da língua, conferindo uma nova possibilidade de aprendizagem da língua de acolhimento.

Em 2019, tivemos uma oportunidade de observar um semestre de curso de português para imigrantes e refugiados. O referido curso foi oferecido por uma universidade pública no

---

<sup>3</sup> Agência da ONU para Refugiados.

<sup>4</sup> Os dados fornecidos são referentes à notícia encontrada em <https://nacoesunidas.org/acnur-e-parceiros-promovem-agenda-nacional-para-celebrar-dia-mundial-do-refugiado-no-brasil/>.

Distrito Federal, no qual cada turma é formada por uma variedade de nativos de outras nações, tais como Tunísia, Congo, Paquistão, Venezuela, entre outras.

Nesse curso, nós pudemos constatar a presença de filhos de imigrantes que o frequentavam junto de seus pais e responsáveis. Observamos que havia duas crianças (um paquistanês de 9 anos e uma venezuelana 14 anos) que iam às aulas com o intuito de acompanhar seus pais e familiares, além de auxiliá-los na sua aprendizagem de português. Isso nos chamou atenção, porque esses filhos de imigrantes estão ainda no seu período de formação e de aprendizado da nova língua. O auxílio aos seus pais e familiares se torna, certamente, uma experiência nova para eles.

Dessa forma, essas crianças imigrantes tornaram-se um instrumento facilitador da obtenção de conhecimento de seus pais e responsáveis no que se refere ao ensino do português, como uma forma de ajudarem em suas dúvidas linguísticas e realizarem a interpretação quando necessário. Com base nessa realidade, surgiu o questionamento a respeito de como seria a perspectiva desses indivíduos diante de seu papel de estudante e auxiliador do aprendizado.

Assim, a importância de realizarmos esta pesquisa refere-se à questão migratória no século XXI em relação à percepção de filhos de imigrantes que habitam no Brasil, a qual ainda tem sido pouco discutida na literatura. Além disso, poderíamos ter acesso a temas ainda pouco explorados no Brasil, tal como a presente pesquisa que aborda os imigrantes/refugiados no contexto educacional, mais especificamente o auxílio à aprendizagem de língua de acolhimento pelos filhos de imigrantes em sala de aula.

Diante do exposto, a proposição deste trabalho é analisar as percepções de dois filhos de imigrantes (um paquistanês e uma venezuelana) residentes em Brasília quanto à própria vivência no Brasil, à língua de acolhimento e ao auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional.

Para tanto, consideramos, neste trabalho, as seguintes perguntas de pesquisa: Como estão se sentindo quanto à imigração para o Brasil? Quais são as impressões que eles possuem da língua portuguesa? Quais são as impressões dessas crianças que ajudam seus pais e responsáveis em sala de aula de português como língua adicional?

### **A questão linguística do Brasil: traçado histórico entre monolinguismo e plurilinguismo**

No mundo, há inúmeras nações que apresentam uma diversidade linguística presente em seu meio (FLORES, 2019). O Brasil possui um traçado histórico e linguístico distinto dos outros países. Pelo processo de colonização, as línguas nativas indígenas foram cada vez mais

suprimidas. Assim, a língua portuguesa foi estabelecida, como língua de prestígio, pelos colonizadores europeus.

O Brasil, desde sua concepção histórica, é um país plurilíngue, formado por inúmeras línguas indígenas dos povos nativos e pela língua portuguesa que foi incorporada pelo colonizador português (BOLOGNINI; PAYER, 2005; FLORES, 2019). Assim, não se pode negar as influências exercidas pelas línguas nativas que trouxeram ao português os traços próprios dos nativos e a identidade brasileira.

A intenção de tornar monolíngua o território brasileiro começou a ser traçada antes mesmo da chegada da família real portuguesa, no período em que o Brasil era apenas uma colônia de Portugal. A partir do século XVII, houve a fundação e regimento de cidades e aldeias, além da criação da língua geral (a fusão de línguas indígenas) para melhor interpretação da linguagem dos nativos pelos colonizadores. A língua geral foi proibida a partir do século XVIII, sendo implementada com “sucesso” a língua portuguesa como língua oficial do país, desde esse período (BOLOGNINI; PAYER, 2005).

O monolíngüismo enfrentou resistências dos povos indígenas brasileiros que, em sua essência, contemplavam sua língua como sua própria identidade. Não obstante, a partir do século XIX, a imigração de colonos europeus<sup>5</sup> e posteriormente do Japão ocasionou a presença de grupos linguísticos, cujos laços afetivos estreitaram a identidade sociocultural com o país de origem dos imigrantes, o que proporcionou um novo traçado multilíngüístico.

Gotzinger e Luna (2017) mencionam que os italianos e alemães, que migraram para a região sul e sudeste<sup>6</sup> do Brasil no século XIX, puderam estabelecer escolas em que a influência cultural também se fazia forte, além da língua portuguesa, assim, criando uma “atmosfera” positiva para a população migrante. Nessas colônias linguísticas, como no exemplo da região sul do Brasil, encontram-se dialetos<sup>7</sup> próprios como o talian<sup>8</sup>, além da presença do bilingüismo português e língua pomerana (BEILKE, 2013). Há, ainda, a presença de grupos linguísticos de japoneses em Tomé Açu no estado do Pará, além da presença na cidade de São Paulo, no estado homônimo.

---

<sup>5</sup> Trata-se de alguns países europeus como, por exemplo, Portugal, Itália, Espanha, Alemanha que, na época, não se configurava como um país.

<sup>6</sup> Trata-se do estado do Espírito Santo.

<sup>7</sup> Para Bergamaschi (2006, p. 50), um dialeto “deve ser uma subunidade regional relativa à língua, particularmente em sua realização idiomática ou falada”.

<sup>8</sup> É uma variante da língua vêneta (dialeto italiano do norte da Itália). O dialeto pode ser encontrado nos estados de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo.

## **A perspectiva migratória no Brasil e a questão de bilinguismo**

O Brasil em sua natureza é um país fundado por uma diversidade de povos advindos de diversos países desde sua fundação como uma colônia portuguesa (BATISTA, 2011). Naquele período, já se relacionava linguisticamente por meio das duas línguas gerais (junção de línguas indígenas para a catequização e instrução dos indígenas). Em todo o momento, ambos os povos, sejam nativos ou colonos, deviam realizar a devida comunicação entre si.

Em uma perspectiva das correntes migratórias presentes no século XXI, as relações dos homens com as mais diversificadas línguas são modificadas e ampliadas. Na atualidade, a língua portuguesa não é, de fato, uma língua de muita atenção para as nações em geral, porque, para elas, a língua inglesa se estabelece como língua franca. Na realidade, antes de os imigrantes chegarem ao Brasil, a aprendizagem do português não era parte dos objetivos deles. No entanto, com a imigração, a língua de acolhimento tornou-se fonte de renda e possibilitou assim as melhorias nas próprias condições de vida em vista de alcançarem proteção e refúgio (LOPES; DINIZ, 2018), tais como venezuelanos e haitianos. Isso vem ocorrendo no território brasileiro na contemporaneidade.

Não basta apenas migrar de um país para o outro. Grosso (2011, p. 66) aponta que “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”, sendo necessários a integração e o acolhimento por meio da língua adicional. Isso se deve ao fato de que, conforme Cabete (2010, p. 57) aponta, a barreira linguística pode estar condicionada severamente à sobrevivência dos próprios imigrantes/refugiados, isto é, o imigrante/refugiado necessita aprender a língua do país, porque ser “bilíngue” é um processo vital.

Cruz (2017, p. 23) complementa que “conhecer a língua do país acolhedor é, portanto, fator fundamental para que o migrante possa integrar-se a essa sociedade, possibilitando a ele tornar-se um ator social e a agir livremente nesse novo ambiente.” Assim, a língua de acolhimento se torna indispensável para o estrangeiro viver no país de acolhimento. De fato, quando se aprende outra língua, é possível ter contato com outro “mundo” em que trocas linguísticas, sociais e culturais são vividas. Quanto a essa questão, Grosso (2011, p. 4) considera que “a língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade”.

No contexto migratório, os filhos de imigrantes/refugiados podem adquirir a língua de acolhimento mais rápido do que seus pais e familiares adultos. Megale (2015) distingue os

bilinguismos infantil, adolescentes e adultos<sup>9</sup> de acordo com a idade de aquisição da segunda língua, e menciona que, “no infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo consequentemente influenciá-lo”. Ou seja, no caso do bilinguismo infantil, a aquisição de língua estrangeira pode acontecer junto do processo cognitivo que está em formação nas duas línguas do falante.

Levando em consideração o fenômeno de bilinguismo infantil, Becker e Borges (2015, p. 128) afirmam que, no contexto migratório, é possível ocorrer “a inversão de papéis familiares” com as famílias imigrantes. Dando um exemplo, os filhos de imigrantes, que adquirem a língua do país anfitrião na escola local, podem auxiliar os seus pais no processo de sua aprendizagem da língua de acolhimento, além de apresentar a nova cultura para eles. Assim, no contexto migratório, as crianças de imigrantes podem se tornar tutores educacionais de seus pais, auxiliando-os a integrarem-se à sociedade, uma vez que elas tendem a adquirir a língua adicional antes de seus pais.

Ser bilíngue, entretanto, não significa ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. McNamara (1967) trata do falante bilíngue como sendo um indivíduo que tem, ao menos, a competência mínima das quatro habilidades (falar, ler, escrever e ouvir) na língua adicional. Grosjean (1982, p. 235), por sua vez, afirma que “um bilíngue desenvolve as quatro habilidades básicas em cada língua (fala, compreensão oral, leitura e escrita) a níveis requeridos pelo ambiente e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade”<sup>10</sup>.

No entanto, a questão de ser bilíngue não é somente adquirir as quatro habilidades linguísticas, conforme os autores acima mencionados indicam. Grosso (2011, p. 66) considera que se deve tomar em consideração outros aspectos que envolvem o processo de bilinguismo como a afetividade, o trato social e a questão cultural. Esses fatores perpassam pelo processo de aprendizagem da língua adicional. Segundo a autora, “raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade”. Esses espaços, que fazem parte da memória afetiva do indivíduo, são um dos componentes que formam a sua identidade.

---

<sup>9</sup> Segundo Megale (2005), “quando a aquisição da L2 [segunda língua] ocorre durante o período da adolescência, conceitua-se este fenômeno como bilinguismo adolescente e por bilinguismo adulto, entende-se a aquisição da L2 que ocorre durante a idade adulta” (palavras entre colchetes nossas).

<sup>10</sup> Do original: A bilingual develops the four basic skills in each language (speaking, listening, reading, and writing) to the levels required by the environment, and it is rare that an identical level is needed for each skill.

Nesse sentido, conforme Grosso (2011) e Rodrigues, Strey e Pereira (2007) consideram, é importante ressaltar que, apesar de o imigrante estar fisicamente no país de acolhimento, suas relações de caráter emocional podem permanecer no país de origem. Assim, os imigrantes, que possuam um forte laço emocional com seu país natal, podem vir a encontrar dificuldades para transpor as barreiras sociais e linguísticas.

## **Metodologia**

Esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória, configurando-se como um estudo de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; YIN, 2001).

O local no qual ocorreu a presente pesquisa se situa em Brasília no Distrito Federal, em uma instituição de ensino universitário. Na instituição é possível encontrar um espaço físico para a realização de aulas de português para estrangeiros. Esse curso tem como objetivo oferecer aulas de português básico, de forma iniciante. As aulas ocorrem no período da noite (das 19 horas às 21 horas), sendo feitas nesse horário pela disponibilidade dos professores, além dos alunos que trabalham de manhã e à tarde. As aulas são elaboradas por meio de trabalho voluntário por estudantes e professores de línguas estrangeiras, tais como inglês, francês e até licenciados em português como segunda língua.

A maioria dos alunos é da faixa etária adulta que deseja obter a proficiência na língua portuguesa e possivelmente prestar a prova do CELPE-Bras<sup>11</sup>, que é de suma importância para a permanência no Brasil.

Eles trazem suas crianças para a sala de aula porque não existe outro adulto que possa ficar com seus filhos. No espaço há monitoras que se disponibilizam a realizar atividades com os filhos dos imigrantes, cuidando das possíveis necessidades que venham a existir no momento das aulas e fornecendo papel e lápis de cor para os entreterem.

Enquanto os pais e responsáveis estudam, as crianças de diversas nacionalidades interagem entre si em português, desenvolvendo um contato mais próximo. Nos períodos em que há intervalo das aulas, as crianças e adolescentes transitam entre os espaços do local, estabelecendo um convívio com os professores, e na maior parte do tempo, ficam em um ambiente fora da sala de aula.

---

<sup>11</sup> Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. De acordo com o site oficial do exame, define-se que ele é “o exame brasileiro oficial para comprovação de proficiência em português como língua estrangeira, aceito em universidades e empresas brasileiras, bem como nos processos de revalidação de diplomas médicos e de naturalização”. Para mais informações, acesse a portaria do Diário Oficial da União nº1350, de 25 de novembro 2010.

Para a presente pesquisa, foram escolhidas duas crianças que iam às aulas com o intuito de acompanhar seus pais e familiares. São uma criança do Paquistão do sexo masculino de 9 anos e uma adolescente da Venezuela do sexo feminino de 14 anos (no momento em que ocorreu esta pesquisa, ou seja, no primeiro semestre de 2019). Elas já falavam bem português com outras crianças e adultos que frequentavam o curso.

A língua nativa do menino é o urdu e a da menina é o espanhol. Quanto ao tempo de habitação no país, o menino mora no Brasil desde 2015. A menina, por ter migrado por conta da crise socioeconômica vivenciada em seu país, habita no país desde 2018.

A escolha desses participantes se deve à disponibilidade e à capacidade comunicativa em língua portuguesa, além da escassez de crianças disponíveis para a realização da pesquisa. Os participantes estudam em escolas particulares no entorno de Brasília, em cidades satélites, próximas a suas regiões de moradia. Os dois participantes mencionaram não ter contato com outros imigrantes na escola.

A menina, na maioria das vezes, frequentava o curso com seus pais e seu avô, enquanto que o menino vinha para a aula com os pais, tia e irmão mais novo. A família da menina frequentava o último nível (nível intermediário) ofertado pelo curso, enquanto que a família do menino se dividia entre os dois primeiros níveis (nível básico).

Nesse período, eles interagiam com os outros filhos de imigrantes que frequentavam as aulas. O menino cuidava de seu irmão, que, no período das observações do primeiro semestre de 2019, tinha aproximadamente 10 meses de idade. A menina apresentava maior interação com as professoras, além de ser muito cuidadosa com as outras crianças. Os dois participantes da pesquisa tendiam a conversar entre si, no entanto, eles o faziam de forma mais esporádica.

Prezamos pelo sigilo e respeito pela total integridade das crianças participantes da pesquisa. Para isso, aplicamos o termo de consentimento aos pais e responsáveis, solicitando a autorização da realização da pesquisa por meio da coleta de dados das respostas dos participantes, tendo os pesquisadores se comprometido a manter o sigilo dos nomes deles e do local de pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa escolhidos para o presente estudo foram a observação não participante e a entrevista semiestruturada, com o intuito de buscar investigar e coletar dados de filhos de imigrantes quanto à sua vivência no Brasil e à aquisição de língua adicional, além do processo de auxílio aos seus pais e responsáveis em sala de aula.

Realizamos a observação não participante em vista de não interferir nos processos de interação já existentes no local. As observações foram realizadas em três aulas no mês de abril



de 2019, com o intuito de identificar como ocorriam as interações entre os participantes da pesquisa e seus familiares, bem como a dinâmica deles com os professores do curso e as monitoras que cuidavam das crianças.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro o qual é composto por dez perguntas do tipo aberto, a fim de investigarmos as percepções de dois participantes quanto à própria vivência no Brasil, à língua de acolhimento e ao auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional. No dia da entrevista, as crianças foram chamadas e arguidas sobre os tópicos em questão. As entrevistas foram realizadas em grupo no horário regular das aulas de português em abril de 2019 e tiveram duração total de meia hora.

Os procedimentos para análise foram a partir da coleta de dados, transcrição das anotações em observação não participante e das falas dos participantes na entrevista. Em seguida, foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), categorização (MORAES, 1999) e a devida relação entre a literatura presente na área e o conteúdo presente nas observações de campo e nas respostas fornecidas pelos entrevistados.

## **Análise e discussão de dados**

### **As percepções dos participantes sobre a vivência no Brasil**

Os participantes reconheceram que o país em que estão habitando, Brasil, apresenta uma vasta diferença em relação aos aspectos socioculturais, a exemplo da cultura e culinária, como segue:

(1) Eu acho que o Brasil tem uma cultura muito diferente lá de Venezuela. Por exemplo, a comida. Pra mim, eu gosto muito de comida, é diferente a comida. Nunca comi tapioca e cuscuz, essas coisas. [menina: entrevista]

(2) Eu acho o Brasil muito diferente do Paquistão. A cultura é muito mais diferente. A comida [se referindo à comida brasileira] eu acho melhor que [a paquistanesa]. [menino: entrevista]

A menina, apesar de sua pouca idade, já consegue perceber as diferenças culturais concernentes ao país de acolhimento. Nota-se que ela esteve em contato com a culinária local, típica da região nordeste do Brasil, pois, em sua fala era perceptível a afinidade que a participante tem com as comidas brasileiras.

O menino, por sua vez, queria expressar no excerto 2, que o país natal do participante apresenta muitos aspectos diferentes do Brasil. O Paquistão é uma nação de predominância

islâmica. Assim, a religião da família do menino também é islâmica. Pela tradição religiosa<sup>12</sup> de sua família e os costumes de seu país, houve um período que eles não frequentavam as aulas. O Brasil, por outro lado, possui inúmeros aspectos concernentes à cultura ocidental, além de ser um país predominantemente cristão.

Com relação à culinária, foi possível perceber na entrevista que o menino tem preferência pela comida brasileira, mesmo que tenha acesso à comida do Paquistão pelas tradições culturais e religiosas de seu país que são vivenciadas no Brasil.

Quando foram perguntados se gostariam de voltar a seu país, os participantes expressaram o desejo de retornar. Nota-se que eles apresentam a identificação com sua própria cultura nativa. Isso se relaciona ao que Grosso (2011) explica sobre “os espaços de afetos”, que são os locais de maior identificação.

(3) Sabe que lá no meu país tem uma crise social, aí é diferente, né? Eu não vim porque eu quero, eu vim porque precisava de vir [...] com toda minha sinceridade. Sim, eu vou voltar e eu já estou prevendo o que eu vou fazer quando eu voltar. [menina: entrevista]

Nota-se que a participante possui uma crença de que um dia vai voltar para sua terra natal. Isso se deve ao fato de que a menina, ao mencionar seu país, relata que há, na atualidade, uma crise social em seu país, tal como discutido em Bastos e Obregón (2018). Percebe-se, também, que a participante não consegue estipular a data de retorno para seu país natal (CASSARINO, 2013).

(4) Eu tenho tanta saudade do meu país [...]. Eu tenho pensado muito nessa pergunta. [menina: entrevista]

A participante manifesta um sentimento forte em relação ao seu país, Venezuela, utilizando uma palavra própria da língua portuguesa, *saudade*. Ela empregou a palavra para a devida compreensão do que sentia diante de seu país, de sua cultura, de sua população nativa. A fala da menina compartilha do que Rodrigues, Strey e Pereira (2007) dissertam, isto é, o imigrante jovem sente a falta de estar em seus processos próprios de sua idade, de seus amigos no país de origem. De fato, emigrar não é uma rotineira tarefa, mas exige o desprendimento de muitas particularidades que se encontram na vivência em um país diverso do seu, embora possa ser geograficamente próximo. O imigrante sente a saudade do que era cotidiano para ele.

---

<sup>12</sup> Trata-se do Ramadã.

(5) Tenho, tenho vontade de voltar [para o Paquistão]. Eu acho o Brasil muito diferente do Paquistão. A cultura é muito mais diferente. [menino: entrevista]

Percebe-se que, como no caso da menina, o menino também possui um sentimento afetivo quanto ao seu país de origem, possivelmente pela família que permaneceu no local. Embora ele prefira a comida brasileira, pensa que a cultura do país de acolhimento é bem diferente de seu país de origem (cf. excerto [2]), o que o levou a sentir a saudade de seu país natal, como no caso da menina.

Os participantes desta pesquisa carregam consigo o afeto ao país natal. Percebe-se que, apesar de tanto o menino quanto a menina terem imigrado para o Brasil fisicamente, seus sentimentos patriotas ainda estão presentes neles, compartilhando assim, do mesmo sentido que se disserta em Rodrigues, Strey e Pereira (2007).

### **As percepções dos participantes sobre a língua de acolhimento, o português**

Na entrevista, foi possível notar a fluência na fala dos participantes, mostrando um determinado domínio da língua de acolhimento. De fato, tanto a menina quanto o menino afirmaram não ter muitas dificuldades no aprendizado da língua.

Com relação à aprendizagem do português, a menina relata, como segue:

(6) Eu sempre entendi português, sempre, tipo não tenho muita dificuldade de entender. Tenho mais dificuldade em falar, [...]. Quando estou escutando o professor, quando não entendo, eu escrevo as palavras no caderno aí depois eu pergunto o que significa aí pronto. [menina: entrevista]

Percebe-se que a menina relatou não possuir dificuldades na compreensão oral provavelmente pela proximidade linguística entre o português e o espanhol (HENRIQUES, 2000). Mesmo assim, é interessante notar que para a participante, a habilidade de fala é dificultosa, exigindo um maior esforço em relação à aquisição de língua.

Quando a menina não entende algumas palavras nas aulas as quais ela frequenta na escola regular, ela afirma que, a fim de contornar esse empecilho, emprega uma estratégia de aprendizagem, isto é, anotar as palavras de maior dificuldade e mostrar para seu professor.

A menina transpassa os métodos tradicionais de aquisição de língua, estudando por meio de aplicativos e descobrindo novas palavras da língua portuguesa, conforme mostra o excerto a seguir:

(7) Primeiro, lá na Venezuela eu comecei com um aplicativo chamado Duolingo, que é um passarinho verde, aquele [fazendo referência a um aplicativo de aprendizagem de idiomas]. Aí ele me ensinou a aprender, tipo as principais palavras, né? [menina: entrevista]

O processo de aprendizagem da menina estabeleceu-se, primeiramente, pelo uso de aplicativos, tal como o Duolingo. O aplicativo de aprendizagem já foi discutido em Sataka (2019), Santana e Abranches (2018) quanto aos seus benefícios de se aprender uma língua estrangeira. Por exemplo, o aplicativo pode permitir ao usuário uma fixação de vocabulário e apresentação de regras gramaticais de forma mais simplificada.

No decorrer de sua entrevista, a participante mencionou que a aprendizagem escolar foi um fator primordial para a aprendizagem de português, auxiliando-a nas dificuldades encontradas nas primeiras aulas em sua escola.

Diferentemente da menina, o menino considera que não tem dificuldade em falar em português, tal como segue:

(8) Não tenho dificuldades, mas eu tenho umas palavras que tenho dificuldades de ler. Mas de falar eu estou bem. [menino: entrevista]

Nota-se que o participante pontua que para ele não há dificuldades ao falar a língua portuguesa, considerando, no entanto, que ainda há de realizar-se melhorias nos aspectos da habilidade de leitura. A facilidade mencionada pelo menino se deve em parte por ele ter imigrado para o Brasil com pouca idade, estabelecendo um contato com a língua no país de acolhimento.

Percebe-se que tanto a menina quanto o menino ainda estão em processo de construção das quatro habilidades, conforme descrito em McNamara (1967). Isso porque, de acordo com Grosjean (1982, p. 235), um bilíngue desenvolve as quatro habilidades linguísticas básicas em cada língua a níveis requeridos pelo ambiente e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade.

De modo geral, ao realizarmos a entrevista com ambos, julgou-se a capacidade comunicativa dos participantes como sendo de fácil compreensão, visto que eram capazes de estabelecer um contato direto com a língua de acolhimento. Provavelmente, isso se deve tanto à idade de imigração (no caso do menino) quanto à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa (no caso da menina)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Para podermos afirmar esta questão, é necessário coletar e analisar mais dados de crianças e adolescentes cujas línguas maternas são distantes ou semelhantes à língua portuguesa. Como o foco desta pesquisa não recai sobre a

No entanto, durante a entrevista, eles expuseram diferentes percepções da própria aprendizagem da língua de acolhimento. Enquanto o menino considera ter encontrado dificuldades na leitura, talvez por causa da distância linguística entre o português e o urdu, a menino acredita que possui mais dificuldade em falar. Apesar de os participantes relatarem dificuldades em uma das habilidades linguísticas, eles conseguem estabelecer uma boa comunicação na língua a qual estão vivenciando.

### **As percepções dos participantes sobre o auxílio aos pais e responsáveis**

Observamos que os participantes desta pesquisa auxiliavam seus pais e responsáveis a entenderem as falas da professora em sala de aula, interpretando-as em português ou traduzindo-as para a língua nativa deles. No entanto, os participantes interferiam em poucos momentos, para que os pais e responsáveis prestassem atenção na aprendizagem e no conteúdo ministrado.

Quanto ao processo de interpretação e tradução para seus pais e familiares, o menino relatou na entrevista que encontra dificuldades para realizar a tarefa tradutória por mais que se esforçasse. Apesar de manter o contato com a língua do país de origem por meio da comunicação com seus familiares, ele revela que não se sente próximo à língua materna e não estabelece a sua identificação com a língua nativa, visto que veio de seu país desde muito pequeno e mora no Brasil desde aproximadamente seus 5 anos de idade.

Apesar das dificuldades que ele sentia no momento em que auxiliava seus pais, a professora da turma nos relatou a facilidade de aprendizagem que o menino possuía na comunicação em língua portuguesa. Ao comparar seu desempenho com o de seus familiares, observamos que o do menino é bem diferente do de sua mãe<sup>14</sup>, a qual estabeleceu suas raízes na língua nativa, encontrando, assim, dificuldades na aquisição da língua de acolhimento. O fato de as crianças auxiliarem seus pais no contexto educacional demonstra a problemática referida por Cabete (2010), segundo a qual as barreiras linguísticas trazem a imigrantes adultos as dificuldades no que se refere à aquisição da língua de acolhimento.

Com relação à percepção dos participantes de pesquisa que ajudam seus pais e responsáveis em sala de aula de português como língua adicional, eles haviam comentado em suas falas, como segue:

---

aquisição de línguas dos participantes, mas a percepção sobre a língua de acolhimento, a referida questão fica postergada para a próxima pesquisa.

<sup>14</sup> No início do segundo semestre de 2019, as famílias do menino e da menina deixaram de frequentar o curso em questão. Informação coletada em julho de 2020 com a professora dos alunos.

(9) É difícil, tipo ela [mãe] sabe de algumas coisas de explicar [se referindo a palavras do português]. Minha mãe sabe algumas palavras, mas tem que explicar o que é isso. Eu venho muito cedo lá do Paquistão. Não sei explicar muito bem para minha mãe [se referindo à língua que é falada no país de origem]. [menino: entrevista]

O participante revelou que não se sentia próximo à sua língua materna. Talvez, por ter vindo do Paquistão com pouca idade, ele não tenha recebido a educação formal no seu país de origem e esteja sentindo que a sua língua materna não foi estabelecida de forma satisfatória<sup>15</sup>. De fato, o menino estabelece um forte contato com a aprendizagem em sua escola da língua portuguesa. Apesar dessa hipótese, pela observação feita no curso de português para estrangeiros, foi possível notar que o menino frequentemente utilizava a língua materna para auxiliar sua mãe e realizava a alternância entre as línguas urdu e português, de forma bem natural. Ainda, ele se mostrava interessado e disposto a ensinar os seus pais sobre os assuntos dispostos no quadro branco.

Por outro lado, a menina acredita que auxiliar na aprendizagem de português é uma tarefa de fácil execução, possivelmente por sua língua materna ser a espanhola, que tem um tronco linguístico em comum com a língua adicional, no caso, a língua portuguesa.

Abaixo, é apresentado um excerto sobre o processo de tradução e interpretação realizado pela participante da pesquisa.

(10) Tipo do português para o espanhol? Não, é fácil demais. [RISOS] Porque tipo assim, como já sei falar um pouquinho português, aí eu falar do espanhol, meu idioma natal, já é fácil. [menina: entrevista]

A participante, que é falante nativa do espanhol, considera fácil a alternância entre as duas línguas. Ainda, para ela, a similaridade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola vem a ser, de fato, um propulsor para o ato de fala na língua de acolhimento. Observamos que a menina utilizava o português para se comunicar com sua mãe durante as aulas.

Com os excertos acima, podemos constatar que os participantes desta pesquisa, filhos de imigrantes, auxiliam os seus pais e familiares em sala de aula (BECKER; BORGES, 2015). No entanto, quanto ao auxílio aos pais e familiares, notamos que eles se sentiam de forma diferente.

Para o menino, existe uma maior dificuldade de auxiliar a mãe e responsáveis no processo de tradução e interpretação, por ter vindo muito novo para o Brasil (CABETE, 2010),

---

<sup>15</sup> Quanto a essa questão, não pudemos afirmar, pois não foi possível investigar o nível da língua materna do participante.

além da questão de distância linguística entre o urdu e o português. Já a menina, pela maior proximidade de sua língua materna e da língua de acolhimento, acredita que explicar para sua mãe os termos em português é de maior facilidade.

Entre o menino e a menina, existe uma diferença linguística na forma como auxiliam seus pais e responsáveis em sala de aula, mas, podemos frisar que, tanto com o menino quanto com a menina, ocorreu a inversão de papéis familiares (BECKER; BORGES, 2015). Isso porque normalmente os pais são tutores educacionais de seus filhos, no entanto, no contexto migratório como esta pesquisa, os filhos vieram a se tornar tutores educacionais de seus pais. Apesar disso, as crianças realizavam essa ação por livre e espontânea vontade. Isso significa que elas estavam dispostas a auxiliar seus familiares, de forma amigável, como tutores no processo de aprendizagem da língua de acolhimento de seus familiares, tornando-se atores sociais nesse novo ambiente (CRUZ, 2017).

### **Considerações finais**

As percepções dos participantes trouxeram luz para um assunto ainda pouco explorado na literatura, isto é, as impressões de filhos de imigrantes/refugiados no contexto educacional.

Com relação às percepções dos participantes quanto à vivência no Brasil, os participantes reconheceram que o Brasil apresenta uma vasta diferença em termos socioculturais e de religião. No entanto, eles demonstraram ter afinidade com certos elementos da cultura brasileira, tal como a apreciação da culinária do país.

A menina entende que, por conta da crise socioeconômica que ainda está ocorrendo na Venezuela, o processo de volta para o país de origem será longo, mas ainda assim, gostaria de voltar à sua nação, quando houver a diminuição dos conflitos em sua terra natal. O menino também demonstrou o desejo de voltar para sua terra natal quando estiver com mais idade, mostrando um apreço pela família que permaneceu no local. Sendo assim, é aceitável supor que, embora eles consigam estabelecer uma boa comunicação em língua de acolhimento, os seus laços sentimentais ainda estão presos no país de origem (RODRIGUES; STREY; PEREIRA, 2007). Assim, podemos considerar que ser bilíngue no contexto de migração e de refúgio não é somente uma questão de adquirir o conhecimento em mais de uma língua, mas, no processo de bilinguismo, perpassa, também, pelos aspectos afetivos (GROSSO, 2011).

Quanto à aquisição da língua de acolhimento, a menina relatou que sente certa dificuldade na fala, mas, de modo geral, não apresentava dificuldades para adaptação em relação ao “novo” idioma. Ainda, vimos que ela recorria a recursos tecnológicos, tais como aplicativos de aprendizagem de línguas, para aprender o vocabulário. O menino também

encontrava facilidade quanto à habilidade de fala e de compreensão oral, tal como a menina. De fato, isso foi constatado na entrevista. No entanto, o participante acredita que possui dificuldades na leitura de algumas palavras, provavelmente pelo processo de alfabetização e por ter chegado ao Brasil com poucos anos de idade. Assim, podemos dizer que eles ainda estão no processo de desenvolver as quatro habilidades linguísticas em português. Conforme visto na seção teórica, um bilíngue desenvolve as quatro habilidades básicas em cada língua a níveis requeridos pelo contexto e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade (GROSJEAN, 1982).

No que se refere ao processo de auxílio aos pais e responsáveis em sala de aula de português como língua adicional, vimos que a participante acredita que o referido auxílio é uma tarefa fácil pela similaridade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola. De fato, ela ajudava, em sala de aula, sua mãe e familiares, falando em português. Já o participante achou difícil auxiliar sua mãe e responsáveis no processo de tradução e interpretação, porque, conforme ele revelou na entrevista, não se sentia próximo à sua língua materna. Além disso, como o menino imigrou para o Brasil com pouca idade, talvez ele esteja sentindo que a sua língua materna não foi estabelecida de forma satisfatória. No entanto, ao observar as aulas, foi possível perceber a capacidade de o menino realizar a alternância de línguas entre urdu e português, com fluidez.

Diante do exposto, percebe-se que tanto a menina quanto o menino auxiliaram os seus pais e responsáveis no processo de sua aprendizagem da língua de acolhimento, ocorrendo a inversão de papéis familiares (BECKER; BORGES, 2015). Ou seja, os filhos de imigrantes ajudam os seus pais a integrarem-se à sociedade, para que eles possam agir livremente nesse novo ambiente (CRUZ, 2017).

As crianças, no processo de migração e estabelecimento no Brasil, obtiveram diversas impressões e vivências, dentre elas o auxílio aos pais e responsáveis quanto à nova língua, que, por vezes, se torna uma língua de acolhimento. Nesta perspectiva, os imigrantes, refugiados e seus filhos passaram por uma imersão linguística quando chegaram ao Brasil, e continuam tendo novas experiências, não somente na aprendizagem do português propriamente dita, mas também, conforme relatado em Grosso (2011), para eles os espaços afetivos são os locais de maior afinidade dos aprendizes. Como prova disso, os participantes da pesquisa relataram a vontade de voltar para sua terra natal, além de demonstrar o cuidado e zelo quanto aos pais e responsáveis na sua aprendizagem de língua adicional.

A presente pesquisa nos apresentou algumas limitações pelo reduzido número de crianças que aceitaram participar deste estudo. Assim, uma nova pesquisa poderá ser realizada



no futuro, para obter mais impressões de outras crianças e adolescentes quanto aos seus papéis diante da imigração e da responsabilidade de auxiliar os seus pais e familiares em sala de aula de português como língua adicional.

Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão das percepções de filhos de imigrantes em relação à vivência no Brasil, língua de acolhimento e experiências com auxílio aos seus pais e responsáveis no contexto educacional.

## Referências

BECKER, A. P. S.; BORGES, L. M. Dimensões psicossociais da imigração no contexto familiar. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 126-144, 2015.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, v. 10, n. 1, p. 475-493. jan./jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, J. P. B.; OBREGÓN, M. F. Q. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro? **Derecho y Cambio Social**, v. 52, p. 1-16, 2018.

BATISTA, R. O. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, v. 13 n. 1, p.113-127, 2011.

BEILKE, N. S. V. Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido. **Domínios de Linguagem**, v. 7, n. 1. p. 263-283, jan./jun., 2013.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilinguismo de dialeto italiano-português**: atitudes linguísticas. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 42-46, abr./jun., 2005.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento**: a perspectiva do Portugal acolhe. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CASSARINO, J. P. Teorizando sobre a migração de retorno: uma abordagem conceitual revisitada sobre migrantes de retorno. **REMHU**, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. Brasília, v. 21, n. 41, p. 21-54, dez., 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n41/03.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

CRUZ, I. S. **Português língua de acolhimento**: reflexões sobre avaliação. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2017.

GOTZINGER, A. B.; LUNA, J. M. F. A representação de educação linguística de imigrantes no Brasil. **Revista X**, v. 12, n. 1, p. 90-106, 2017.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2011.

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **CELPE-BRAS**: Certificado de Proficiência em Língua Estrangeira para estrangeiros. [s.d]. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>. Acesso em: 22 out. 2020.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 58-77, 1967.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MEIRINHOS, M; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. Educação. **Eduser: Revista de Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ACNUR e parceiros promovem agenda nacional para celebrar dia mundial do refugiado**. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-e-parceiros-promovem-agenda-nacional-para-celebrar-dia-mundial-do-refugiado-no-brasil/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RODRIGUES, R. A.; STREY, M. N.; PEREIRA, J. Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais. **Aletheia**, n. 26, p. 168-180, jul./dez., 2007.

SANTANA, R. S.; ABRANCHES, S. P. Duolingo: a utilização da plataforma como ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, p. 162-172, 2018.

SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola**: uma pesquisa narrativa. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e

Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

UEBEL, R. R. G. **Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI**: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

### **Sobre os autores**

*Ana Clara Sales de Freitas* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2068-5620>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB); graduada em Letras - Inglês pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

*Yûki Mukai* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9618-7743>)

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); mestre em Letras - Língua Japonesa pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.