



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Faculdade de  
Ciências e Letras de Araraquara - SP**

BIANCA MORI

# **O Ensino e Aprendizagem de Português para mulheres migrantes: um estudo de caso**

Araraquara – SP

2024

BIANCA MORI

# **O Ensino e Aprendizagem de Português para mulheres migrantes: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Ensino e Aprendizagem de Línguas

**Orientadora:** Professora Doutora Nildiceia Aparecida Rocha

**Agência de fomento:** CAPES

Araraquara - SP

2024

M854e	<p>Mori, Bianca</p> <p>O Ensino e Aprendizagem de Português para mulheres migrantes: um estudo de caso / Bianca Mori. -- Araraquara, 2024</p> <p>118 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha</p> <p>1. Português Língua Estrangeira. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Mulheres imigrantes. 4. Inserção social. 5. Português Língua de Acolhimento. I. Título.</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

BIANCA MORI

# O Ensino e Aprendizagem de Português para mulheres migrantes: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Ensino e Aprendizagem de Línguas

**Orientadora:** Professora Doutora Nildiceia Aparecida Rocha

**Agência de fomento:** CAPES

Data da defesa: 26 de julho de 2024

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

Presidenta e Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno (UNESP/FCLAr)

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP - Campus de Araraquara

## **AGRADECIMENTOS**

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

## RESUMO

O Brasil tem se tomado um grande polo de destino para imigrantes de toda parte do mundo. Junto a isso, soma-se o importante número de imigrantes do sexo feminino, que, de acordo com a Secretária Nacional de Justiça, constavam, em 2016, mais de 30% dos solicitantes de refúgio no Brasil. Somado ao relevante número de mulheres em contexto de migração no país e considerando as discriminações e violências direcionadas a esse gênero em especial, nota-se a necessidade de desenvolver estudos específicos para entender a integração e/ou inserção social, cultural e linguística dessas mulheres a partir do conhecimento da língua portuguesa na sociedade brasileira. Esta pesquisa, portanto, tem o objetivo de verificar o acesso à aprendizagem e ao ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro, assim como perscrutar sentidos possíveis promovidos na inserção sociocultural e linguística de mulheres imigrantes, ao participarem de um Curso de um Programa de Extensão em uma universidade pública no interior paulista. Este trabalho tem como referencial teórico diversos autores, de modo especial Almeida Filho (2011 e 2017), Barbosa e São Bernardo (2014), Grosso (2010), Moita Lopes (2013), entre outros nomes relevantes para a área de Linguística Aplicada (LA) e português como Língua Estrangeira (PLE). Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa interpretativista, em que foram produzidas, coletadas e analisadas textos escritos, narrativas, das mulheres estudantes durante o minicurso, assim sendo, o corpus está constituído por tais narrativas e os documentos relacionados ao minicurso, por exemplo os formulários preenchidos pelas mesmas. Esperamos, por fim, que as análises e os resultados indicados possam contribuir na compreensão do funcionamento e na disposição dos processos de ensino e aprendizagem de PLE para mulheres imigrantes, além de poder trazer à luz possíveis efeitos de sentido no acesso ao ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) no contexto social feminino brasileiro.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira; Ensino e aprendizagem; Mulheres imigrantes; Inserção social.

## RÉSUMÉ

Le Brésil est devenu un grand pôle de destination pour les migrants du monde entier. À cela s'ajoute le nombre important de femmes migrantes qui, selon la Secrétaire nationale à la justice, comptaient en 2016 plus de 30% des demandeurs d'asile au Brésil. En plus du nombre important de femmes immigrées dans le pays, et compte tenu des discriminations et des violences visant ce genre en particulier, il est nécessaire de développer des études spécifiques pour comprendre l'intégration et/ou l'insertion sociale, de la connaissance de la langue portugaise dans la société brésilienne. Cette recherche, par conséquent, a pour objectif de vérifier l'accès à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue portugaise dans le contexte brésilien, ainsi que d'examiner les sens possibles promus dans l'insertion socioculturelle et linguistique des femmes migrantes, en participant à un Cours de Programme d'Extension dans une université publique à l'intérieur de São Paulo. Ce travail a comme référence théorique plusieurs auteurs, en particulier Almeida Filho (2011 et 2017), Barbosa et São Bernardo (2014), Grosso (2010), Moita Lopes (2013), entre autres noms pertinents pour la linguistique appliquée (LA) et le portugais comme langue étrangère (PLE). Méthodologiquement, nous avons développé une recherche qualitative interprétative, dans laquelle ont été produits, recueillis et analysés des textes écrits, narratifs, des femmes étudiantes pendant le mini-cours, Ainsi, le corpus est constitué de tels récits et des documents liés au mini-cours, par exemple les formulaires remplis par ceux-ci. Enfin, nous espérons que les analyses et les résultats présentés contribueront à la compréhension du fonctionnement et de la disposition des processus d'enseignement et d'apprentissage des PLE pour les femmes migrantes et qu'ils permettront de mettre en lumière les effets potentiels sur l'accès à l'enseignement des PLE (Portugais comme langue étrangère) dans le contexte social féminin brésilien.

**Mots-clés** : Portugais Langue étrangère; Enseignement et apprentissage; Femmes migrantes; Insertion sociale.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Colheita de café na fazenda Schmidt.	39
<b>Figura 2</b> - Entrada de mulheres pela fronteira do Brasil nos anos 2019 e 2020	49
<b>Figura 3</b> - Número de mulheres que imigraram para o Brasil em 2020	50
<b>Figura 4</b> - Folder de divulgação do minicurso	55
<b>Figura 5</b> - Respostas dos formulários de inscrição	58

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Informações sobre as inscritas	56
<b>Quadro 2</b> - Conteúdo ministrados em sala de aula	57
<b>Quadro 3</b> - Participantes (e não participantes) das aulas do CLDP	62
<b>Quadro 4</b> - Regularidade de palavras de Vanessa	72
<b>Quadro 5</b> - Regularidade de palavras de Elza	73
<b>Quadro 6</b> - Regularidade de palavras de Bruna	74
<b>Quadro 7</b> - Regularidade de palavras de Catarina	75
<b>Quadro 8</b> - Regularidade de palavras de Mariana	76
<b>Quadro 9</b> - Temáticas e léxico presentes nas produções	77

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Língua de origem	61
<b>Gráfico 2</b> - País de origem	61
<b>Gráfico 3</b> - Onde residem os inscritos	66
<b>Gráfico 4</b> - Nacionalidade dos inscritos	67
<b>Gráfico 5</b> - Tempo no Brasil	67
<b>Gráfico 6</b> - Tempo de estudo do português	68
<b>Gráfico 7</b> – Idade	68
<b>Gráfico 8</b> - Idioma materno	69

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>24</b>
2.1	A ÁREA DE PLE E SUAS VERTENTES.....	24
2.2	A ÁREA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO .....	30
2.3	CONTEXTOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS PARA IMIGRANTES .....	32
2.4	MULHERES E A IMIGRAÇÃO NO BRASIL.....	37
2.4	O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MULHERES IMIGRANTES NO BRASIL E QUESTÕES DE GÊNETO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	43
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
3.1	PRESSUPOSTOS DO ESTUDO DE CASO .....	53
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA .....	54
3.3.	INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS.....	55
3.3.1.	MINICURSOS E FORMULÁRIOS.....	56
3.4	CRITÉRIOS DE ANÁLISE .....	58
3.5	PARTICIPANTES .....	60
3.5.1.	PERFIL DAS APRENDENTES.....	62
3.6	NARRATIVAS.....	69
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>71</b>
4.1.	DANDO VOZ AS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	71
4.2.	MOBILIZANDO ALGUMAS QUESTÕES DO MINICURSO.....	77
4.2.1.	PERCEPÇÕES SOBRE ACOLHIMENTO .....	79
4.2.2.	PERCEPÇÕES DE NÃO INSERÇÃO.....	81
4.2.3.	PERCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA .....	83
4.3.	REFLETINDO SOBRE AS AULAS MINISTRADAS.....	84
4.4.	HISTÓRIAS QUE TOCAM: INTERAÇÕES NAS AULAS.....	85
4.5.	RESULTADOS DA ANÁLISE.....	91
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96

REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS .....	109
APÊNDICE.....	122

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de português como língua estrangeira tem ganhado crescente relevância no contexto brasileiro, graças aos movimentos de imigração direcionados para o país e também pelas políticas direcionadas a receber imigrantes em nosso território. Além disso, fatores econômicos e relevância do contexto internacional tomam o Brasil um lugar que gera grande interesse em pessoas que buscam imigrar, principalmente quando falamos sobre outros países do sul global, especificamente habitantes da América do Sul. A variedade de abordagens pedagógicas e metodológicas que surgem a partir da complexidade dessa realidade linguística de ensino no Brasil, proporciona um ambiente fértil para o estudo e aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem. A investigação acadêmica sobre este tema toma-se, portanto, crucial não apenas para a compreensão das dinâmicas educacionais locais, mas também para a contribuição ao campo mais amplo de estudos em linguística aplicada e educação de línguas estrangeiras.

A partir do exposto, este estudo se propõe a explorar e analisar os desafios e as principais demandas presentes no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil pensando a perspectiva de gênero, considerando tanto as políticas educacionais (ou a falta delas) quanto as ações em sala de aula aplicadas e consideradas para ensinar PLE a este grupo social em específico. Ao investigar esses aspectos, busca-se não apenas identificar lacunas e oportunidades de melhoria, mas também contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas que possam beneficiar tanto professores quanto estudantes e também problematizar algumas questões que foram trazidas pelas alunas participantes desta pesquisa.

Primeiramente, o português é uma das línguas mais faladas do mundo, com falantes espalhados por países como Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e alguns outros. Além disso, é uma das línguas oficiais da União Europeia, do Mercosul e de várias organizações internacionais, o que confere uma importância institucional considerável.

O Brasil, como o país mais populoso da América do Sul e uma das principais economias emergentes do mundo, desempenha um papel fundamental na projeção internacional da língua portuguesa. A sua crescente influência econômica, cultural e diplomática tem contribuído para a disseminação do idioma em diferentes contextos globais, seja por meio do comércio, da cooperação internacional ou da expansão da cultura brasileira.

Portanto, a língua portuguesa é um elemento vital no panorama linguístico global, desempenhando um papel fundamental na comunicação, na cultura e no intercâmbio entre os países e comunidades que a falam.

O papel da língua portuguesa é também fundamental para as pessoas que imigram para o Brasil, seja por motivos de trabalho, estudo, reunificação familiar ou refúgio. A importância dessa língua pode ser destacada em diversos aspectos, pois ela é o principal meio de interação nas esferas sociais, profissionais, educacionais e cotidianas. Aqueles que conseguem se comunicar em português têm maior facilidade para estabelecer relacionamentos pessoais, buscar emprego, acessar serviços públicos, compreender normas e costumes locais e participar plenamente da vida comunitária. Através do idioma, os imigrantes têm a oportunidade de se conectar com a herança cultural do país, costumes e tradições. O aprendizado do português não só facilita a compreensão e apreciação da cultura brasileira, mas também promove um senso de pertencimento e identidade cultural entre os imigrantes. O domínio da língua portuguesa os capacita a participarem ativamente da vida cívica e política do país, pois, através da língua, os mesmos podem compreender melhor os processos democráticos, exercer seus direitos civis e políticos, e contribuir para o desenvolvimento e a diversidade da sociedade brasileira.

A partir dessa premissa geral, é importante ressaltar a relevância da Língua Portuguesa no contexto mundial e a importância de seus estudos e sua divulgação e promoção ao redor do mundo. O português é visto como uma língua pluricêntrica,

Portanto, o português é uma língua pluricêntrica, uma vez que diversos grandes blocos no mundo têm, na língua portuguesa, suas unidades identitárias, formando conseqüentemente, vários consórcios de políticas institucionais entre essas unidades. A própria constituição da CPLP é uma atividade política que busca sustentar essa ideia de unidade na heterogeneidade. Não há apenas diferenças linguísticas entre os portugueses dos diferentes países membros da CPLP. O Brasil, por exemplo, é um país cuja realidade linguística é heterogênea (Moreira; Silva, 2013). Conforme Zoppi-Fontana e Diniz (2008), o processo de gramatização da língua portuguesa do Brasil integra um processo de constituição de uma língua nacional. Esse processo de construção de imaginário de unidade linguística auxiliou para que se criasse o sentimento de "união" nacional, uma Nação de uma língua única, a qual seria constitutiva da identidade brasileira (Moreira; Silva, 2013). Existe, porém, dentro do próprio território brasileiro, diversas variedades dialetais, constituintes da língua portuguesa. Portanto, quando se trata da pluricentralidade da língua portuguesa, deve-se também levar em consideração suas variações internas, suas diferenças dialetais, oriundas de seus diferentes processos coloniais e das diferentes línguas, histórias e culturas com às quais cada variedade foi exposta ao longo de sua história. (Sollai; Parma, 2018, p. 238).

A CLDP (Comunidade dos países de Língua Portuguesa) é constituída por: Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial e Macau (região autônoma na costa sul da China). De acordo com a Agência Brasil (2020) a Língua Portuguesa é a quinta língua mais falada no mundo e que existem mais de 260 milhões de pessoas falantes da língua portuguesa em nove países que têm o idioma como oficial. Por essa razão, é o quinto idioma mais usado no mundo, o terceiro no Ocidente e o primeiro no Hemisfério Sul. É importante ressaltar a questão de poder que vai além da língua,

O Brasil atualmente possui metade da população sul-americana, com cerca de 187,7 milhões de habitantes, um vasto território com 8.5 milhões de quilômetros quadrados, fazendo fronteiras com 10 nações, e com uma extensão de mais de 15 mil quilômetros, detém 7.5 mil quilômetros de costa marítima com mar territorial em tomo de 4.5 milhões de quilômetros quadrados. Certamente não são fatores desprezíveis, equiparáveis a poucas nações do mundo, com os quais os governantes já se acostumaram a trabalhar em seus planejamentos ao longo do tempo e da história nacionais (Miyamoto, 2009, p. 23).

O Brasil, para além da Língua Portuguesa, ocupa um importante espaço político que é difundido a partir da língua. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), 203 milhões de pessoas falam português no Brasil (levando em consideração que grande parte da população é falante de português). O país também desempenha um papel muito importante no Mercado Internacional, dando ênfase ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e também ao BRICS. (Almeida Filho; Moutinho, 2011 *apud* Alves, 2019).

O Português como Língua Estrangeira<sup>1</sup> é um termo guarda-chuva que abarca diferentes vertentes da área de Ensino e Aprendizagem de Português, no nosso caso, da vertente brasileira, tanto para estrangeiros em geral como para imigrantes e outros. De acordo com Referenciais Curriculares, há também a terminologia Português Língua Adicional, definida como:

Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (Schlatter; Garcez, 2009, p.127-128).

A área denominada Português como Língua Estrangeira (doravante PLE), está presente como língua estrangeira desde o período colonial no contexto brasileiro, como aponta Rocha (2019, p.1 03), porém, pode-se observar que apenas recentemente essa área foi reconhecida como importante objeto de estudo.

---

<sup>1</sup> Há vertentes dos estudos da área de Português como Língua Estrangeira que trabalham com a nomenclatura PLA, doravante Português Língua Adicional. Cito como principais nomes que utilizam desta vertente Bizon e Diniz (2018) e também Schlatter (2012), que trabalha a ideia de "língua adicional" relacionada a outras línguas além do português, como por exemplo o inglês.

Nota-se, como também afirma Rocha (2019), que o interesse na área de PLE surgiu principalmente nos últimos 30 anos, período em que a autora afirma, citando diferentes teóricos da área, estar "relacionado a certos movimentos políticos, econômicos, sociais, globais, culturais que estão em pleno processo de ebulição desde meados do anos 80" (Rocha, 2019, p.102).

A partir desse novo interesse pela área, tendo como década inicial 1980, motivados por diferentes razões como questões econômicas, geopolíticas, entre muitas outras, a Linguística Aplicada e o Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira passou a ter um maior desenvolvimento teórico, pois, como afirma Almeida Filho (2012) "até então, não havia literatura específica publicada tanto no Brasil quanto em Portugal sobre aspectos do ensino de Português para falantes de outras línguas" (Almeida Filho, 2012, p.726).

Ressalto<sup>2</sup> a relevância da vertente de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que é uma vertente educacional voltada para o ensino do idioma português a imigrantes e refugiados como forma de facilitar sua integração na sociedade receptora. Essa vertente reconhece a importância do idioma como uma ferramenta essencial para a comunicação, a inclusão social e a participação cívica dos alunos que chegam a um novo país, incluindo aspectos culturais relevantes para a integração destes estudantes na sociedade receptora, pois, como afirma Grosso (2010)

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. (Grosso, 2010, p. 68).

Isso pode envolver o ensino de normas sociais, costumes locais, valores culturais e aspectos da vida cotidiana que ajudam os alunos a se sentirem mais confortáveis e integrados em seu novo ambiente. Sendo assim, o ensino de PLAc prioriza a comunicação eficaz em situações do dia a dia, fornecendo aos alunos as habilidades linguísticas necessárias para interagir em diferentes contextos sociais, como no trabalho, na escola, em situações de saúde e em atividades de lazer. Portanto, as aulas são frequentemente adaptadas para atender às necessidades individuais dos alunos, levando em consideração seus níveis de proficiência linguística, experiências prévias de aprendizado e interesses pessoais.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho há a alternância entre o uso do singular e do plural, pois considero também a participação de outras pessoas neste projeto. Por exemplo, a participação da minha orientadora, a profa. dra. Nildicéia Aparecida Rocha, que acompanhou e orientou toda a aplicação do minicurso e é responsável pelo Centro de Línguas em que o mesmo foi divulgado.

O ensino de Português como Língua de Acolhimento desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, na capacitação dos imigrantes e refugiados e na construção de uma sociedade mais acolhedora e integrada. Esse contexto de aprendizagem valoriza não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também o bem-estar emocional e a autonomia dos alunos em seu novo contexto cultural.

No Brasil, o campo de Português como Língua de Acolhimento ainda está em desenvolvimento, mas já existem algumas referências importantes que têm contribuído significativamente para o avanço da temática. Sendo algum deles: Luiz Paulo da Moita Lopes, renomado pesquisador na área de Linguística Aplicada, com contribuições significativas para o estudo do multilinguismo, da interculturalidade e do ensino de línguas para imigrantes. Seus trabalhos abordam questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento. Ana Cecília Bizon, uma pesquisadora brasileira reconhecida na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino de línguas para imigrantes e refugiados. Seus estudos exploram questões relacionadas ao desenvolvimento de materiais didáticos, práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores e políticas linguísticas voltadas para esse público.

Destaco também a professora Nildiceia Aparecida Rocha e a professora Rosângela Sanches da Silveira Gileno, responsáveis pela área de Português como Língua Estrangeira da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp e precursoras da área de estudos em Português Língua de Acolhimento na mesma instituição. A partir de seus trabalhos e ações, foram desenvolvidos muitos projetos, em que esta pesquisa se debruça para analisar e coletar dados relacionados ao ensino de português na região de Araraquara. A partir desse panorama, apresento a motivação para esta pesquisa.

A motivação para a escrita desta pesquisa começou no ano de 2020, quando ingressei como voluntária em um projeto de extensão, atualmente Português Língua Entre Migrações (PoLEM) e que se refere a promover o ensino de português para pessoas em deslocamento forçado. Junto ao projeto, pude experienciar as diferentes áreas que existem quando ensinamos a língua portuguesa para pessoas em situação de imigração no país. Além disso, tive a oportunidade, em 2021, de trabalhar como professora de Português Língua Estrangeira no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), na Unesp, Campus de Araraquara/SP. Esse contato intenso com o ensino me proporcionou a oportunidade de conhecer pessoas e ter vivências em sala de aula muito distintas. A partir dessas vivências, comecei a reparar nas especificidades dos alunos, e o que sempre me saltou aos olhos no contexto de sala de aula foi a presença acentuada das mulheres e todas as suas particularidades que não eram

então vistas como elementos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Como professora, me tornei próxima de algumas alunas e pude ouvir seus relatos sobre a experiência de aprender uma nova língua em contexto de imersão, tudo sobreposto às dificuldades e especificidades relacionadas ao gênero. Esses relatos informais me trouxeram novas perspectivas e, a partir disso, nasceu também o desejo de compreender as diferentes realidades das mulheres que mudam para o Brasil e precisam aprender uma nova língua para se inserirem na sociedade. Nesse sentido, busquei compreender a partir de teorias linguísticas como a Linguística Aplicada, Ensino e Aprendizagem, Português Língua Estrangeira, entre outras, como poderia estudar e investigar a temática proposta por essa pesquisa.

Após essa pequena introdução sobre como a pesquisa está interligada diretamente a minha prática docente, é necessário apresentar os conceitos principais que nortearam a escolha do tema e principalmente a área em que me dedico nesta pesquisa: o Português Língua Estrangeira, suas vertentes teóricas relacionadas com as temáticas de gênero (relações de poder em relação ao gênero feminino) que foram trazidas à luz anteriormente e também temas que não necessariamente estão na competência linguística, mas que foram relevantes para o trabalho, como os espaços educativos e também políticas linguísticas, pensando necessariamente na não existência de leis direcionadas ao público feminino imigrante quando se trata de acesso à língua portuguesa.

Nesse sentido, é importante evidenciar que no processo de aprendizagem de uma língua, muitas variantes podem ser influenciáveis, como por exemplo a questão do gênero, que é um dos grandes focos desta pesquisa.

De acordo com Balestro (2018) "Entre 2010 e 2015, 19,2% (CONARE, 2016) das solicitações de refúgio foram feitas por mulheres, enquanto que em 2017 esta participação torna-se mais expressiva, subindo para 32% (CONARE, 2018)" (p.33). Além disso, Bizon e Camargo (2018, p.712) afirmam que

[ .. ] a frequente instabilidade política e econômica, marca de países periféricos e semiperiféricos, o crescimento econômico experimentado pelo Brasil no início do século XXI e sua participação nos principais tratados internacionais de Direitos Humanos tornaram o país tanto um destino quanto uma rota migratória de milhares de pessoas, impactando nossas políticas de migração e de acolhimento em âmbito nacional e também municipal.

Outrossim, como bem afirma Bambozzi Bottura (2019)

A maneira como muitas mulheres deixam os seus países - ou conseguem deixá-lo - e, também, o modo como elas entram nos países anfitriões define, em grande parte, as condições nas quais elas viverão, quais direitos sociais elas terão, se elas poderão adquirir cidadania rapidamente, se elas terão acesso aos cursos de línguas, ou, ainda, se receberão treinamento para trabalho, salário e seguridade social. (Bambozzi

Bottura, 2019, p. 54).

Por essas razões, os processos de imigração apresentam-se muito mais complexos para o gênero feminino. Para a inserção eficiente dessas mulheres neste novo contexto social, é necessário ofertar a elas maneiras de encontrar autonomia linguístico-social, considerando inclusive o que Bertoldo e Ricardo (2017, p. 83) afirmam: "Além de sofrer o estigma de ser humano indesejável, a mulher migrante também sofre com a histórica opressão de gênero, sendo diminuída por sua condição de mulher e confinada ao espaço privado". A partir do exposto, faz-se necessária uma pesquisa direcionada a verificar e compreender como se dá o processo de acesso à língua portuguesa por essas mulheres e, principalmente, como esse acesso contribui para a inserção das mesmas na sociedade brasileira.

Esta pesquisa se justifica em razão das questões apresentadas anteriormente, visto que busca compreender, a partir da perspectiva das mulheres em situação de deslocamento social, como se dá o processo de inserção linguística e social das mesmas. Além disso, destaca-se a relevância de projetos como o apresentado neste trabalho (Português Língua Entre Migrações e Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores) para a inserção de alunos e alunas que necessitam aprender a Língua Portuguesa para se inserir na sociedade e encontram, na universidade pública, o suporte para acessar uma educação digna e de qualidade, apresentando o impacto que o ensino superior público proporciona à sociedade não só no âmbito acadêmico, mas também em questões sociais e de interesse a sociedade como um todo.

Assim, apresento a estrutura da dissertação que visa trabalhar as temáticas de imigração a partir de uma perspectiva feminina, trazendo à luz a importância ao acesso à educação de qualidade para a efetivação da inserção social. Esta dissertação apresenta a Fundamentação Teórica, em que são desenvolvidos os tópicos relacionados a área de Português Língua Estrangeira e suas vertentes, questões relacionadas aos contextos e espaços educativos para imigrantes, temática essa que surgiu junto ao minicurso, levantado pelas próprias alunas. Além disso, é trabalhado a temática do ensino de Português para mulheres imigrantes no Brasil e Português como Língua de Acolhimento e questões de gênero no ensino de línguas estrangeiras, área até então pouco explorada, apresentando a relevância e a ação de início que este trabalho traz para a área de estudo supracitada. Após trabalhar as questões teóricas, é apresentado a metodologia da investigação, os pressupostos do estudo de caso, o contexto da pesquisa, os instrumentos investigativos, o minicurso e formulários desenvolvidos, os critérios de análise, as percepções de acolhimento e de não inserção. Por fim, é discutido sobre as questões

linguísticas e sociais retratadas nas produções escritas e durante o minicurso, o perfil das participantes de forma quantitativa e também o perfil mais individualizado de cada participante. Por fim, é feita a análise, e, logo em seguida, são apresentadas as considerações finais.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica desta pesquisa se divide em três tópicos principais, com o objetivo de organizar e apresentar para o/a leitor/a, de forma coesa, as escolhas teóricas para este trabalho. Primeiramente, será destacada a grande área do Português Língua Estrangeira e suas vertentes, com foco também para a área de Português como Língua de Acolhimento, acompanhado de suas definições e autores relevantes para esta pesquisa. Em seguida, será feito um panorama sobre os espaços e contextos de ensino para imigrantes no Brasil.

Por fim, apresento o estado da arte relacionado a temática do ensino de Português para mulheres migrantes no Brasil e Linguística Aplicada (Rocha, 2019; Almeida Filho, 2017; Moita Lopes, 2013) e as questões de gênero no ensino de línguas estrangeiras para mulheres imigrantes e seus atravessamentos (Bambozzi Bottura, 2019).

### **2.1. A área de Português Língua Estrangeira e suas vertentes**

Esta pesquisa e sua fundamentação teórica baseiam-se nos estudos em Português Língua Estrangeira (doravante PLE), a partir de trabalhos de Rocha (2019), principalmente no artigo "O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje", que estuda e analisa questões pertinentes relacionadas ao ensino, aprendizagem e história do PLE no Brasil. Sobre a área, a autora afirma que

[...] muitos têm sido os movimentos e deslocamentos históricos, sociais, políticos, culturais e de políticas linguísticas que possibilitaram ver a língua portuguesa hoje como língua transnacional, no sentido de estar presente em vários espaços territoriais outros além do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Macau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe, nossa língua está presente por exemplo, como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas na Argentina, no Uruguai, na França e na Itália, como língua de formação docente em muitas universidades como na China, Argentina, México e outros; entretanto, perceber a língua portuguesa como língua transnacional é preciso. (Rocha, 2019, p.110)

No trabalho supracitado, Rocha aponta também a importância da área a partir da perspectiva do contexto brasileiro, elevando a sua importância até o contexto mundial, o que nos leva a refletir sobre o português como língua transnacional.

Pensar na língua portuguesa como uma língua transnacional implica reconhecer sua presença e uso em contextos além das fronteiras nacionais, especialmente devido à diáspora de falantes de português e à influência cultural e econômica do Brasil em diferentes partes do

mundo. Essa perspectiva traz várias implicações para o processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro para imigrantes no Brasil, pois o reconhecimento da língua portuguesa como transnacional leva em consideração as diferentes variedades do idioma faladas em diferentes regiões do mundo. No contexto do ensino de português para imigrantes no Brasil, isso implica uma abordagem que valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos, reconhecendo e respeitando as variedades regionais e as influências linguísticas e culturais de seus países de origem. A língua portuguesa transnacional está intrinsecamente ligada à interculturalidade, pois envolve o contato e a troca entre diferentes culturas e identidades linguísticas.

Compreendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, é importante promover uma abordagem intercultural que valorize as experiências, conhecimentos e identidades dos alunos, permitindo que eles se expressem e interajam em um ambiente linguístico-culturalmente diverso. Dessa forma, a interculturalidade implica também reconhecer as conexões globais estabelecidas por meio do idioma, especialmente no contexto da diáspora e das redes transnacionais de comunidades de língua portuguesa. No ensino de Português como Língua Estrangeira, isso pode envolver a exploração das conexões culturais, sociais e econômicas entre os países de origem dos alunos e o Brasil, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla e contextualizada da língua e da cultura brasileira.

Também será tido como base teórica o autor e pesquisador Almeida Filho, precursor de temáticas relacionadas aos assuntos estudados em Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil, área teórica de relevância para os estudos em PLE. Sobre a importância da LA, o autor, em seu artigo intitulado "O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino" (2017), assevera que:

[..] entende-se aquele esforço organizado por expandir o conhecimento sobre questões de uso da linguagem colocados na prática social não com o propósito precípua de descrever a estrutura e o funcionamento da linguagem mas com o de teorizar sobre os processos linguageiros e seus problemas quando se focalizam o ensino- aprendizagem de línguas, a tradução exercida, a produção e uso de produtos lexicográficos, a construção de sentido nas relações de afeto ou de trabalho via linguagem (Almeida Filho, 2017, s/p.).

Realizando uma relação com a citação anterior, podemos refletir que o ensino de português para imigrantes, especialmente para mulheres imigrantes, pode ser uma ferramenta poderosa para promover a integração social, cultural e econômica, pois é a partir dela que é

possível compreender a construção de sentido nas relações de afeto em sala de aula como cita Nunes (2012, s.p.), pois

Segundo Silva (ibid.), desde a era clássica, muitos filósofos excluíaam a afetividade, valorizando somente a razão e isso não foi diferente na Linguística. Contudo, com o surgimento da Linguística Aplicada, a emoção tem ganhado espaço em pesquisas, uma vez que o ensino-aprendizagem envolve pessoas (ibid., 2008) e não há como separar, desta forma, aspectos afectivos e cognitivos (Vygoosky, 2000, p. 9, apud Silva, 2008).

Ao mesmo tempo, o processo de aprendizagem da língua pode ser enriquecido quando há um foco nas relações de afeto e na construção de significado através delas. Cito a importância de um ambiente acolhedor e empático como aspecto relevante quando falamos da construção do afeto em sala de aula, pois isso pode incentivar a interação e a partilha de histórias pessoais, permitindo que os participantes se conectem emocionalmente. Sobre isso Nunes afirma que "Por sermos humanos, somos constantemente mobilizados por sentimentos que moldam nossas atitudes e interferem em nosso aprendizado, seja desenvolvendo-o ou inibindo-o" (Nunes, 2012, s/p.). A relevância cultural também está relacionada ao afeto, pois incorpora elementos da cultura e da vida cotidiana das mulheres imigrantes no processo de ensino e pode aumentar a identificação e o engajamento. Isso pode incluir a exploração de temas como identidade cultural, tradições familiares, culinária, música e literatura. A partir desses dois preceitos, é possível incentivar as mulheres imigrantes a compartilhar suas próprias histórias e experiências e ajudá-las a se sentir valorizadas e capacitadas. Isso não apenas promove um senso de pertencimento, mas também oferece oportunidades para praticar o idioma de forma significativa, utilizando vocabulário e estruturas gramaticais relevantes para suas vidas. A partir desses pressupostos, é possível facilitar a construção de redes de apoio entre as mulheres imigrantes e incluir atividades de aprendizado em grupo, eventos sociais e oportunidades para se envolver em projetos comunitários, o que pode ser uma maneira eficaz de promover o aprendizado de línguas e fortalecer as relações de afeto.

Como apresentado na introdução, é recente, no Brasil, a área de estudos em Português Língua Estrangeira no contexto acadêmico. De acordo com Almeida Filho (2018) "[...] A consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos" (Almeida Filho, 2018, p. 93). Porém, o autor afirma que

O ensino de Português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o início colonial. Os primeiros adquiridos foram "os línguas", jovens portugueses tornados intérpretes à força deixados na costa entre

os índios para se apropriarem de seus idiomas. Os primeiros "professores aprendizes" de catecismo, primeiras letras em português, gramática e noções de literatura culta dos grandes escritores clássicos romanos foram padres da igreja católica e índios da costa atlântica brasileira da região sudeste reunidos ao redor dos primeiros jesuítas (Almeida Filho, 2018, p.93).

Este contexto histórico é trazido por Almeida Filho para abordar a "atividade de ensinar modernamente o PLE" (Almeida Filho, 2018, p.93) que vemos hoje nas universidades. Para ele, esta atividade tem um pouco mais de 50 anos, considerando o livro pioneiro de Mercedes Marchand (1957). A partir da perspectiva de Almeida Filho (2018), apresento a área acadêmica e profissional de PLE, no qual me dedico como profissional e pesquisadora.

Para identificar a área de atuação de Português Língua Estrangeira, Almeida Filho (2018) invoca uma hierarquia das especialidades, em que, como grandes áreas temos citadas, a área das literaturas e sua teorização, a da Linguística e a dos Estudos Aplicados ou Linguística Aplicada, "segmento produzido a partir de investigações de natureza aplicada sobre questões de linguagem reconhecida na prática social" (Almeida Filho, 2018, p. 95). Dentre a pesquisa aplicada, o autor cita subáreas como a da Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin), a da Tradução, a Lexicografia e Terminologia Aplicadas e a das Relações Sociais Mediadas pela Linguagem. A área de PLE se encontra na subárea da Aprendizagem e Ensino de Línguas, porém,

[...] encontramos subespecialidades como PLE para Falantes de Línguas de Imigração Recente Em grandes cidades, Língua de Herança de grupos de filhos de imigrantes brasileiros residindo em outros países, Português e língua vizinha em contextos fronteiriços, entre outros. (Almeida Filho, 2018, p.95).

O autor produz esta hierarquia teórica com o objetivo de amadurecer "nossa identidade acadêmico-científica e localiza[r] para os praticantes o nível de abstração ou materialidade em que atuam nas esferas científica e prática" (Almeida Filho, 2018, p. 96).

Para introduzir a urgência dentro da área de ensino de PLE, primeiramente é importante contextualizar o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil. No Site História de Ensino de Línguas do Brasil<sup>3</sup> Há referencialmente toda a cronologia da história do ensino de línguas desde 1500 até os anos de 2014. O autor começa a relatar sobre o EALin a partir do século 17, onde começam as publicações de gramáticas de línguas estrangeiras. No século 19, professores europeus são contratados para vir ensinar Francês e Inglês na Corte Imperial do Rio de Janeiro para a elite e nos anos 30 "inaugura o ensino de línguas dito moderno no Brasil"

---

<sup>3</sup> <http://www.helb.org.br/>

(Almeida Filho, 2018, p.98). Esta percepção é retratada até 1978, ano em que se inicia o movimento comunicacional no Brasil. Porém, em relação ao PLE, "a formação de professores se amplia com níveis muito menores do que os necessários. [...] No final da década do séc. XX aparecem finalmente claros sinais da emergência da área de [...] (PLE)" (Almeida Filho, 2018, p. 98).

É importante ressaltar a ideia do Português para além da língua estrangeira, mas também como língua pluricêntrica, a saber "[...] Como cada variedade nacional da língua portuguesa funciona de forma mais ou menos independente, cada uma com seu próprio centro, falamos então do português como língua pluricêntrica". (Christiano, 2021, p. 70). Dentre este pluricentrismo, temos a variedade Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB). Neste trabalho, quando houver o deferimento do Português Língua Estrangeira, sempre será o Português Brasileiro. Porém, assim como Christiano (2021, p. 76), compreendemos que

A lusofonia, tal como a amizade, é uma relação diplomática que só existe se for mutuamente construída de forma voluntária por todos os participantes. Logicamente que se pode dedicar toda uma vida a indicar os fatores que nos separam, mas, algo nos diz que, no caso de quem ensina a língua portuguesa para falantes de outras línguas, seria muito mais proveitoso olhar com atenção para o que une os povos que falam português a fim de reconhecer a "relativa unidade do português, de que tomamos consciência quando estabelecemos o confronto com outros espaços linguísticos de língua espanhola, francesa, etc" (Araújo; Carreira, 2008, p. 165 *apud* Christiano, 2021, p. 76)

O livro, que também é base de estudo para este trabalho, intitulado "O português do Século XXI" (2013), organizado por Moita Lopes, importante teórico da área de Linguística Aplicada, tem como objetivo apresentar o cenário geopolítico e sociolinguístico da Língua Portuguesa e inicia-se com o capítulo "Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI". Nele, Moita Lopes atribui grande importância à análise discursiva para o entendimento do funcionamento da Língua Portuguesa no contexto do mundo globalizado.

Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso, como lucidamente nos alerta o geógrafo Milton Santos (2000). Assim, a linguagem passa a ocupar um espaço diferenciado em nossas vidas sociais, o que precisa ser considerado em relação ao que chamamos de português. [...] Como todo projeto discursivo, esse também é orientado por ideologias [...], "quando pronunciamos palavras no mundo, falamos de uma posição particular, que nos coloca ideologicamente na vida social, trazendo à tona efeitos semânticos particulares" (Moita Lopes, 2012 *apud* Moita Lopes, 2013, p. 19-20)

O autor apresenta e contextualiza a importância das teorias da Análise do Discurso para a compreensão e estudo da Língua Portuguesa, partindo de pressupostos situacionais, que

analisam para além da estrutura semântica da língua, considerando, como é o caso desta pesquisa, questões sociais, geográficas, entre muitas outras, essenciais para a elaboração de estudos da área de Português Língua Estrangeira (PLE).

Assim como Christiano (2021) que compreende a lusofonia como ação diplomática, Moita Lopes (2013), salienta a importância das ideologias linguísticas para a compreensão do funcionamento do mundo a partir da língua. Para ele

A pressuposição de que cada língua deveria corresponder uma nação/um povo é o que subjazia a essas visões: uma pressuposição exportada pelo colonialismo em sua ânsia de mapear a África e outras partes do mundo de acordo com seus interesses econômicos e consequentes impérios, para os quais colaborou o que se convencionou chamar de teoria linguística moderna (Woolard, 1998 apud Moita Lopes, 2013, p.21).

Esta perspectiva pluricêntrica da língua e principalmente social trazida pelos dois autores fundamentam a nossa visão (como núcleo de ensino da UNESP) de ensino de línguas em contexto de PLE, visto que compreendemos que o processo de ensino da língua deve ser emancipatório, as alunas devem ser capazes de adquirir a língua e usá-la como meio essencial de independência, fugindo dos preceitos colonialistas atribuídos ao ensino de línguas. Compreendemos que a língua portuguesa e a cultura brasileira devem ser abraçadas pelas alunas e ser objeto de acolhimento para que elas se sintam também parte do contexto brasileiro, se sintam verdadeiramente parte desta nova sociedade. Portanto, assim como Moita Lopes, compreendo a concepção de ideologia linguística como

[...] tanto explícitas quanto implícitas, que traduzir a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social (Woolard, 1998, p.3) ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo. (Moita Lopes, 2013, p. 22)

A partir deste ponto de vista inclusivo pela língua, apresento a seguir o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e também os espaços educativos acessados (ou não) pelas estudantes.

## 2.2. A área de Português como Língua de Acolhimento

A área de estudos e atuação de PLAc é recente e existe a partir das necessidades específicas de grupos que compreendem a língua como ferramenta para existência em uma nova sociedade, pois "a aquisição da língua do país para o qual migrou é uma das vias poderosas para promover a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania" (Ançã, 2003). Além disso,

[...] a competência linguística em português brasileiro (PB) é significativa no processo de reintegração do imigrante, porque além de lhe conceder maior autonomia no convívio social, amplia suas possibilidades de participação na vida pública[...] Nesta visão, o acesso à língua, como um elemento de reumanização, diríamos, assegura certa defesa pessoal (Lopez, 2016) na luta contra o desproteção inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural desconhecido (Costa; Silva, 2019, p. 603).

Entende-se que o propósito primordial quando se fala sobre o ensino de PLAC é auxiliar na inserção e autonomia de imigrantes em situação de vulnerabilidade na sociedade brasileira. De acordo com Costa e Silva (2019), referimo-nos ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma iniciativa que, por meio do ensino de Português a partir do fomento da acolhida solidária, tem participado ativamente do agenciamento de questões (extra)linguísticas do sujeito migrante no nosso país.

A temática surge a partir da urgência de pensar formas de acolhimento para as pessoas que migram, pois,

[...] A questão do refúgio é muito antiga e acompanha a humanidade desde sempre. Seja por questões políticas, religiosas, sociais, culturais, de gênero, e até mesmo por desastres naturais, milhares de pessoas tiveram que abandonar sua terra natal, sua casa, em busca de refúgio em países diferentes. (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 2).

É importante ressaltar a carga negativa relacionada ao termo "refugiado" até os dias atuais. Historicamente, o conceito da palavra estava relacionado a criminosos políticos e, mesmo após a mudança da interpretação da etimologia da palavra, o preconceito em torno da comunidade refugiada continua. Barbosa e São Bernardo (2014), afirmam que a carga conceitual e cultural relacionada à palavra pode ser uma das justificativas para essa interpretação, porém, compreende-se que não é a única.

A partir disso, justifica-se a importância do ensino de PLAc, pois "a língua configura-se peça-chave para o estabelecimento da empatia, do reconhecimento e da aproximação, de diferentes culturas, dentro dos princípios de uma educação intercultural" (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 3).

Outro ponto relevante relacionado ao ensino de PLAc no Brasil é a falta de reconhecimento sobre a importância desta área em relação às políticas concretas que envolvem pessoas em situação de refúgio. Há organizações de apoio a imigrantes e refugiados no Brasil, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), porém, as ações relacionadas ao acesso à língua portuguesa geralmente são estabelecidas pela sociedade civil (igrejas, ONGs, universidades), através de voluntários. O resultado desta falta de amparo é apresentado pelas autoras

As instituições governamentais, além de pouco contribuírem para o estabelecimento de políticas concretas relativas ao ensino da língua, ainda não oferecem, de forma sistemática, outros tipos de apoio para essas pessoas, o que dificulta o acesso aos cursos, devido a problemas de custeio das despesas com transporte, alimentação, por exemplo (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 4).

Além do acesso à língua alvo do país que recebe ser uma necessidade básica para o acolhimento de pessoas em situação de refúgio, é importante ressaltar que o acesso à cultura deste país é também de extrema relevância. A partir dessa perspectiva, pensamos no ensino de PLAc, a ideia de língua-cultura, entendida como "um processo que envolve não só o linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano [...]" (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 9), pois, "aprender a língua-cultura do país favorece a inserção sócio profissional das/os imigrantes, pois esse conhecimento produz uma maior igualdade de conhecimento para todos[...]" (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 4).

De acordo com Paiva; Viana (2017), a interculturalidade e as discussões sobre interculturalidade

[...] visam construir um quadro conceitual para a integração e a diminuição da vulnerabilidade social de muitas comunidades, através de um corpo teórico capaz de equilibrar a necessidade de inserção e de preservação das múltiplas identidades. O conceito tornou-se especialmente importante para as práticas pedagógicas, sobretudo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), as quais buscam oferecer um arcabouço discursivo suficiente para o diálogo e para a integração, no passo que tentam manter os permanentes riscos de aculturação sob vigilância (Paiva; Viana, 2017, p. 235).

A preocupação com a interculturalidade durante a aula de PLAc é de grande relevância, visto que "[...] é no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural" (Barbosa e São Bernardo, 2014, p. 4). Além disso, a aquisição de conhecimentos sobre questões sociais e visão crítica, impede a manipulação dos aprendentes e também incentiva a independência na nova sociedade.

Assim como as autoras, compreendemos que a Consciência Cultural Crítica devem ser consideradas nas aulas de PLAc, pois é responsável pela

[...] habilidade de avaliar criticamente [...] práticas e produtos na sua própria cultura e na cultura do outro, permitindo que o aluno se conscientize das diferenças culturais e como essas diferenças interferem na interação e comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que os acolhe (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 9).

Por fim, é importante ressaltar que a diferenciação entre PLE e PLAc se dá principalmente pela necessidade de adaptar o ensino de Língua Portuguesa a um público específico. Como bem exemplifica a professora São Bernardo (2016 apud Barbosa; São Bernardo, 2014), os aprendentes de PLE objetivam a aprendizagem para facilitar sua inserção e adaptação na sociedade brasileira, ou para fins de estudos e intercâmbios. Enquanto os aprendentes de PLAc objetivam a aprendizagem a questão da sobrevivência imediata, "como conseguir um trabalho, ir ao médico, alugar um imóvel comprar alimentos, etc" (São Bernardo, 2016, apud Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 10).

Desse modo, ressaltamos a seguir outros aspectos relevantes que devem ser pensados quando preparamos um ensino de Português preocupado e direcionado às necessidades apontadas pelos alunos, e no caso deste trabalho, pelas alunas participantes desta pesquisa e aprendentes de Português. Apesar das mesmas, a princípio, se encaixarem dentro do contexto de PLAc, quando o minicurso dessa pesquisa foi aplicado, estas já não estavam mais nesse contexto, visto que suas necessidades emergenciais já haviam sido supridas, isso inclui também a questão linguística, pois as alunas possuíam, no momento do minicurso, um nível básico-intermediário de conhecimento da Língua Portuguesa.

### **2.3. Contextos e espaços educativos para imigrantes**

Compreendo que o espaço de ensino é de grande importância para o processo de inserção de pessoas em situação de imigração, pois geralmente é nesse contexto que os estudantes têm os primeiros contatos com a sociedade em que estão se inserindo.

[...] a aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, assume uma importância crucial, pois é a ferramenta necessária para que esses alunos possam alcançar integração na sociedade à qual agora pertencem" (Andrade; Santos, 2010, p. 40).

As mulheres imigrantes que acessaram o minicurso, desde o começo relataram dificuldade em inserção geográfica. Ou seja, participar de grupos que as acolham em espaços preparados para elas, ou ao menos espaços agradáveis e receptivos a imigrantes. Fazer parte de um grupo social, estar entre pessoas e frequentar espaços em que as mesmas se sintam confortáveis é essencial para se sentir inserida à nova sociedade. Por isso, é relevante pensar

nos espaços ocupados por estrangeiras/os e questionar: onde estão os imigrantes do nosso país? Para responder essa questão, recorro ao texto "Brasil, país de imigração?", de Fernandes e Patarra (2011). Sobre o Brasil como país que recebe imigrantes, os autores afirmam que "inserido nas reversões tão nítidas e fortes dos movimentos migratórios internacionais, o país vai assumindo posição de destaque e liderança na América Latina e constituindo-se como país de forte atração imigratória" (Fernandes; Patarra, 2011, p. 66). Porém com a guinada nos processos imigratórios para o Brasil, é questionado: "que imigração é essa?" (Fernandes; Patarra, 2011, p. 66).

Para responder esta questão, primeiro precisamos entender quais são os pontos que colaboram para a imigração no Brasil, pensando na perspectiva do bloco América do Sul (visto que o maior grupo de imigrantes no Brasil vem deste espaço geográfico, como afirmam Macedo; Tonhati, 2021, s.p.).

No contexto atual, o debate deve ser situado na dinâmica regional recente, onde são nítidas, com maior ou menor intensidade, as tratativas de reforço de blocos regionais de integração latino-americana, ampliando a esfera do Tratado Mercosul, sempre como estratégias de desenvolvimento dos países mais pobres da região. Nesse contexto, reformulam-se as bases institucionais e novas configurações emergem: reformulação das políticas do Mercosul e dos tratados dos países andinos, criação do UNASUL, globalização, o papel do FOMERCO (Fórum das Universidades do Mercosul), bem como a criação e início das atividades da UNILA (Universidade da Integração latino-americana) com forte potencial de atividades de preparação de novos quadros e pesquisas aplicadas que respaldem esse esforço de integração. E sempre considerando a questão das fronteiras transnacionais bem como a complexa questão indígena. (Fernandes; Patarra, 2011, p. 66)

Atualmente, "[...] com a inserção crescente do Brasil na economia mundial, nota-se que o país[...] tem apresentado grande demanda por profissionais qualificados, que, na maioria das vezes, o mercado de trabalho nacional não é capaz de suprir" (Fernandes; Patarra, 2011, p. 79). Este perfil citado pelos autores se adequa ao perfil apresentado pelas alunas, que em sua maioria, possuem formação superior e desenvolveram ou desenvolvem algum estudo no Brasil.

Na Linguística Aplicada, o termo "imigrantes" geralmente se refere a pessoas que deixaram sua região de origem e se estabeleceram em outra região ou país. Essa mudança geográfica pode ser motivada por uma variedade de fatores, como busca por oportunidades econômicas, fugir de conflitos políticos ou sociais, reunificação familiar, entre outros, a definição de "imigrantes" na perspectiva da Linguística Aplicada engloba não apenas a mudança física de uma região para outra, mas também as implicações linguísticas e culturais desse processo de imigração, incluindo os desafios e oportunidades associados à comunicação em um novo contexto linguístico e cultural. Em relação a história de imigração do Brasil, há momentos relevantes que devem ser pontuados: inicialmente, o movimento de imigração e

trabalho, "A implantação da estratégia de suprir a grande lavoura com o braço imigrante implicava numa requalificação do discurso sobre o lugar do europeu branco na sociedade: ao invés de pequeno produtor independente, braço para a grande lavoura". (Vainer, 2000, p.18). Atualmente, nota-se duas especificações dos movimentos migratórios no país: a imigração qualificada, que

Com a inserção crescente do Brasil na economia mundial, nota-se que o país atualmente tem apresentado grande demanda por profissionais qualificados, que, na maioria das vezes, o mercado de trabalho nacional não é capaz de suprir. Dessa forma, nos últimos anos observa-se a entrada de um considerável e crescente contingente de imigrantes no país, que passaram de 29.448 em 2007 para 56.066 em 2010 e 70.524 em 2011, representando um crescimento da ordem de 139% em 4 anos. (Patarra; Fernandes, 2011, p. 79).

Há também um segundo perfil, que também se relaciona com algumas alunas que participam dos cursos de português da Unesp: Os imigrantes em situação de refúgio também são um número expressivo no Brasil. "De acordo com os dados do Ministério da Justiça, o total de Refugiados no Brasil, ao final de 2011, era de 4.477 pessoas, das quais 4.053 reconhecidas pelo Programa de Reassentamento (que permanecem no país), envolvendo 77 nacionalidades" (Patarra; Fernandes, 2011, p.80).

Por fim, os autores ressaltam que "é importante deixar claro que esses números se referem aos casos de refúgio concedidos pelo governo brasileiro desde o final da década de 90, e não à população de refugiados efetivamente presente em território nacional"(Patarra; Fernandes, 2011, p.80).

Além disso, na perspectiva das políticas e governança das imigrações, os autores afirmam que

[...] os imigrantes, ainda que sem serem vistos com simpatia, incomodam a quem está perto; as imigrações recentes se dirigem predominantemente a São Paulo e Rio de Janeiro, com pequena representação em outros estados; além desse destino preponderante aos grandes centros urbanos, a imigração preocupa as autoridades no caso das fronteiras: Tríplice Fronteira (MERCOSUL) e Fronteira Norte (Amazonas e Acre) suscitando em ambos os casos de decisões políticas específicas. (Fernandes; Patarra, 2011, p. 84)

Apesar de serem vistos "sem simpatia",

Nos grandes centros urbanos, a presença dos imigrantes recentes já faz parte do espaço e da vida social e cultural, como é principalmente o caso dos bolivianos em São Paulo que em sua trajetória de aproximadamente 40 anos de imigração já constituem uma comunidade, com suas associações, suas festas, sua cultura, sua comida, etc., numa convivência, senão harmoniosa, pelo menos admitida. (Fernandes; Patarra, 2011, p. 84)

No interior do estado esse pertencimento não está estabelecido, principalmente pensando em relação a afirmação da "presença admitida". Por ser um movimento (migratório)

recente, ainda há estranhamento e dificuldade de inserir o público migrante no interior do estado de São Paulo. O movimento citado refere-se inicialmente ao projeto Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as) que

[...] se iniciou em novembro de 2018 na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. Em parceria com o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, a Prefeitura Municipal de Araraquara, a Diretoria de Ensino e os membros da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, o projeto pôde atender em sua oferta presencial (2018 a 2019) uma média de 100 estudantes venezuelanos. Foram ofertados cursos presenciais de Português, na variante brasileira, para o público adulto, nível básico (AC1) e nível intermediário (AC2), e para o público das crianças, PLAczinho Baby (crianças não-alfabetizadas) e PLAczinho Maior (crianças alfabetizadas). (Gileno; Matos; Sene, 2021, p. 4).

No processo da análise de dados (relatos pessoais das alunas produzidos em um **minicurso** que será apresentado posteriormente), a questão dos espaços educativos direcionados para as migrantes apareceu de forma muito frequente. Dentre esses espaços educativos, esta pesquisa propõe-se a compreender os contextos de educação formal e não formal para migrantes. A partir disso, entende-se como contexto formal de educação a Escola (aqui enfatizo o termo Escola com letra maiúscula como setor de aprendizagem oficial da sociedade, ou seja, a educação básica compreendida por Ensino Infantil, Fundamental e Médio). Em relação a educação não formal, a Unesco a classifica como:

Dependendo do contexto nacional, a educação não formal pode abranger programas que contribuem para a alfabetização de jovens e adultos e educação para crianças fora da escola, bem como programas de habilidades para a vida, habilidades de trabalho e desenvolvimento social ou cultural. Pode incluir treinamento no local de trabalho para melhorar ou adaptar as qualificações existentes e competências, formação para desempregados ou inativos, bem como percursos educativos alternativos à educação formal e treinamento em alguns casos. Também pode incluir atividades de aprendizagem procuradas na busca por autodesenvolvimento [...] (UNESCO, 2011, p. 12).

Além disso, "De acordo com Trilla (2004), a educação não formal pode ser dividida em quatro âmbitos distintos: o do trabalho, o do lazer e cultura, o da educação social e o da própria escola." (Freitas; Marques, 2017, p.1106). Neste contexto específico, entendo que as alunas acessam como espaços educativos a educação social, pois essa educação "volta-se mais para o estudo do trabalho de ONGs e outras organizações relacionadas com as artes e a cultura" (Freitas; Marques;, 2017, p.1107). Projetos de extensão de universidades, ONGs e igrejas são os espaços educativos mais frequentes de migrantes e refugiados. Os projetos de ensino da língua e também de acolhimento dos migrantes geralmente nascem dentro dessas instituições, sem apoio do governo federal. Além disso, ainda sobre o contexto da educação social, afirma-se que

[...] a nova realidade produzida pela ação de parcerias ou interação da sociedade civil organizada com órgãos públicos, empresas, ONGs etc. é pouco conhecida dos brasileiros e maioria das universidades enquanto instituição, assim como tem recebido pouca atenção dos pesquisadores e intelectuais de uma forma geral (Gohn, 2009, p. 40 apud Freitas; Marques, 2017, p.1107).

Apesar de relevante, a pesquisa sobre espaços educativos para imigrantes ainda é muito recente. Quando buscamos sobre trabalhos na área, encontramos principalmente textos pautados nos espaços formais de ensino, especificamente para crianças e adolescentes imigrantes. Concordo com Bonhemberger e Passos quando afirmam a importância de pensar sobre esses espaços, pois (2020)

[...] é importante refletir o quanto pode ser opressor o processo em que, para ser aceito em uma nova cultura, o sujeito precisa se desfazer da sua cultura de origem. Isso posto, indaga-se: quão acolhedora é a sociedade que acolhe sob tal condição? Nessa perspectiva, de acordo com Haesbaert (1997, p. 269), 'pertencer a uma nova cultura, embora necessário, não é tarefa fácil: Reenraizar-se como uma forma saudável de preservação de uma cultura, da etnodiversidade planetária, ao mesmo tempo em que se abre para o novo, para o diálogo (pela diferença), sem mergulhar na anomia nem no apartheid social, é uma prática cada vez mais necessária e ao mesmo tempo de difícil execução". (Bonhemberger; Passos, 2020, p. 41.638).

Sobre a questão do espaço formal educativo para imigrantes, os autores ainda afirmam que "no ambiente escolar, as práticas de exclusão podem estar mais presentes. Às vezes, há situações em que a escola se torna um espaço de reprodução de condutas inadequadas que ocorrem em ambiente familiar e social"(Bonhemberger; Passos, 2020, p. 41.638).

A professora Hilsdorf Rocha, em seu artigo "O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões" (2007), traz à luz a relevância da "confiança, motivação, auto-estima e personalidade, [que] influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE" (Rocha, 2007, p. 276). Logo, o contexto escolar em que o estudante está inserido, seja ele formal ou não formal, tem influência direta no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso do nosso contexto, o português. A partir disso, entende-se que "o ensino-aprendizagem de LEC, deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural" (Rocha, 2007, p. 278), pois o "ensino deve, além de promover o desenvolvimento linguístico, contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sócio-cultural" (Rocha, 2007, p. 278).

Todas essas reflexões trazidas por Rocha (2007), podem ser compreendidas também para os espaços de ensino não formal de Português Língua Estrangeira para mulheres. No processo da pesquisa e principalmente nos dados obtidos, a concepção da falta de espaços de

ensmo preparados para o público específico feminino, que imigra em situações sociais diferentes das de homens e crianças, é decepcionante pois as alunas percebem que os poucos espaços que elas conseguem acessar não foram preparados e pensados para as necessidades do público feminino. Exemplos das razões pelas quais as situações do público feminino são diferentes das do masculino são justificadas em razão do machismo estrutural presente na sociedade não só na América Latina, como no mundo.

A saber, para Saffioti (2015, p. 15) "[...] o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres". Logo, compreende-se que essa forma de opressão sistêmica está enraizada em todas as estruturas sociais e a partir disso compreende-se a concepção de machismo estrutural que limita e subjuga mulheres à espaços tidos como femininos, como a ideia do "lar". A partir desse pressuposto, espaços de formação e ensino não são pensados nem preparados para receber mulheres que queiram ou precisam aprender a Língua Portuguesa.

Sobre isso e a relação com as ideologias linguísticas citadas anteriormente, Moita Lopes (2013) afirma que "muito do significado e, portanto, do valor significativo que as formas linguísticas têm para seus falantes está nas conexões com os falantes, ambientes, tópicos, instituições, e outros aspectos de seus mundos socioculturais", e, claro, com base nas experiências sociais compartilhadas. (Moita Lopes, 2013, p.25)

Essa discussão e também pressupostos para a realização da pesquisa serão apresentados a segmr.

#### **2.4. Mulheres e a imigração no Brasil**

No artigo "Mulheres imigrantes: presença e ocultamento (interiores de São Paulo, 1880 - 1930)" (Conceição; Matos; Truzzi, 2018), encontra-se uma perspectiva histórica do percurso traçado pelas mulheres imigrantes que vieram ao interior de São Paulo entre o século XIX e XX. Essa perspectiva justifica as atuais condições que mulheres em situação de deslocamento encontram na região. Para trazer tal perspectiva, o texto foca sobre "o uso e a releitura de certa diversidade de fontes que incluem cartas, prontuários, depoimentos, memórias, imprensa diária e operária, fontes empresariais e registros censitários, entre outras" (Conceição; Matos; Truzzi; 2018, p.1). Além disso, como defendido neste trabalho, as autoras compreendem que "as experiências migratórias femininas têm sido pouco analisadas, permanecendo a tendência à observação dos fluxos sob a perspectiva universal masculina" (Conceição; Matos; Truzzi; 2018,

p.2) e por isso, justificam o privilegiamento dos estudos pensando na perspectiva feminina e principalmente a "temática eleita pela historiografia, particularmente quando inter cruzada com outras questões privilegiadas como os estudos sobre a cafeicultura, indústria, trabalho e movimento operário" (Conceição; Matos; Truzzi; 2018, p. 2).

O contexto de imigração nos interiores paulistas no final do século XIX é marcado pela indústria do café e pela imigração de povos italianos para a região de Ribeirão Preto e Campinas. Nesta situação, em relação às mulheres,

[...] não houve um padrão único, sendo marcado por toda uma complexidade de situações vivenciadas: muitos imigrantes eram chefes de família, vieram antes de seus familiares que ficaram aguardando pela reunificação familiar; em outros casos, a família veio junta, mas nem todos permaneceram unidos no novo contexto; outros chegaram sós ainda jovens e aqui constituíram novas relações familiares (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p.3).

De acordo com as autoras, os dados relacionados ao número de e/imigração feminina no Brasil deve ser relativizado, pois,

[...] o contingente feminino cresceu gradativamente, podendo-se verificar um aumento no número de mulheres casadas, devido à ampliação das entradas em família (priorizadas pelos subsídios do governo paulista) e ações variadas de reconstituição familiar. Dessa forma, esposas, mães, filhas, noras e sogras, sós ou em companhia das famílias, se deslocaram na procura por trabalho, independência, casamento, também para fugir das dificuldades cotidianas e na busca por melhores condições de vida, para si e para todos os seus (Basanezzi, 2012). [...] Quase sempre silenciadas, as mulheres - partissessem ou não - eram atuantes nos processos de deslocamento. Mesmo quando estavam destinadas a permanecer na terra natal, participavam ativamente de todos os procedimentos, bem como das decisões a serem tomadas (quem devia partir, quando, para onde e com quais recursos), incluindo sua atuação nos rituais de partida e nos preparativos para a viagem, além de vir a assumir responsabilidades que antes eram incumbência dos homens. (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 3 e 4).

A partir deste contexto e compreendendo que as mulheres foram marginalizadas tanto no contexto de imigração da época retratada e também nas pesquisas sobre imigração no Brasil, é importante ressaltar que "enfrenta-se o desafio de realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, a partir de novos focos da investigação, que valorizam toda uma diversidade de referências" (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 4).

Mesmo não tendo o destaque necessário na pesquisa e a valorização histórica em seu contexto e tempo, o público feminino sempre participou ativamente do ambiente de trabalho durante os períodos de migração supracitados.

No setor agrícola, o trabalho feminino sempre foi uma constante. Na virada do século XIX para o XX, 80% da força de trabalho agrícola estava empregada na cafeicultura, sob o sistema de colonato (que persistiu até os finais da década de 1950) (STOLCKE, 1986, p. 54). Uma amostra da presença feminina neste regime pode ser aferida por meio de um censo realizado em 1907 no município de São Carlos, localizado no eixo de expansão da Paulista, no centro do estado: do total de 18.493 mulheres presentes no município, 76% (14.125) habitavam o meio rural. Destas, o contingente feminino com idade mínima de 12 anos somava 8.199 mulheres, das quais 7.394 declararam

profissão, sendo impressionante que, deste universo, 5.546 (nada menos que 75%) eram colonas (RECENSEAMENTO, 1907 apud Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 5).

Apesar desses números expressivos, o "trabalho feminino era então normalmente caracterizado como ajuda ao trabalho masculino, o que determina sua invisibilidade, não obstante sua importância crucial para a subsistência e manutenção familiar" (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 5). Na imagem a seguir trazida pelo artigo, nota-se homens e mulheres trabalhando na lavoura juntos.

#### **Colheita de café na fazenda do coronel Schmidt (início do século XX) - Acervo Edgar Leuenroth**



**Figura 1-** Colheita de café na fazenda Schmidt (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 5)

Como citado anteriormente, as autoras do artigo também se baseiam em relatos (cartas) para compreender como funcionava a participação das mulheres na imigração brasileira e principalmente compreender quais eram seus papéis e como elas eram inseridas nesta sociedade rural. Para isso, exemplifico a importância do trabalho feminino neste contexto com o trecho de uma carta: "Oh! se trabalha. Tinha mulher lá, barbaridade. Eu tinha uma cunhada... ela desafiava qualquer homem na enxada... na colheita tem mulher que colhe mais... ela trabalha mais severa." (Depoimento de um colono da fazenda Santa Gertrudes) (Bassanezi, 1999, p. 289-315 apud Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 6). Sobre essa participação ativa das mulheres, os autores afirmam que

Assim, "evidencia-se que não havia divisão público/privado do espaço, tampouco do tempo; as tarefas produtivas e reprodutivas sobrepunham-se" (Andriolli, 2006, p. 104), tanto para as casadas quanto para as solteiras, ambas submetidas às exigências da dominação patriarcal e do trabalho, fosse este doméstico, fosse este no cafezal,

para onde não raramente carregavam junto às crianças pequenas (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 6).

Essa perspectiva é interessante, pois se assemelha aos relatos e contextos que são vivenciados pelas imigrantes que habitam no interior de São Paulo nos dias atuais. A saber, a situação das mulheres imigrantes no interior do estado de São Paulo pode variar dependendo de diversos fatores, incluindo nacionalidade, status legal, nível socioeconômico e acesso a recursos. No entanto, existem algumas questões que são vivenciadas e relatadas pelas alunas desta pesquisa (que será apresentado no capítulo 3. Metodologia da Investigação), sendo elas as barreiras linguísticas uma das primeiras dificuldades enfrentadas, pois, para aquelas que não falam português, pode ser desafiador se comunicar, o que pode limitar suas oportunidades de emprego e integração na comunidade. Além disso, muitas mulheres imigrantes acabam trabalhando em empregos mal remunerados e informais, como empregadas domésticas, cuidadoras de idosos ou em trabalhos sazonais na agricultura, justificados também pelo andamento histórico explicitado por este capítulo. Esses empregos muitas vezes não oferecem salários justos nem condições de trabalho adequadas e dependendo do seu status migratório, as mulheres podem enfrentar dificuldades para acessar serviços básicos, como cuidados de saúde e educação para seus filhos. Por fim, o isolamento social também pode ser um problema para algumas mulheres imigrantes, especialmente aquelas que deixaram suas redes de apoio familiar e comunitário em seus países de origem. A falta de conexões sociais pode afetar negativamente sua saúde mental e bem-estar.

Além das responsabilidades do trabalho público, as mulheres

[...] eram avaliadas como boas ou más donas de casa. A dona de casa era o baluarte da família, responsável pela empresa doméstica e sua prosperidade. Não apenas era responsável pela sobrevivência, educação e saúde dos membros da família, como pela transmissão das tradições nacionais ou religiosas e da celebração adequada dos rituais familiares e comunitários. Uma de suas mais sérias atribuições e que era vista como uma virtude era a de casar as filhas, sobrinhas, e até vizinhas desvalidas, levadas a ocupar um papel significativo na comunidade. A casa era uma unidade de produção e consumo. Em inúmeras delas nasceram escolas e não eram poucas as que dedicavam os serões ao acabamento de malharias e confecções. (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 8).

Entretanto,

Apesar de uma árdua rotina e da importância para a sobrevivência e alimentação da família, o trabalho feminino era desprestigiado também na sua conceituação. Assim, as funções masculinas eram definidas como "serviço de gente" (eram remuneradas ao chefe da família apesar de serem fruto do esforço coletivo) e as atividades femininas eram denominadas de "trabalho para a gente" (Stolcke, 1986 apud Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 9).

No começo do século XX as mulheres imigrantes começaram a migrar do campo para a indústria. É importante destacar que o trabalho feminino era desprestigiado e invisibilizado na história dos Estudos Migratórios. Neste contexto

O jornal O Operário também denunciava que as mulheres trabalhavam e produziam em quantidade igual à dos homens, mas seu ordenado representava apenas 65% do masculino adulto. Assim sendo, baixos salários, tarefas rotineiras, repetitivas, monótonas e menos qualificadas na hierarquia laboral caracterizaram o emprego das mulheres nas indústrias (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 11).

O artigo cita uma fábrica de meias de Araraquara-SP, cidade base desta pesquisa e da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, lugar onde acontecem os cursos de Português Língua Estrangeira e Língua de Acolhimento, que majoritariamente usufruía de trabalho feminino no período supracitado. Ou seja, o trabalho feminino e imigrante sustentou uma grande empresa que hoje é uma das maiores indústrias e fonte de trabalho da cidade. A saber: "Exemplar é o caso da Fábrica de Meias Lupo de Araraquara (fundada em 1921, para a produção de meias masculinas) que utilizava basicamente mão de obra feminina, com expressiva presença de imigrantes" (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 11).

Entre outros trabalhos realizados por mulheres imigrantes nos interiores de São Paulo, são citados no artigo os trabalhos domésticos, que tinham como objetivo gerar renda e conciliar o trabalho em casa.

Analisando o já mencionado Censo de 1907, realizado no município de São Carlos, observou-se que alguns trabalhos realizados pelas mulheres residentes na área urbana ocorriam no âmbito domiciliar. Dentre as profissões desenvolvidas pelas mulheres imigrantes de etnias diversas, verificou-se que, entre as italianas, espanholas e portuguesas, a profissão predominante das mulheres era costureira, seguida de lavadeira; já para as "turcas" (na verdade, sírias e libanesas), a profissão das mulheres aparece influenciada pela de seus respectivos maridos que eram negociantes e mascates (Recenseamento, 1907 apud Conceição; Matos; Truzzi; 2018, p. 13).

Também é citado o trabalho feminino no comércio. Nesse contexto, existiam muitos negócios formados "na porta da casa", logo, a família e as mulheres, participavam ativamente dos negócios. "A participação de mulheres nesses negócios era determinante, entrecruzando o público e o privado: a mulher administrava o lar e o negócio, trabalhando de madrugada a madrugada no balcão, dedicando-se, junto ao marido, aos negócios familiares" (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 13). Em relação a esse tipo de função, as mulheres libanesas e sírias participavam mais ativamente. Por fim, o último tipo de trabalho executado pelas mulheres imigrantes eram os trabalhos domésticos fora de casa, sendo eles

[...] empregadas, cozinheiras, lavadeiras, passadeiras, engomadeiras, arrumadeiras, governantas, roupeiras, copeiras, pajens, babás e amas-de-leite. O já aludido recenseamento realizado em São Carlos em 1907 indica que, no meio urbano, pelo menos 44% das mulheres de no mínimo 12 anos de idade que declararam profissão o

fizeram como cozinheira, copeira, lavadeira, engomadeira, criada ou empregada (Recenseamento, 1907 apud Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 17 ).

Nesse contexto, havia muita exploração do trabalho das mulheres, em que "não pagavam nada, fornecendo apenas casa e comida, ocorrendo, ainda, situações em que as empregadas dormiam nos corredores e ladrilhos da cozinha, andavam sujas, mal vestidas e subnutridas". Também são citados os trabalhos de lavadeira, vistos como uma função essencial em qualquer moradia.

Por fim, é citado o trabalho de amas de leite.

Embora algumas mães não pudessem amamentar, outras não o faziam por costume, vaidade e falta de paciência. O ganho mais elevado, se comparado com outras funções, devia-se à responsabilidade de cuidados com os bebês, também porque esse serviço requeria paciência, dedicação e asseio constante, já que as amas tinham que manter a criança e a si própria limpas, requerendo constantes e generalizadas trocas de roupa, em geral toda vez que amamentavam. (Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 17 ).

Conclui-se, que apesar da capacidade de desenvolver trabalhos públicos e participativos na sociedade, as mulheres imigrantes foram e muitas vezes ainda são destinadas ou encarregadas majoritariamente aos trabalhos domésticos e manuais, além de serem responsáveis pelo serviço privado e cuidar dos filhos, irmãos e marido. Nota-se que apesar do destaque masculino nas pesquisas, as mulheres sempre tiveram um papel ativo para a construção da sociedade, vide a ascensão da fábrica Lupo em Araraquara, por isso "[...] a análise sobre a noção de invisibilidade das mulheres imigrantes em outras sociedades contribui para observar que tal condição as torna vulneráveis a uma série de violações em matéria de direitos humanos (Brooks; Gelderen, 2016 apud Conceição; Matos; Truzzi, 2018, p. 11).

A seguir, apresento a questão do ensino de português para imigrantes mulheres no Brasil.

## 2. 5. O ensino de Português para mulheres imigrantes no Brasil e questões de gênero no ensino de línguas estrangeiras

Como ressaltado, a área de Português Língua Estrangeira tomou-se objeto de pesquisa e interesse de forma concreta recentemente. Por essa razão, temáticas que tem como base essa teoria estão começando a ser questionadas e estudadas na área da Linguística Aplicada. Em uma rápida busca relacionando os assuntos Ensino e Aprendizagem, Português Língua Estrangeira e Gênero, pouco resultado é obtido e às vezes a interpretação de gênero está relacionada à ideia de estrutura linguística (gênero textual) e não gênero (feminino e masculino) como fator social influente na língua.

Quando pensamos no ensino de uma língua estrangeira, devemos levar em consideração para quem estamos ensinando e em que contextos. Nesse aspecto, a perspectiva de gênero deve ser levada em consideração, atrelada também a questões sociais. A partir desse pressuposto, entendo que

Por muito tempo, a esfera privada foi lugar de pertencimento das mulheres. O patriarcado as colocou como responsáveis pelo lar, pelos filhos e pela gestão familiar, enquanto os homens participavam da esfera pública. Hoje, apesar de as mulheres estarem ocupando o espaço público, as responsabilidades relacionadas ao espaço privado continuam sendo atribuídas a elas. Preocupações relacionadas à agenda dos filhos, dificuldade para comparecer às aulas em razão de responsabilidades múltiplas, além de preocupação com a segurança de seus corpos, vítimas de diferentes tipos de violências estruturais, são fatores relevantes que atravessam a sala de aula quando ensinamos português para mulheres migrantes. (Mori, 2023, p. 193).

Logo, quando falo sobre o ensino direcionado, alinho-me a Usher e Bambozzi Bottura, que afirmam que "ao chegar no país de destino, uma migrante do sexo feminino em situação de relativa dependência pode enfrentar maior dificuldade em relação à integração do que um migrante do sexo masculino" (Usher, 2005 *apud* Bambozzi Bottura, 2019, p. 56). Todos esses aspectos devem ser considerados quando pensamos em tomar o ambiente de ensino mais acolhedor e justo. A importância da protagonização da mulher em contexto de aprendizagem fica explícito no trabalho de Bambozzi Bottura (2019), em que, no capítulo intitulado "Participantes",

Bambozzi Bottura relata sobre as estudantes que fizeram parte de sua pesquisa, suas alunas de Português como Língua de Acolhimento. Ao ler as descrições, nota-se a singularidade de cada mulher. As idades, as nacionalidades, os trejeitos, tudo se diverge, nenhuma é igual a outra (Mori, 2023, p. 195).

A atenção a essas especificidades faz muita diferença no processo de inserção no micro - a sala de aula e macro - o novo país, além de aproximar a aprendente do/a professor/a, como relata a autora e também professora de Português Língua de Acolhimento:

Hoje cada palavra que sei em Lingala (infelizmente, poucas) vem acompanhada da corporeidade e da alma do rosto de Luzia. Um rosto poderoso, cheio de histórias; mas com uma leveza de quem está disposta a esperar, na disciplina e rigidez de uma professora que deve transmitir aos alunos o conhecimento do bom corte e a ciência por detrás dos tecidos, sem se esquecer da liberdade que todo criador se permite experimentar (Bambozzi Bottura, 2019, p.103-104).

Compreendo que no processo de ensino e aprendizagem, alguns grupos são privilegiados e as minorias e suas especificidades não são consideradas. Sobre isso, defendo que ocorre uma espécie de apagamento social e linguístico para as minorias sociais. A saber,

O apagamento "é o processo pelo qual a ideologia, ao simplificar o campo sociolinguístico, torna invisíveis algumas pessoas ou atividades ( ou fenômenos sociolinguísticos)" (Irvine e Gal: 2000, p. 38). Trata-se do apagamento daquilo que contradiz a visão dominante usada na análise de uma língua ou em sua construção. (Moita Lopes, 2013, p. 26).

Neste caso, Moita Lopes traz a reflexão sobre o apagamento a partir da perspectiva linguística e dos campos teóricos da Linguística. Porém, entendo que essa perspectiva pode ser considerada também para as reflexões da sala de aula, pensando a partir da inserção da estudante e também do processo de ensino e aprendizagem, que geralmente desconsidera as individualidades dos aprendentes e dos grupos minoritários. Moita Lopes (2013) reitera que

[...] Daí ser possível criar/inventar homogeneidade e uma visão essencialista no uso de uma língua ou na construção de um grupo social. Esses recursos semióticos de construção de ideologias linguísticas tanto por falantes quanto por linguistas indicam como a construção de gramáticas, do léxico, de padrões discursivos e interacionais tanto por falantes como também por gramáticas, dicionários e de descrições discursivo-interacionais por linguistas são processos balizados por ideologias linguísticas [...], que podem resvalar em ideologias racistas, sexistas, nacionalistas, colonialistas [...], entre outras, sendo que nem todas operam simultaneamente. (Moita Lopes, 2013, p. 26).

Apesar do baixo número de pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas para o público feminino (o que já denota o apagamento que este grupo em específico sofre), a temática do apagamento feminino perante a sociedade é recorrente e ainda muito discutida. No artigo "Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade" (Barros; Mourão, 2018), as autoras trazem a concepção da ideia de gênero que também me dedico neste trabalho

Gênero pode ser entendido como uma organização social construída sobre a percepção das diferenças sexuais imbricadas nas relações desiguais de poder, de tal sorte que, quando se discute essa questão, pretende-se debater e transformar a construção social e cultural das relações, no sentido de pluralizá-las e democratizá-las, eliminando diferenças baseadas em dicotomias e hierarquias estereotipadas (Scott, 1995). Nesse sentido, sem negar a existência de diferenças entre os corpos sexuados, o que interessa no presente estudo são as formas como se constroem significados culturais acerca das diferenças entre homens e mulheres, retirando o gênero do campo da determinação biológica e posicionando-o no campo social e no contexto temporal histórico (Louro, 1994; Scott, 1995). (Barros; Mourão, 2018, s.p.)

Mesmo não havendo estudos específicos tratando do acesso à educação por mulheres imigrantes no Brasil até o presente momento desta pesquisa, o estudo citado anteriormente aponta dados confirmando que as mulheres têm acessado a universidade, segundo as autoras

Como será visto ao longo deste estudo, as mulheres são maioria entre os estudantes brasileiros na educação superior. Como reflexo da sua maior qualificação e da necessidade de a renda feminina compor o orçamento familiar, as mulheres estão mais atuantes nas atividades remuneradas. Sua mão de obra corresponde à metade da força ativa no Brasil (IBGE, 2016), sugerindo que homens e mulheres têm acesso para ingressar no mercado de trabalho. (Barros; Mourão, 2018, s.p.).

Porém, quando se fala sobre o mercado de trabalho (relacionado diretamente a emancipação, pois é a partir do salário que as mulheres conseguem alcançar sua independência), Barros e Mourão pontuam que

Iniquidades são perceptíveis ao analisarmos a distribuição de homens e mulheres por área de atuação, ao compararmos os salários médios para cada classe predominantemente feminina ou masculina ou, ainda, ao compararmos o quantitativo de horas que cada um se dedica às atividades domésticas e familiares não remuneradas. Nesse sentido, cumpre refletir sobre até que ponto essas mudanças têm reduzido as históricas desigualdades de gênero. (Barros; Mourão, 2018, s.p.).

No texto, as autoras trazem uma perspectiva histórica da luta das mulheres para serem inseridas na sociedade. A Revolução Industrial, acontecimento histórico que foi marcado entre 1760 e 1840, foi um marco para a participação feminina no mercado de trabalho e esfera pública, e a partir disso, e principalmente a partir de reivindicações dos movimentos feministas que se seguiram, as principais mudanças sociais foram acontecendo, principalmente na segunda metade do século XX. Sobre essas mudanças no cerne social,

Esses movimentos, em especial os Movimentos Feministas, conduziram a alterações nas relações entre homens e mulheres. A presença da mulher na vida pública e algumas mudanças como a redução da dependência econômica e o consequente aumento do poder de decisão sobre a sua vida levaram-na à construção de uma nova identidade (Bertolini, 2002; Buckner; Fivush, 1998 *apud* Barros; Mourão, 2018, s.p.).

Outros dados importantes trazidos pelo artigo são que "as mulheres sornam mais de 40% da força ativa de trabalho em todo o mundo e, no Brasil, já representam a metade da mão de obra remunerada; além disso, 40% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres" (Barros; Mourão, 2018, s.p.). É interessante relacionar esses dados quantitativos à realidade das alunas do rnicurso que, em sua maioria, vieram acompanhar seus maridos e destacaram a dificuldade em se inserir na sociedade brasileira, o que também implica o mercado de trabalho. Em relação a educação, é apresentado problemáticas e a exclusão da mulher a partir da perspectiva histórica:

A análise da história da educação evidencia as diferenças vivenciadas por meninos e meninas, seja na educação formal, seja nos processos sociais que tinham como objetivo fomentar as atividades intelectuais para a elite, serviços manuais para as

classes populares, além dos trabalhos próprios para mulheres e próprios para os homens (Louro, 1994 *apud* Barros; Mourão, 2018, s.p.).

Logo, entende-se que o processo de inserção de mulheres na educação formal foi trabalhoso e não linear. Essa diferença de acesso à educação se dá em um contexto mundial, visto que o machismo é estrutural, porém, em países latino-americanos (contexto geográfico desta pesquisa), essa estrutura é mais latente.

Outra questão que aflora é "as meninas das camadas sociais desfavorecidas tiveram sua inserção nas escolas dificultada, já precisavam se envolver com as tarefas domésticas, com o trabalho agrícola e com os cuidados de demais membros da família" (Barros; Mourão, 2018, s.p.).

Sobre a estrutura patriarcal em que vivemos, é afirmado que "mundialmente, a maior parte dos cargos de liderança é ocupada pelos homens, e a despeito do crescimento de mulheres em cargos gerenciais, o acesso às posições de liderança permanece limitado (Eagly et al., 2003; Stelter, 2002 *apud* Barros; Mourão, 2018, s.p.). Para justificar essa diferença social, as autoras usam a analogia do teto de vidro, que seria "[...] algo transparente e talvez invisível, mas cuja simples presença é capaz de produzir efeitos. O teto de vidro se constitui como uma barreira para as mulheres e demais grupos minoritários, dificultando o avanço na carreira" (Barros; Mourão, 2018, s.p.).

Outro ponto relevante é a questão da equidade, as autoras defendem que não há equidade na distribuição dos papéis sociais entre homens e mulheres, criando uma exclusão horizontal que confirma os estereótipos de gênero e os espaços dedicados para homens e mulheres. "Um olhar mais apurado aponta para a persistência de valores ligados à divisão sexual do trabalho já que as mulheres, mesmo sendo maioria na educação superior, continuam sub-representadas em algumas áreas do conhecimento [...]" (Barros; Mourão, 2018, s.p.). Essa discriminação é evidente quando analisamos os salários de homens e mulheres no Brasil.

[...] dados do Relatório Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça (Ipea, 2016) evidenciam que a renda média mensal dos homens, nos anos de 1995 e 2015 era, respectivamente, de R\$ 1.565,70 e R\$ 1.831,30. No mesmo período, a renda média feminina era de R\$ 829,00 e passou para R\$ 1.288,50, o que indica que, em 1995, as mulheres recebiam, em média, 53% do valor percebido pelos homens. Em 2015, esse percentual se elevou para 70,4% do valor auferido pelos homens. Portanto, embora a diferença de gênero na renda tenha se reduzido nessas duas últimas décadas, ainda há uma expressiva diferença entre os valores médios recebidos por homens e mulheres no Brasil. (Barros; Mourão, 2018, s.p.)

Todos os fatores supracitados interferem no processo de acesso a direitos básicos, sendo um deles o acesso à língua, no caso de mulheres imigrantes que moram no Brasil. Essa falta de acesso faz com que as mulheres se dediquem às funções do lar e, por isso,

No contexto mundial, em quase todos os países, independentemente da renda, as mulheres têm maior probabilidade de ocupar empregos de baixa produtividade ou

informais, devido à desproporção na divisão das tarefas não remuneradas. As desproporções são mais ou menos acentuadas de acordo com os países, mas em todos eles o tempo investido pelas mulheres nas tarefas não remuneradas é superior ao tempo dos homens. Se, por um lado, os homens se dedicam de uma a quatro horas semanais a mais no mercado de trabalho, por outro, nas tarefas domésticas e de cuidados o quadro se inverte, gerando uma desigualdade de horas bastante desfavorável às mulheres. Elas dedicam-se de uma a cinco vezes mais que os homens nas tarefas domésticas; e na prestação de cuidados o tempo feminino é de duas a dez vezes superior ao masculino (OECD, 2012 *apud* Barros; Mourão, 2018, s.p.).

Outro ponto importante relatado pelas alunas foi a questão da pandemia. Para compreender essa questão, será utilizado nesta seção como aporte teórico, o artigo "Os impactos da pandemia de Covid-19 para as mulheres imigrantes no Brasil: mobilidade e mercado de trabalho" (2021), focando em compreender como foi a realidade dessas mulheres neste período histórico tão conturbado no Brasil e no mundo e também levando em consideração as especificidades do público feminino, como foi apresentado anteriormente.

A autora destaca inicialmente que as mulheres sempre migraram, não é um movimento recente, porém, "as suas vivências não eram pontos de debate, devido aos recortes de análise do campo migratório" (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.), a lógica seguida para a falta de atenção ao público feminino se justifica pelo conceito de provedor atribuído aos homens, logo, "a mulher migraria apenas visando à reunificação familiar, este apagamento que também é epistemológico. Esses vieses desconsideram o trabalho, remunerado ou não, das imigrantes, invisibilizando o protagonismo das mulheres nos processos migratórios" (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.). Além disso, nos últimos anos (2010-2019) a imigração masculina foi superior à feminina, logo, "Esse fato fez com que as experiências migratórias femininas ficassem [...] invisibilizadas, posto que, em números absolutos, as mulheres imigrantes contabilizavam, em média, um terço das entradas no país, bem como eram menos presentes no mercado de trabalho" (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.).

Sobre o público de mulheres em situação de deslocamento, as autoras afirmam que a partir da metade da última década, prevaleceu a entrada das imigrantes sul-americanas e caribenhas no país, com destaque para as venezuelanas e para as haitianas, em sua maioria jovens e solteiras. Essa informação está de acordo com o perfil traçado de nossas alunas, com a exceção de que não necessariamente sejam jovens e solteiras.

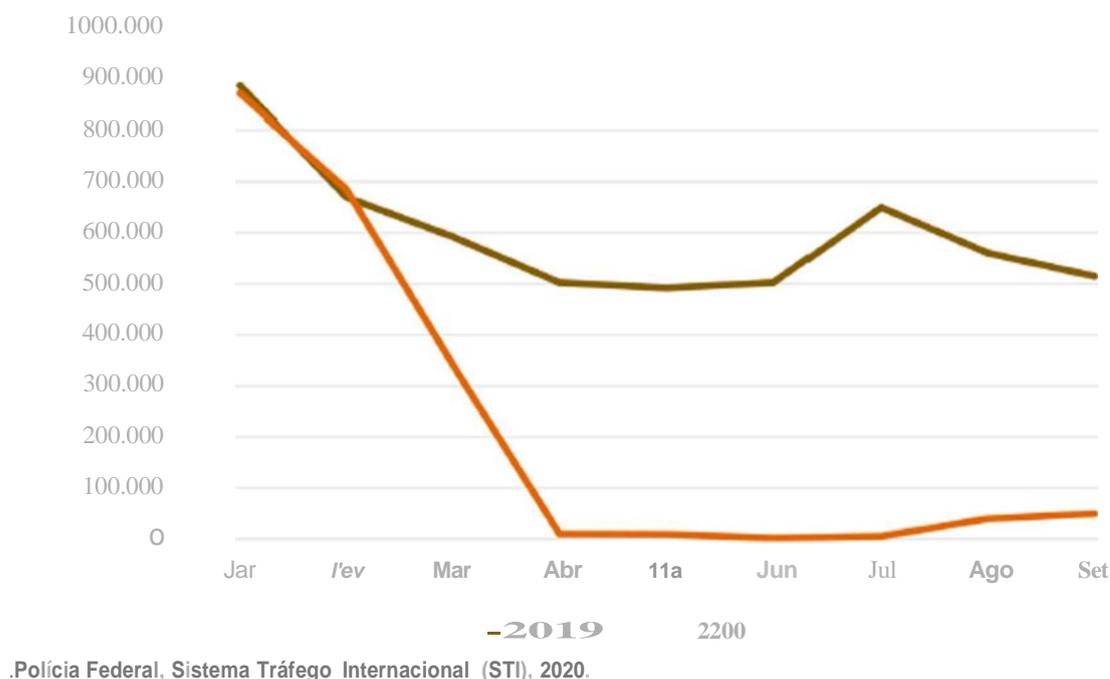
De acordo com os formulários realizados para esta pesquisa, há 4 jovens e 3 mulheres casadas no minicurso. Logo, percebe-se que, como maioria, trabalhamos com mulheres que estão dentro de um matrimônio. Além disso, as autoras afirmam que majoritariamente, as mulheres imigrantes trabalham na área de serviços. Porém, em nosso minicurso, duas mulheres

eram estudantes de pós-graduação, uma advogada não praticante no Brasil, uma professora universitária aposentada e por fim, a última não declarou sua profissão. É importante ressaltar que a pesquisa feita para a realização do artigo aqui citado declara que há "desigualdade entre os rendimentos de homens e mulheres imigrantes e assinala as diferenças salariais entre as nacionalidades. Majoritariamente, as mulheres imigrantes possuem uma renda média de dois salários-mínimos" (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.).

O texto foi publicado no período em que a o contexto pandêmico estava acontecendo de forma intensa, logo, não prevê os resultados da pandemia na vida e inserção das mulheres na sociedade brasileira após a pandemia, porém, a partir dos dados apresentados, é possível compreender os desafios e dificuldades enfrentados pelas mulheres gerados pelo seu gênero. O texto apresenta que

Segundo UN Women (2020), as mulheres se encontram em situação de maior vulnerabilidade com o fechamento das fronteiras e medidas restritivas de controle de viagens. Para Danielle Annoni (2020) e Paola Bergallo e equipe (2021), a pandemia de Covid-19 fez com que as mulheres se tornassem mais suscetíveis ao desemprego, à informalidade, à violência doméstica, muitas vezes convivendo em casa com os seus agressores, bem como se encerraram ainda mais no trabalho de cuidado não remunerado, e, quando em trânsito, se tornaram mais vulneráveis às ações e aos abusos dos atravessadores. (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.).

O gráfico produzido pelas pesquisadoras apresenta a entrada de mulheres pela fronteira do Brasil nos anos 2019 e 2020:



**Figura 2** - Entrada de mulheres pela fronteira do Brasil nos anos 2019 e 2020 (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.).<sup>4</sup>

### Sobre os números apresentados, as autoras destacam que

Todavia, é possível alegar que o fechamento das fronteiras e a redução da entrada de mulheres imigrantes no país, principalmente das venezuelanas, conforme comprovado por números e reafirmado por pesquisas, provocam consequências profundas para a mobilidade feminina. Dentre as consequências, os estudos destacam que as imigrantes passaram a fazer uma travessia por caminhos menos conhecidos e menos seguros (Annoni, 2020; Foley & Piper, 2020; UN Women, 2020). As vias pelas quais as migrantes em trânsito são impelidas a seguir amplificam suas situações de vulnerabilidade: são mais expostas à violência sexual, à exploração econômica por parte dos atravessadores, além de encontrarem adversidades para acessar serviços médicos, alimentação e abrigo (Wilges & Soares, 2020). Essas autoras afirmam ainda que o fechamento das fronteiras para as venezuelanas teve efeitos psicológicos significativos, sobretudo entre as que deixaram seus filhos na Venezuela e esperavam reencontrá-los em breve; reencontro agora incerto e imprevisível. (Macedo; Tonhati, 2021, s.p.).

Logo, compreende-se que um dos públicos mais afetados pelas consequências da pandemia foram as mulheres latinas, especificamente mulheres venezuelanas. Além disso, mulheres venezuelanas foram o maior grupo de imigrantes que vieram para o Brasil no ano de 2020, seguidas por haitianas, uruguaias e colombianas.

<sup>4</sup> Errata: a linha laranja presente no gráfico é descrita pelo número 2200, mas refere-se a 2020.

Principais países	Jan. 2020		Fev. 2020		Mar. 2020		Abr. 2020		Maio 2020		Jun. 2020	
	homem	mulher										
Total	10.278	7.463	9.573	7.179	7.292	5.577	207	134	221	153	1.330	994
Venezuela	5.069	4.654	4.337	3.998	3.026	2.831	40	42	79	79	332	299
Haiti	1.429	1.144	1.746	1.334	1.817	1.336	14	21	36	25	495	397
Uruguai	186	133	130	94	149	88	63	33	31	15	10	10
Colômbia	336	176	403	232	338	195	0	8	10	9	51	31
Argentina	231	217	258	2204	188	156	10	2	10	6	25	24
França	63	49	78	71	75	57	2	0	6		8	2
Peru	114	69	147	97	97	77	7	3	4	0	60	37
Bolívia	220	221	175	189	125	110	0	0		2	18	23
Paraguai	89	76	109	109	83	82	0	2		2	7	12
Cuba	57	43	32	32	38	33				0	11	8
China	147	91	55	55	68	40	6	0	0	0	17	9
Outros países	2.337	590	764	764	1.288	552	55	22	42	14	296	142

Figura 3 - Número de mulheres que imigraram para o Brasil em 2020. (Macedo, Tonhati, 2021, s.p.).

Dos **11** países com maior taxa de imigração para o Brasil, **8** são países latino-americanos. Esse fluxo pode ter justificativas geográficas,

[...] a permeabilidade das fronteiras que integram os países da América Latina, num contexto de integração econômica regional, vem contribuindo para a intensificação dos deslocamentos de população de tipo fronteiriços ou entre países limítrofes, com os deslocamentos transfronteiriços (Pellegrino, 1995; Patarra, 1997 *apud* Baeninger, 2012, p. 10-11).

Entretanto, há também razões sociais e culturais.

De acordo com Martine (2005) o horizonte do migrante se restringe cada vez menos, à cidade mais próxima ou à capital do estado do país de origem. Seu horizonte é o mundo - vislumbrado no cinema, na televisão, nas redes de comunicação com parentes e amigos. O migrante vive num mundo onde a globalização dilui fronteiras, muda parâmetros, acena com possibilidades de mudança, amplia informações, estimula o consumo, gera sonhos e, finalmente, cria expectativas de uma vida melhor. (Bógus; Fabiano, 2015, p. 128).

Desse modo, saliento que as informações trazidas pelas autoras se relacionam diretamente com a escolha da metodologia de investigação desta pesquisa e principalmente com alguns resultados iniciais obtidos. A seguir, apresentarei o caminho traçado para obter dados que tiveram como objetivo trazer voz às mulheres imigrantes sobre suas vivências como aprendentes de português em um minicurso ministrado em uma Universidade Estadual no interior do estado de São Paulo (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp).

### 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Gomez (2018) apresenta o percurso histórico traçado pela área de pesquisa qualitativa interpretativista, metodologia utilizada para desenvolver este trabalho. Sobre isso, a autora afirma sobre os processos complexos de (re)construção que essa metodologia ocupa dentro das ciências. Nos alinhamos a autora, quando a mesma afirma que

[...] a partir dessa discussão podemos compreender o quão complexo é o trabalho que envolve o pesquisador e multifacetado o contexto de onde os dados provêm. Apesar dessa complexidade, esses autores definem a pesquisa qualitativa como um campo de investigação por direito próprio. Ele atravessa disciplinas, campos e assuntos. Uma família complexa e interligada de termos, conceitos e premissas circunscreve o termo pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 2005, p. 2 apud Gomez, p. 93, 2018).

A metodologia utilizada neste trabalho está baseada na pesquisa qualitativa, que "apresenta-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação, em um lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos" (Ribeiro, 2008, p.132). Especificamente, a vertente interpretativista, visto que a pesquisa se ocupa da área das humanidades, especificamente, dos estudos linguísticos, e, por essa razão, analisa realidades, discursos e vivências múltiplas e únicas. Moita Lopes (1994) afirma que a metodologia qualitativa interpretativista é a ideal para os estudos de linguística aplicada, pois

[...] a investigação nas C. Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas ao poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (p.331).

Ainda sobre a pesquisa interpretativista, compreendemos que "uma das primeiras características de todo pesquisador é a ação de observar. Ele observa o mundo ao seu redor. Vê/sente/percebe/interpreta os dados com os quais esse mundo é/está sendo (re)construído"(Gomez, p.94, 2018). A partir do que é observado, o pesquisador explora os significados e interpretações. A autora apresenta em seu trabalho as etapas relacionadas ao fazer científico interpretativista, que caminha junto ao fazer científico presente nesta pesquisa, a saber:

[...] o pesquisador qualitativo se preocupa com o significado que as pessoas atribuem ao que fazem em suas vidas (item 1) e suas as ações são analisadas em um ambiente natural (item 4), da sua rotina diária. A relação entre pesquisador e pesquisado é, portanto, construída naturalmente. Desse modo, a pesquisa qualitativa concebe as pessoas, os contextos de forma holística (item 3), levando em consideração o todo.

Nesse sentido, não só a perspectiva do pesquisador é considerada, mas outras perspectivas também são igualmente importantes para que o significado seja construído (item 5). Desse modo, para o professor é importante ouvir o aluno, assim como para o psicanalista é crucial ouvir o paranoico (TAYLOR et al., 2005). Nesse processo investigativo, a ênfase está na significância/significado da pesquisa (item 6) que é realizada de maneira sistemática. Nessa busca, o pesquisador aprende algo sobre os dados que processou e nenhum deles é insignificante, já que, por mais semelhantes que possam ser, serão sempre únicos (item 7). Embora a pesquisa qualitativa seja indutiva (item 2), ela é embasada teoricamente, o que possibilita a elaboração de conceitos, compreensões sobre os dados a partir de um padrão de significados. Finalizando, o pesquisador qualitativo é um artesão, no sentido de que os métodos são os subordinados, mas nunca o investigador é subordinado aos procedimentos ou às técnicas (item 8). (Gomez, p. 95, 2018).

Além das definições relacionadas a metodologia qualitativa interpretativista, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, que pode ser exemplificado através do trabalho relatado por Gomez (2018)

[...] apontamos também o estudo de caso. Esses autores explicam o funcionamento desse método por meio do trabalho impactante realizado por David Goode (1994). Esse estudo de caso se refere a duas crianças (Christine e Bianca) que nasceram sem poder falar, cegas e intelectualmente incapacitadas. Essas condições foram consequências da infecção por sarampo no período da epidemia de rubéola que atingiu a Alemanha na década de 1960 (TAYLOR et al., 2005). [...]. A partir de observações intensas, gravações em áudio e em vídeo e outras técnicas, Goode (1994) constatou que há comunicação, mas apenas como produto do envolvimento das pessoas em uma interação intensa e de longo prazo (TAYLOR et al., 2005, p. 143). Para Taylor et al. (2005). (Gomez, p. 98, 2018).

O conceito "estudo de caso", será aprofundado no subcapítulo "3.1. Pressupostos do estudo de caso"

A princípio, o projeto pensava em trabalhar a teoria na perspectiva de PLAc, porém, quando foi aplicado o minicurso, notou-se que as alunas não estavam mais em contexto de acolhimento, mas sim de Português Língua Estrangeira ou Português como Segunda Língua. A partir desse pressuposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa por mulheres migrantes em situação de imigração, observando e verificando como esse acesso ao ensino e aprendizagem da língua pode promover a inserção linguístico-social e cultural dessas mulheres na nova sociedade em que estão sendo contextualizadas. Sendo os objetivos específicos:

1. Observar em quais e como são os contextos específicos em que essas mulheres têm tido acesso à língua portuguesa, podendo ser eles: escolas, trabalho, igreja, plataforma, modalidade, síncrono, assíncrono, entre outros. Ou seja, focalizar o espaço que abrange o âmbito social e educativo;

2. Analisar nas narrativas de mulheres migrantes, por meio de oferecimento de um minicurso de ensino de português, como tem se dado a aprendizagem da língua e como este está colaborando na inserção da mulher no contexto do interior brasileiro.

A seguir, apresentamos os pressupostos do estudo de caso.

### 3.1. Pressupostos do estudo de caso

Pelas razões apontadas anteriormente e a partir do exemplo trazido através da tese de doutorado de Gomez (2018), essa pesquisa pode ser denominada como um estudo de caso. A saber, como afirma Ventura (2007)

[...] o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. (p. 384)

Ademais, a autora apresenta duas vertentes mais comuns para o estudo de caso: o primeiro, em que o objeto de estudo é individual, ou seja, que tem como foco uma unidade, e o segundo, referente ao múltiplo, em que os estudos são conduzidos com grupos simultâneos como vários indivíduos ou organizações. A segunda definição se aplica à proposta de estudo desta pesquisa: estudantes pertencentes a um grupo específico (mulheres imigrantes) que frequentaram uma organização, sendo ela alguns cursos de línguas e minicursos ofertados por uma universidade do interior de São Paulo e possuem um perfil específico: mulheres imigrantes morando em Araraquara - SP, São Carlos - SP e região, com um nível linguístico de português intermediário.

Outrossim, segundo Segundo Johnson (apud Oliveira e Paiva, 2019), quando pensamos o uso de estudos de caso para pesquisas em Linguística, as mesmas

[...] Podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, com suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos" (Johnson, p. 76, 1992 apud Oliveira e Paiva, p. 66, 2019).

Para fazer um estudo de caso, Leffa (2006 *apud* Oliveira e Paiva, 2019, p. 68) afirma que o/a pesquisador/a deve saber fazer perguntas, saber interpretar respostas, ser um bom

ouvinte, ser capaz de adaptar e ser flexível para reagir adequadamente a diferentes situações, conhecer os fundamentos teóricos da questão estudada, não ter ideias preconcebidas.

Baseado nesses pressupostos, apresento a seguir o contexto da pesquisa.

### 3.2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida e aplicada em um contexto específico: um minicurso intitulado "Contando minha história a partir de relatos pessoais". Neste minicurso, contamos com a inscrição de 20 pessoas, porém, como havia alguns pré-requisitos para a participação (ser uma mulher imigrante morando em Araraquara-SP, São Carlos-SP e região), o número de inscritas aptas para a participação foi de 10 mulheres. Dessas 10 participantes, 5 concluíram o minicurso. Nos trabalhos relacionados ao ensino de Português como Língua Estrangeira, a evasão e não conclusão de cursos por mulheres migrantes é muito comum, essa informação é de grande relevância, pois justifica as dificuldades das estudantes em participar das aulas e apresenta, de forma numérica, como o acesso ao ensino de PLE é dificultado para o gênero feminino. As aulas foram ministradas de forma on-line a partir da plataforma *google meet*. Também foi criado um grupo no *whatsapp*, com o objetivo de aproximar o contato da professora com as alunas. A seguir, apresento o folder de divulgação do minicurso, que foi compartilhado com os estudantes do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), com o curso Caminhão, projeto que

[...] foi desenvolvido de maneira colaborativa e remota por uma equipe de voluntários. De maneira geral, somou-se um total de 110 pessoas que participaram e contribuíram de alguma maneira com as ações do projeto, sendo desse total, 35 professores voluntários, 49 estudantes venezuelanos, duas professoras do Instituto de Línguas da UFSCar, duas professoras especialistas em PLAc, quatro bolsistas, duas ilustradoras, uma designer gráfica, um diretor de vídeo da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), três técnicas em assuntos educacionais da SEaD, um consultor jurídico do Projeto de Promoção dos Direitos de Migrantes (ProMigra), três professoras da Faculdade de Letras da Unesp de Araraquara e a coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFSCar. O resultado desse trabalho colaborativo foi a criação do curso nomeado "Caminhão" - curso de Português do Brasil, nível intermediário, para migrantes hispano falantes, e também no Centro de Línguas, especificamente no curso de Português Língua Estrangeira da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). (Sene, 2023, p. 24)



Figura 4: folder de divulgação do minicurso "Contando minha história a partir de relatos pessoais" (Acervo da autora).

Além disso, é importante ressaltar que o minicurso faz parte do programa de extensão Centro de Língua e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e também do Português Língua Entre Migrações (PoLEM), hoje Projeto Ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Migrantes Internacionais, logo, a maioria dos inscritos ficaram sabendo da oportunidade de participar das aulas a partir desses dois espaços de ensino que pertencem a Universidade Pública. A partir dessas informações contextuais, apresento a seguir as informações estruturais do minicurso.

### 3.3. Instrumentos investigativos

Para realizar a coleta de dados, foram selecionados alguns instrumentos investigativos. Eles foram pensados com o objetivo de trazer a protagonização das estudantes e, por isso, o contexto foi um minicurso. A partir das aulas do minicurso, as alunas foram desenvolvendo atividades temáticas, especificamente produções textuais. Essas produções textuais foram utilizadas para fins de análise das narrativas de vida relacionadas aos assuntos suscitados em aula. Para além da narrativa, também foram utilizados formulários para obter os dados das participantes e também comentários sobre as experiências delas com a língua portuguesa feitas em aula.

A seguir, apresento os dados e informações coletadas desses instrumentos.

### 3.3.1 Minicurso e formulários

Apresento agora, a estrutura proposta no minicurso, por meio de um quadro informativo, contendo as informações principais sobre a elaboração e aplicação das aulas. Como ressaltado anteriormente, os pré-requisitos para a participação foram:

1. Ser do gênero feminino
2. Residir no Brasil (Interior do estado de SP e São Paulo capital)
3. Possuir domínio intermediário da língua portuguesa.

Em relação às demais informações

<b>Número de alunas por turma:</b>	10 alunas
<b>Faixa-etária:</b>	mulheres adultas
<b>Duração do curso:</b>	3 encontros de 3 horas (3 sábados)
<b>Modalidade:</b>	on-line
<b>nivelamento linguístico:</b>	básico e intermediário (A2-B1)

Quadro 1 - Informações sobre as inscritas (autoria nossa)

A partir destes critérios, foi oferecido o minicurso intitulado "Contando minha história a partir de relatos pessoais" (ANEXO 1) com o objetivo de trazer para o contexto da sala de aula um espaço seguro e estruturado para que as estudantes pudessem narrar suas vivências e sua relação com o processo de aprendizagem da língua portuguesa, através de produções textuais e conversas durante as aulas.

Apresento a relação dos conteúdos ministrados em sala de aula, seguindo temáticas específicas e produções textuais:

	<b>Aula 1</b>	<b>Aula2</b>	<b>Aula3</b>
<b>Conteúdo</b>	Trailer do filme <i>O menino e o Mundo</i> (2014) e pedir para os estudantes identificação dos tempos (passado, presente e futuro) presentes na história e também a pensarem quais os tempos verbais seriam ideais para contar a história do protagonista.	Trechos do livro <i>Quarto de Despejo - Memórias de uma favelada</i> (Maria Carolina de Jesus, 2020) para desenvolver a conceituação de Relato Pessoal e Narrativa.	Música <i>Aos Olhos de Uma Criança</i> (Emicida, 2013), para desenvolver projeções futuras para o protagonista da história.
<b>Produção a se, realizada</b>	Produção escrita contando a história de sua própria infância - cerca de 1 página ou 600 palavras.	Produção de um relato pessoal - elabore um relato pessoal, passando pelo passado e pelo presente, contando suas experiências. Inspire-se nos trechos produzidos pela autora Maria Carolina de Jesus para fazer sua produção.	Elaboração de um relato pessoal - Este relato deve ser mais extenso (cerca de uma página) e deve retratar a relação com a língua portuguesa e a cultura brasileira do aluno com a LP no passado e no presente e também suas projeções para o futuro. Fatores relacionados à situação do deslocamento geográfico, linguístico e cultural entre o país de origem e o Brasil.
<b>Crítérios de Análise</b>	Fatores sociais (gênero, classe social entre outros) presentes na narrativa. Relatos pessoais baseados nas experiências pessoais e a partir de uma perspectiva social, estimulados pelas temáticas presentes no trailer trabalhado em aula.  <i>Música Aos Olhos de Uma Criança</i> (Emicida, 2013), para desenvolver projeções futuras para o protagonista da história.	Fatores relacionados à situação do deslocamento geográfico, linguístico e cultural entre o país de origem e o Brasil.	Nesta produção final, serão analisados três questionamentos principais: 1. A língua portuguesa me ajudou de alguma forma? Ou seja, dentro da narrativa, foi apresentado de alguma forma pela aprendente influências do processo de aprendizagem de LP em seu processo de inserir-se à sociedade brasileira. 2. Como ela pode me ajudar no meu futuro? Se há perspectivas em relação a LP e a projeção de futuro das aprendentes. 3. Qual é a minha relação com ela (acesso, espaços em que a utilizo, entre outros) hoje? Como o acesso ao aprendizado da LP têm inserido a aprendente em seus contextos cotidianos.

Quadro 2 - Conteúdo ministrados em sala de aula (autoria nossa)

Os formulários (ANEXO 2) foram aplicados às participantes com o objetivo de compreender o perfil das aprendentes. As ferramentas utilizadas para tal objetivo foram: o formulário de boas-vindas e o formulário de encerramento. Este perfil será traçado no tópico a seguir.

Além disso, apresento uma planilha com os dados informados por cada aluna no momento da inscrição do minicurso, que a princípio teve 10 inscrições. O quadro apresenta as seguintes informações: lugar onde reside atualmente, nacionalidade, tempo de estadia no Brasil, período de tempo estudando português, idade e língua materna.

Araraquara	Peruana	5anos	Estudei faz 6 anos atras		29 espanhol
Araraquara	Peruana	3anos	4anos		34 Espanhol
Joao Pessoa	Timor-les	Estive 3 meses	Eu estudo 1 Ano	20 idade	Anmha Idioma e Tetum
Sumaré	Venezuelana	16meses	Viviosanos		63 Espanhol
Araraquara-SP	Peruana		3	2	28 Espanhol
RfodeJaneiro	Peruana	3anos	8meses		38 Espanhol
SãoCarlos -Caracas	Venezuelano	5 anos ida e Volta	2anhos		45 Espafiol
BauruSP	Venezolana	16me s	1 ano		50 Espallol
BauruSP	Venez ana	6anos	1 ano		44 Espanhol
totuca	Bra leira	seleta aqui	A pouco tempo	51 anos	Português
Araraquara	Equatogu eense	3anos	3anoa		23 Espanhol
SãoCarlos	Colombiana	3anos	2anos		37 Espanhol
Ypacaral-Coronel Fre s	Paraguaya	1 semana	3meses		31 Espafiol
Buenos Aires	Colombiana	Estive 6 me s	2anos		36 Espagnolo
São Paulo	Colombiana	3meses	2 meses		23 Espallol
atai	Timorense	5anos	Umano		35 Tétum
Iondrina	Boivlana	Anoe meio	Faz um ano		28 Espanhol
São Paulo	Argentina	2meses	Alguns anos. no oomeço :		30 Espanhol

Figura 5 - respostas do formulário de inscrições (autoria nossa).

É importante ressaltar que algumas alunas se inscreveram mais de uma vez no minicurso, e houve também inscrições irregulares, como por exemplo de uma brasileira que confundiu o objetivo do minicurso. Além disso, houve também uma inscrição de um aluno (do gênero masculino) e também inscrições de alunas que infelizmente não estavam dentro dos limites geográficos estipulados para a pesquisa.

### 3.4. Critérios de análise

Neste trabalho são analisadas as narrativas de mulheres em situação de imigração, junto aos formulários e planejamentos do minicurso, a partir de um projeto de ensino de português

de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. Para isso, é utilizado a metodologia de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016), definida como

[...] Um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p.37)

Sene (2023), em sua tese de doutorado, também na área de Linguística Aplicada (especificamente em Português Língua de Acolhimento), utiliza da análise de conteúdo para sistematizar seus dados, e afirma que "De acordo com Bardin (Ibidem), os dados na concepção da análise de conteúdo são os tópicos ou a expressão das mensagens que poderão ser sistematizados e analisados por meio de diversas técnicas de análise das comunicações" (Sene, 2023, p. 156). Entende-se que esta metodologia abraça as questões pertinentes à área de LA, e por isso, justifica-se seu uso para esta pesquisa, pois, como proposto pela metodologia, exploramos os relatos pessoais produzidos pelas alunas buscando, a partir de uma leitura cuidadosa, identificar temas, padrões e elementos relevantes. Há a identificação de unidades de significado, que são trechos do texto que compartilham um tema ou conceito comum e análise dos padrões emergentes, relações entre categorias e significados subjacentes.

A análise de conteúdo nos permite explorar discursos e narrativas presentes nas produções, o que possibilita a compreensão de como as pessoas constroem significados e representam o mundo e suas vivências através da linguagem. Além disso, através da análise de conteúdo, podemos compreender como a linguagem reflete e influencia os contextos sociais, culturais e históricos das aprendentes. Isso é fundamental para entender questões relacionadas à identidade, poder, ideologia e mudança social aplicadas ao ensino de línguas.

Para a análise, foram observadas regularidades do campo semântico dentro das produções das estudantes, com o objetivo de observar se há uma regularidade e em seguida desenvolvê-las em categorias principais, sendo elas: 1) percepções de acolhimento. Ou seja, o que é recorrente no campo semântico quando analisa-se a regularidade semântica relacionada a acolhimento e língua. Nesta mesma perspectiva, analisa-se também as 2) percepções de não inserção, 3) sobre a língua e sua colaboração ou não para a inserção social das aprendentes. A partir disso, será elaborada a discussão de dados.

No caso deste trabalho, discutimos as produções textuais das alunas e apresento as leis relacionadas aos direitos do imigrante. O Brasil possui uma lei específica para refugiados, a Lei 9474, que "define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências". Além disso, há também a Lei 13.445/17, que "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". Trabalhamos o documento de lei de Migração (Lei nº13.445/17) [ANEXO 3]. A lei da Migração no Brasil procede o Estatuto do Estrangeiro, criado em 1980 em contexto de ditadura militar no país. Por essa razão,

O Estatuto, à época, visava definir a situação política do migrante no país, com vistas, exclusivamente, aos interesses nacionais. No seu segundo artigo, além de fazer menção, por exemplo, à "segurança nacional", o Estatuto do Estrangeiro cita também a "defesa do trabalhador nacional", como sendo uma das justificativas para a existência de tal instrumento legal. Com isso, novamente nos artigos iniciais, fica nítido o viés defensivo que permeia o Estatuto do Estrangeiro, e que certamente motivou sua sanção pelo governo vigente na época. É de se esperar tal protecionismo quando se tem no bastidor do processo legislativo nacional ninguém menos que as Forças Armadas do país. (Brasil, 2017, s.p.)

A legislação foi atualizada (porém apenas em 2017, o que já mostra um descaso com a temática de migração no país). Sobre isso, justiça brasileira afirma:

O vigor das leis que compõem o revogado Estatuto do Estrangeiro conflita com tratados internacionais de Direitos Humanos. Tais tratados, encabeçados mundialmente pela ONU (Organização das Nações Unidas), exercem força constitucional nas decisões jurídicas de países signatários. Há anos, o Brasil tem assumido compromissos com a organização internacional, visando, sobretudo, à preservação dos direitos individuais do cidadão. A preservação desses direitos, em razão da sua importância para o país, é cláusula pétrea, instituída no Art. 60 da Constituição Federal de 1988. (Brasil, 2017, s.p.)

Nos dias atuais o que vigora é a Lei de Migração citada antes. Sobre ela:

[...] a Lei de Migração (lei número 13.445) é mais humanitária, e trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. No artigo terceiro da nova lei, está expresso que "igualdade no tratamento" e "igualdade de oportunidades aos migrantes e seus familiares" fazem parte dos princípios e diretrizes que regem a nova política migratória do país (Brasil, 2017, s.p.).

Apresento a seguir o perfil das participantes, tanto de forma quantitativa como qualitativa.

### **3.5. Participantes**

A partir dos formulários aplicados antes e na finalização do minicurso, traço, a seguir, o perfil das participantes deste minicurso. O primeiro dado relevante é que das cinco participantes do minicurso, todas eram latino-americanas e falantes de espanhol.

Língua de origem:

5 respostas

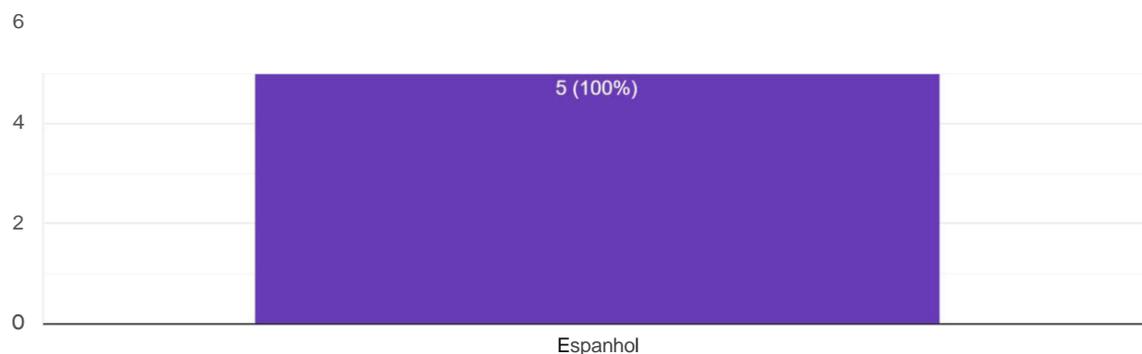


Gráfico 1 - Língua de origem (acervo da autora)

Apresento gráficos com as indicações de países de cada estudante.

País de origem:

5 respostas

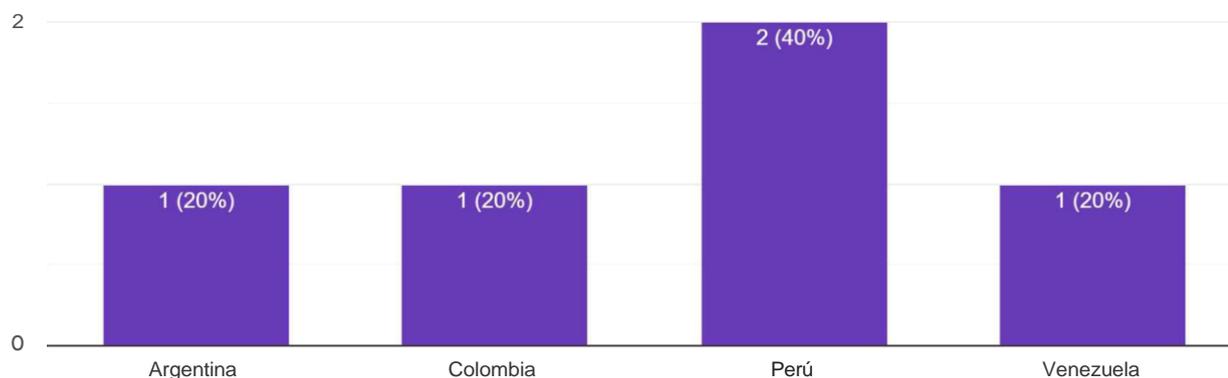


Gráfico 2 - País de origem (acervo da autora)

Em relação ao tempo de permanência no Brasil, os números variam entre dezessete meses até cinco anos. Todas moram em São Paulo (interior ou capital). As cidades que foram citadas são: Araraquara (2), São Carlos (1), Sumaré (1) e São Paulo (1). A maioria das alunas teve acesso a educação superior, algumas delas especificaram suas formações, sendo elas, no momento do minicurso: mestra (1), mestranda (1), especialista (1).

Todas as alunas tiveram acesso ao ensino de língua portuguesa. Dentre as cinco participantes, quatro afirmam que aprenderam e/ou tiveram contato com a Língua Portuguesa

no Centro de Línguas da Universidade. Apenas uma afirma ter aprendido a língua através de outra instituição, sendo ela uma escola de PLE em seu país de origem, a Argentina.

### 3.5.1 Perfil das aprendentes

É importante ressaltar que entre as 5 estudantes participantes da pesquisa, 3 foram minhas alunas de Português Língua Estrangeira, logo, me inspirando no capítulo da tese de Barnbozzi Bottura, "Vozes de um público: mulheres imigrantes e refugiadas", tento traçar o perfil de cada uma delas, focando em suas individualidades e também no que consegui absorver neste período como professora pesquisadora. Como esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e há a minha participação de forma direta no processo de formação dos dados de análise, considero importante esse olhar direcionado, visto que as diferenças entre as alunas e suas características interferem em sua forma de existir, se inserir e acessar a língua.

Ressalto que trago a minha percepção das aprendentes a partir da ficha de perfil delas, a princípio, como professora pesquisadora neste momento da escrita. O quadro a seguir apresenta a relação das alunas que já haviam participado das aulas do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e as que eram novas alunas.

Participaram do CLDP	Não participaram	Ano em que começaram a participar do projeto
Elza		2021
Vanessa		2021
Carina		2021
	Bruna	
	Mariana	

Quadro 3 - Participantes (e não participantes) das aulas do CLDP (acervo da autora)

Como professora, tive o privilégio de acompanhar de perto as jornadas individuais das alunas participantes desta pesquisa. Cada uma delas traz uma história que se mistura com o processo de aprender, repleta de desafios e carregam um perfil de aprendizagem único. Desde os primeiros dias testemunho o desenvolvimento intelectual, social, cultural e emocional dessas mulheres, e a seguir, apresento minha perspectiva sobre cada aluna que tive a oportunidade de conhecer nesse processo de aprendizagens, trocas e pesquisa. Como dito anteriormente, este formato de relato é inspirado na tese de doutorado de Barnbozzi Bottura (2019), em que a

pesquisadora traz, de forma muito sensível, um relato sobre o perfil de cada estudante que participou de sua pesquisa. É importante ressaltar que este trabalho tem a autorização do comitê de ética, logo, para manter a privacidade das participantes, utilizamos de nomes fictícios.

**Elza, 63 anos, venezuelana, professora universitária aposentada.**

Elza foi uma aluna que estive comigo desde o início da minha docência. Ela já tinha um nível de português elevado, contatos próximos no Brasil e sempre mostrou muito interesse em aprender português. Sempre muito atenta e dedicada, Elza buscou sempre ir além das atividades passadas, sempre trazia uma curiosidade sobre a língua, se interessava muito pela literatura e música brasileira e adorava relatar suas aventuras com a língua e sua preparação para vir ao Brasil. A partir do grande interesse que ela e outros alunos demonstraram, comecei a inserir temáticas mais culturais nas aulas e principalmente propor produções autênticas dos alunos como atividades de escrita e tarefas criativas. A partir dessas atividades, percebi que Elza tinha uma grande habilidade para escrita e conseguia se expressar e expressar seus sentimentos através das palavras de uma forma muito bonita e tocante, mesmo não sendo sua língua materna. Percebi que a escrita direcionada poderia ser uma ótima ferramenta de prática da língua, mas principalmente um respiro positivo para os alunos se expressarem e irem além de regras gramaticais e exercícios prontos. Tive muitos retornos positivos, e, por muitas vezes, me emocionei lendo os lindos relatos de meus alunos, mas as produções de Elza sempre me tocaram de uma forma especial.

Agradeço à Elza por todas as tarefas e textos que ela produziu com tanto carinho e zelo, porque, a partir de suas produções escritas, surgiu a ideia de trabalhar a escrita de estudantes de Português como Língua Estrangeira como pesquisa. Ou seja, foram essas produções que incentivaram a existência deste trabalho. Hoje Elza mora no Brasil, no interior do estado de São Paulo, e pude ver durante o minicurso que sua aquisição da língua portuguesa evoluiu muito. É importante ressaltar que Elza já morou em outro país sem ser seu país natal e que o português não é sua segunda língua, ela também fala francês e inglês e teve algumas experiências fora da sua terra natal. Além disso, Elza é mãe. Seus filhos já estão crescidos, mas conhecendo-a percebe-se a importância que eles têm em sua vida, e isso inclui sua vinda ao Brasil, ela me informou que, no momento do minicurso, dois de seus três filhos moram aqui.

**Vanessa, 28 anos, Peruana, economista.**

Vanessa também esteve comigo desde o início de minha docência, em 2021. Lembro muito bem da turma da Vanessa. Era a turma de A2, ela começou a aprender pois estava no Brasil. Lembro bem das contribuições dela em aula, contando sobre as diferenças que ela via entre Brasília e os costumes que eu compartilhava sobre o interior de São Paulo. Vanessa relata que veio ao Brasil acompanhar seu marido que estava aqui para estudar e, logo em seguida, engatou os estudos também. Fez mestrado em Economia na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp e por isso conheceu as nossas aulas, que, em razão da pandemia, estavam acontecendo de forma on-line. Assim como a Elza, Vanessa sempre foi muito comprometida com o processo de aprendizagem da língua portuguesa, muito participativa e fazia as tarefas e atividades com muito capricho. Consegui acompanhar sua rápida evolução na língua e também pude acompanhar seu momento de chegada e partida do Brasil. Vanessa nos contou durante as aulas do minicurso que estava em processo de defesa de sua dissertação e que, em seguida, voltaria para o seu país. Após a minha saída do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), ela continuou estudando português com a nova professora e pude notar de forma clara sua evolução e a proximidade com a língua presente em seus textos. Como sempre, Vanessa produziu relatos muito bem escritos, com o uso de tempos verbais complexos, expressões idiomáticas e novos vocabulários. Ler seus textos me trouxe uma felicidade muito grande, pois pude acompanhar sua evolução e ver os resultados depois de 2 anos de muito estudo e dedicação.

**Carina, 37 anos, colombiana, advogada.**

Carina começou na mesma turma de Vanessa e também me acompanhou durante o ano letivo de 2021 em que comecei a lecionar no Centro de Línguas como professora de Português Língua Estrangeira. No formulário, Carina relata que está no Brasil há 3 anos, e em seus relatos explica que veio ao Brasil para acompanhar seu marido, que veio para cursar o doutorado. Carina tem filhos e sempre relatou sobre a dificuldade de conciliar os estudos e o cuidado com sua família. Em suas produções escritas durante o minicurso, ela divide suas dificuldades em se sentir inserida na sociedade e acessar a língua e a cultura da forma que ela gostaria. Apesar disso, ela também relata sobre todo o seu amor pelo Brasil e a língua portuguesa, o que fica claro em suas produções e em seus relatos durante as aulas. É através dos relatos de Carina que consigo perceber a urgência de se pensar sobre os espaços educativos preparados para mulheres imigrantes, além de compreender a partir de suas escritas a importância de uma sociedade mais aberta a receber imigrantes e principalmente a necessidade de criar espaços para que os mesmos

possam se encontrar entre os seus. Além disso, Carina deixa claro a importância da língua para o acesso básico à sociedade brasileira. Carina é sempre muito gentil, muito esforçada e participativa. Tenho certeza que com o passar do tempo seu domínio da língua portuguesa crescerá muito, porém também afirmo que, se a sociedade estivesse pronta a recebê-la, em razão de sua dedicação, ela estaria se sentindo mais inserida na sociedade brasileira.

**Bruna, 29 anos, peruana, dentista.**

Bruna até então nunca havia sido minha aluna. Seu domínio da língua portuguesa é grande e ela está no Brasil há cerca de 5 anos. Percebo, pelos textos dela e também pelos relatos em aula, que Bruna é muito esforçada. Além de estudante de doutorado, ela é dentista e demonstra uma grande paixão pelo que faz: a odontopediatria. Algo que vi em comum em todas as alunas foi a paixão. Seja ela pela profissão, pela família, pela terra natal, pela língua portuguesa. Assim como Vanessa, Bruna também é peruana. Essa indicação em aula foi muito importante. Lembro do momento em que Vanessa descobriu que Bruna era sua conterrânea e naquele momento um grande sorriso surgiu em seu rosto. Neste momento percebi a importância de contribuir para que essas mulheres possam se encontrar e trocar experiências e vivências. Como disse, meu primeiro contato com Bruna foi neste minicurso, mas me impressionou muito sua inteligência e vontade de ajudar. Bruna também é pesquisadora e sempre se mostrou proativa para participar das aulas, da produção dos textos e sempre contribuiu muito durante as aulas, mesmo sendo uma mulher ocupada e com muitas responsabilidades. Como disse antes, ela estuda, trabalha e também cuida de sua família. Em suas produções textuais é visível todo o esforço que ela faz e as escolhas que toma são pensando em seu filho. Foi um grande prazer conhecê-la, a admiro muito.

**Mariana, 30 anos, profissão não informada, argentina.**

Assim como a Bruna, conheci Mariana no minicurso. Ela havia estudado português em outros contextos e se mostrou muito participativa durante as aulas e atividades. Além disso, percebi em Mariana um grande espírito aventureiro. Sempre com muitas histórias, muitos detalhes e experiências. Mariana, em suas andanças pelo Brasil, conseguiu conhecer mais do país do que muito brasileiro. Em suas produções escritas percebi uma mulher muito esforçada e dedicada aos estudos. Ela narra que começou a estudar português antes de vir ao Brasil e, apesar de ter um grande domínio da língua, destaca em suas produções que ainda tem muito a

aprender. A partir disso, percebe-se seu grande comprometimento com a língua portuguesa e com o Brasil.

Diferentemente de todas as outras estudantes, Mariana não cita em suas produções ter vindo ao Brasil com o objetivo de acompanhar alguém. Além disso, não relatou ter vínculos ou parentes no país. Isso mostra mais uma vez a pessoa corajosa e destemida que ela é.

Após ter traçado o perfil das alunas a partir da minha perspectiva como professora, apresento também o perfil informado inicialmente das alunas (e aluno) que não participaram do curso até o final ou não eram aptos a se inscreverem.

A saber, tivemos **10** alunas aptas para participar do curso, 7 alunas que responderam o questionário de boas-vindas e 5 alunas que finalizaram o mini curso. No total, tivemos **18** inscrições. Em relação às informações de todos os inscritos, temos os seguintes gráficos:

Onde reside atualmente (cidade):

18 respostas

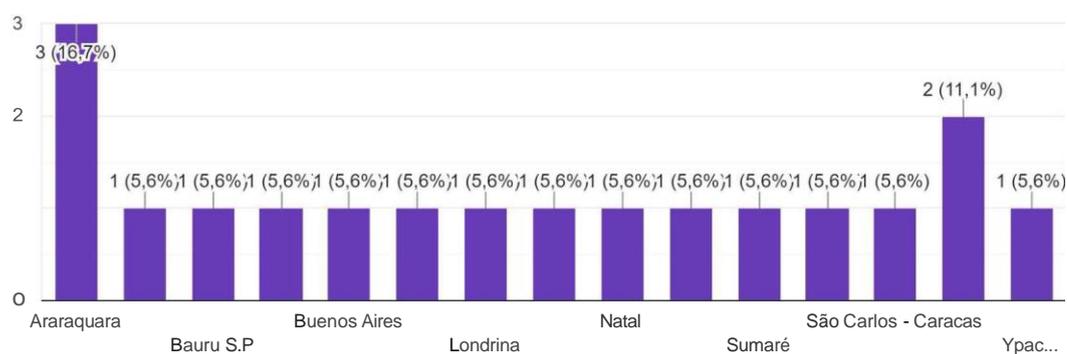


Gráfico 3 - Onde residem os inscritos (acervo da autora)

### Nacionalidade:

18 respostas

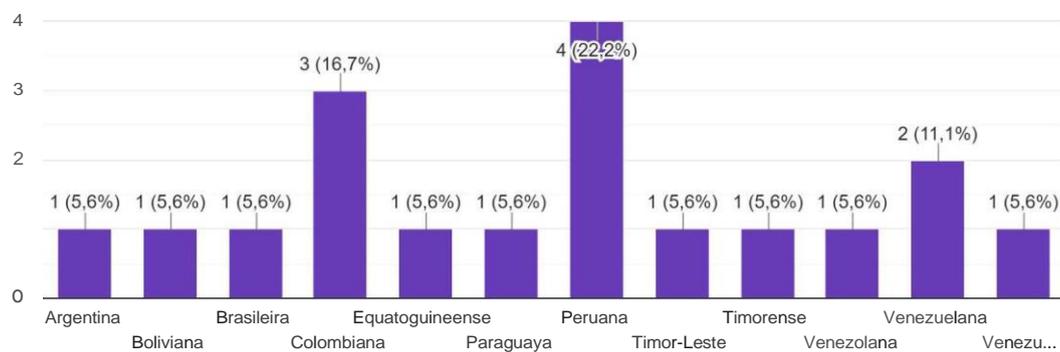


Gráfico 4 - Nacionalidade dos inscritos (Acervo da autora)

### Há quanto tempo você está no Brasil?

18 respostas

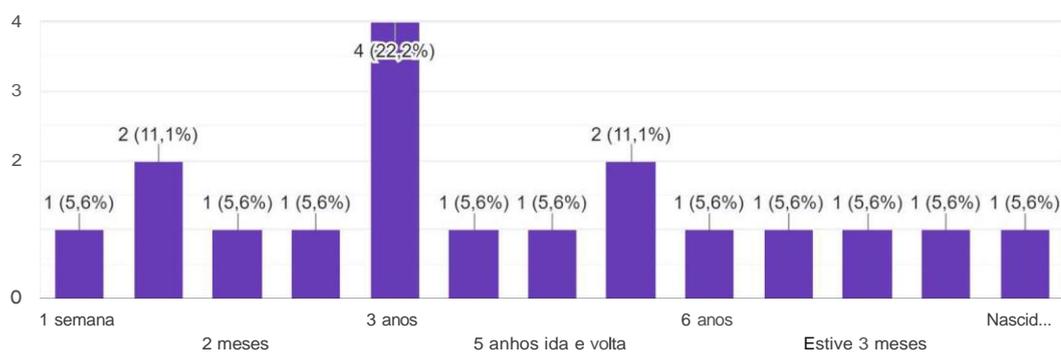


Gráfico 5 - Tempo no Brasil (Acervo da autora)

Você estuda português há quanto tempo?

18 respostas

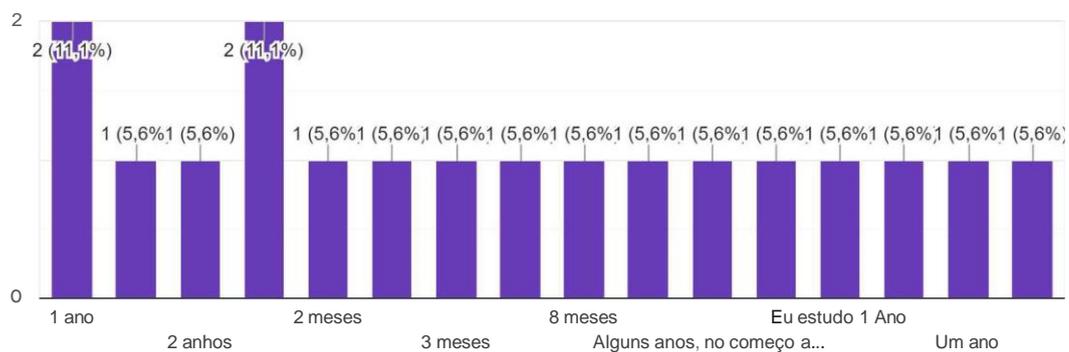


Gráfico 6 - Tempo de estudo do português (acervo da autora)

Quantos anos você tem?

18 respostas

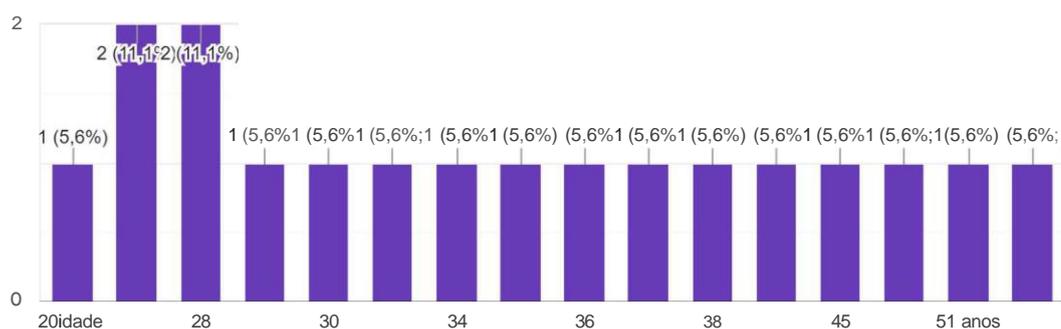


Gráfico 7 - Idade (acervo da autora)

Qual é seu idioma materno?

18 respostas

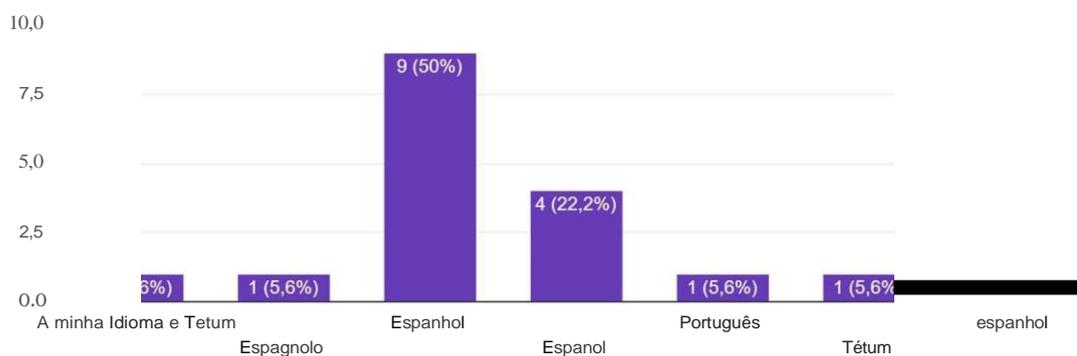


Gráfico 8 - Idioma materno (acervo da autora)

Em razão da não participação desses alunos do minicurso, para fins de pesquisa, obtivemos apenas os dados iniciais relacionados a residência atual (com o objetivo de saber se estes alunos moravam no estado de São Paulo) a nacionalidade, o tempo de estudo de Português como Língua Estrangeira/de Acolhimento, o tempo no Brasil, a idade e o idioma materno. Como maioria, tivemos falantes de espanhol e nacionalidades vizinhas ao Brasil, porém houve uma inscrição vinda do Timor-Leste, em que a língua materna da estudante é o Tétum. A saber, o tétum, é a língua nacional e co-oficial de Timor-Leste. É uma língua austronésia, como a maioria das línguas autóctones da ilha, com muitas palavras derivadas do português e do malaio.

### 3.6. Narrativas

Considerando que esta pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista, o corpus é composto por documentos produzidos pelas estudantes. Esses documentos foram produções escritas elaboradas a partir das aulas, narrativas, com o intuito de compreender quem são essas mulheres e entender, a partir de suas narrativas, como se dá o acesso à língua portuguesa e à inserção social das mesmas no contexto brasileiro. A partir desses textos, pode-se compreender que as mesmas revelam as falhas e diferenças sociais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de português para mulheres imigrantes na contemporaneidade, sobretudo em um mundo pós-pandêmico.

A proposta do relato pessoal parte da ideia Freireana de trazer o protagonismo e a voz para o aluno, pois o mesmo afirma que "a transformação deve ocorrer também na sala de aula,

onde o aprendente tem que ter voz e ser partícipe do processo de ensino-aprendizagem" (Paulo Freire, *apud* Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 276). Além disso, "[...] as narrativas ou relatos pessoais podem proporcionar uma postura crítica à pesquisa, uma vez que se configura um tipo de investigação holística, trazendo aquele que a produz para um ambiente natural de produção textual" (Barbosa; São Bernardo, 2014, p. 275). A partir dessas narrativas, foi possível trazer de fato o protagonismo para as alunas em sala de aula e, a partir disso, perceber onde estão as demandas mais relevantes em relação às necessidades e interesses das alunas para com a aprendizagem de PLE. Compreendemos que, a partir de um olhar atento, é possível compreender a relação entre as narrativas e o protagonismo feminino no processo de aprendizagem de línguas, pois

Compreender o ensino de língua para os que chegam, muitas vezes desassistidos pelo Estado, em condições de vulnerabilidade, por meio da concepção de língua de acolhimento, vai ao encontro da proposta de uma educação libertária de Freire (2019), uma vez que a premissa do ensino-aprendizagem de Língua de Acolhimento trata de muito mais do que uma simples aquisição de um sistema linguístico. Dentro do que poderíamos equiparar ao que Paulo Freire nomeou de "educação bancária" IQ, na qual "tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la" (Hooks, 2017, p. 26), mas sim, um ensino de língua que problematiza o mundo a sua volta, proporcionando ao aprendente condições de agir de forma autônoma e crítica, por meio da língua, no país para o qual migra. Ao adquirir a língua, o sujeito é instigado ao engajamento crítico, trazendo para a consciência de que se familiarizar com o idioma é uma forma de exercer a mínima cidadania no Brasil igualmente, sendo a língua o acesso para a cidadania, estando aí sua função principal de acolhimento, sendo a consciência à prática um dos elementos de uma educação como prática de liberdade. (Cortez; Back, 2022, s/p.).

A seguir, apresento as análises e discussões traçadas a partir dos dados gerados por essa pesquisa, a saber: as narrativas, as experiências em sala de aula e os formulários preenchidos pelas alunas.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção e subseções serão apresentadas as análises das narrativas, bem como algumas relações com os tópicos trazidos anteriormente, como os formulários e as trocas em sala de aula, além das temáticas levantadas pelas alunas em suas produções, como por exemplo as questões relacionadas ao espaço educativo, a pandemia e a solidão presente no processo de se introduzir numa nova sociedade, relacionando a teoria à análise prática destes mesmos relatos.

Dentre as quinze produções escritas que foram elaboradas durante o minicurso pelas alunas, selecionei dez para análise, referente ao segundo e terceiro dia de aula e as atividades. Os critérios para a seleção dessas redações estão relacionadas a pertinência dos assuntos trabalhados nesta pesquisa, a saber:

1. fatores relacionados à situação do deslocamento geográfico, linguístico e cultural entre o país de origem e o Brasil.
2. relate sua relação com a língua portuguesa e a cultura brasileira no passado e no presente e também suas projeções para o futuro.

A escolha por esses textos se dá em razão das especificidades do tema, visto que no primeiro dia foi aplicado apenas um aquecimento para que as estudantes pudessem assimilar a proposta do minicurso e conhecer o gênero textual que seria trabalhado durante as aulas.

##### 4.1. Dando voz as participantes da pesquisa

Em anexo [ANEXO 3] coloco as produções das cinco alunas que participaram do curso. A partir dessas produções, traço a regularidade de palavras encontradas para compreender quais temáticas foram mais frequentes nas produções das estudantes. Através da plataforma de Inteligência Artificial<sup>5</sup>, apresento as palavras mais frequentes encontradas separadas por produção e por aluna.

---

<sup>5</sup> **Link** para acesso pesquisa ChatGPT: <https://chat.openai.com/share/6130dbb2-5b29-4a9b-a9fe-49b25759c199>.

### 1. Vanessa:

Produção 1	Produção 2
1. eu 2. meu 3. com 4. em 5. que 6. de 7. e 8. a 9. no 10. para 11. da 12. era 13. estava 14. embaixada 15. falar 16. espanhol <b>17. esposo</b> 18. dia 19. vezes 20. português 21. irving 22. março <b>23. aprender</b> 24. dias 25. língua <b>26. portunhol</b> 27. perguntei 28. entender 29. caso <b>30. covid-19</b>	1. eu 2. meu 3. com 4. em 5. que 6. de 7. e 8. a 9. no 10. para 11. da 12. era 13. estava 14. embaixada 15. falar <b>16. esposo</b> 17. dia 18. vezes <b>19. português</b> 20. irving 21. março <b>22. aprender</b> 23. dias 24. língua <b>25. pandemia</b> 26. casa <b>27. bolsonaro</b> 28. vídeos 29. gigi <b>30. trabalho</b>

Quadro 4 - Regularidade de palavras de Vanessa (autoria nossa)

Nas palavras mais frequentes de Vanessa, destaco: esposo, aprender, portunhol, covid-19, a recorrência da palavra "esposo" e aprender nos dois textos, pandemia, Bolsonaro (presidente do Brasil no contexto em que Vanessa se mudou ao Brasil) e trabalho.

### 2. Elza

Produção 1	Produção 2

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brasil</li> <li>2. vida</li> <li>3. país</li> <li>4. brasileiros</li> <li>5. linguística</li> <li><b>6. idade</b></li> <li>7. cidade</li> <li>8. saudades</li> <li>9. fator</li> <li>10. jovens</li> <li>11. universidade</li> <li>12. amigos</li> <li><b>13. família</b></li> <li>14. espanhóis</li> <li>15. caminhadas</li> <li>16. OMO</li> <li>17. montanhas</li> <li>18. parque</li> <li>19. SP (Estado de São Paulo)</li> <li><b>20. instituições</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. eu</b></li> <li>2. Brasil</li> <li>3. filhos</li> <li><b>4. vida</b></li> <li>5. Brasil</li> <li><b>6. português</b></li> <li>7. estudaram</li> <li>8. anos</li> <li>9. Brasil</li> <li><b>10. saudades</b></li> <li><b>11. casa</b></li> <li><b>12. pandemia</b></li> <li><b>13. família</b></li> <li><b>14. tempo</b></li> <li><b>15. adaptação</b></li> <li>16. brasileiros</li> <li><b>17. dificuldades</b></li> <li><b>18. trabalho</b></li> <li><b>19. independente</b></li> <li><b>20. futuro</b></li> </ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5 - Regularidade de palavras de Elza (autoria nossa)

Nas palavras frequentes de Elza, destaco a recorrência das palavras: idade, família, instituições, pandemia, adaptação, trabalho e dificuldades.

## 3. Bruna

Produção 1	Produção 2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. mãe</li> <li>2. filho</li> <li>3. dia</li> <li>4. marido</li> <li>5. escola</li> <li>6. faculdade</li> <li>7. doutorado</li> <li>8. área</li> <li>9. clínica</li> <li>10. atendimentos</li> <li>11. almoço</li> <li>12. vezes</li> <li>13. país</li> <li>14. família</li> <li>15. horários</li> <li>16. tarefas</li> <li>17. manhã</li> <li>18. atividades</li> <li>19. ansiosa</li> <li>20. comparativo (e variações)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brasil</li> <li>2. português</li> <li>3. dificuldades</li> <li>4. graduação</li> <li>5. UNESP</li> <li>6. cultura</li> <li>7. machista</li> <li>8. insegurança</li> <li>9. profissional</li> <li>10. acadêmico</li> <li>11. vivências</li> <li>12. mulheres</li> <li>13. álcool</li> <li>14. relacionamento</li> <li>15. sunga</li> <li>16. fio dental</li> <li>17. regra de 3</li> <li>18. direto</li> <li>19. descomplicado</li> <li>20. filho</li> <li>21. cultura brasileira</li> <li>22. experiência</li> <li>23. aprendizagem</li> <li>24. curso</li> <li>25. pesquisa</li> <li>26. sucesso</li> <li>27. mestrado</li> <li>28. profissionais</li> <li>29. estado de São Paulo</li> <li>30. redes sociais</li> </ol>

Quadro 6 - Regularidade de palavras de Bruna (autoria nossa)

Em relação às palavras frequentes de Bruna, destaco: mãe, filho, marido, família, ansiosa, insegurança, relacionamento, aprendizagem.

## 4. Carina

Produção 1	Produção 2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brasil</li> <li>2. língua</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brasil</li> <li>2. língua portuguesa</li> </ol>

<p><b>3. pandemia</b></p> <p>4. emigrar</p> <p>5. decisão</p> <p><b>6. adaptação</b></p> <p>7. Colômbia</p> <p>8. venezuela</p> <p>9. comida</p> <p>10. tempero</p> <p>11. frutas</p> <p>12. legumes</p> <p>13. batatas</p> <p>14. sistema de vida</p> <p>15. capital</p> <p>16. cidade</p> <p>17. qualidade de vida</p> <p><b>18. família</b></p> <p><b>19. saudade</b></p> <p>20. aprendi</p> <p>21. experimentei</p> <p>22. chorar</p> <p>23. rir</p> <p>24. emigrante</p> <p>25. aventura</p> <p>26. montanha russa</p> <p>27. pessoas refugiadas</p> <p>28. fronteiras</p> <p><b>29. língua românica</b></p> <p><b>30. Cristo Redentor</b></p>	<p>3. <b>pandemia</b></p> <p>4. <b>covid-19</b></p> <p>5. interagir</p> <p>6. brasileiras</p> <p>7. estudado</p> <p>8. internet</p> <p>9. <b>autônoma</b></p> <p>10. entender</p> <p>11. dinheiro</p> <p>12. curso</p> <p>13. UNESP</p> <p>14. imersão</p> <p>15. devagar</p> <p>16. contato</p> <p>17. falantes</p> <p>18. sonho</p> <p>19. acompanha</p> <p>20. doutorado</p> <p>21. estudante</p> <p>22. universidades</p> <p>23. prefeituras</p> <p>24. cidades</p> <p><b>25. famílias</b></p> <p>26. imigrantes</p> <p>27. cursos gratuitos</p> <p>28. econômicos</p> <p>29. convivência</p> <p><b>30. permanência</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 7 - Regularidade de palavras de Catarina (autoria nossa)

Em relação às palavras mais frequentes de Carina, destaque: pandemia, adaptação, família, saudade, covid-19, autônoma e permanência.

### 5. Mariana

Produção 1	Produção 2
<p>1. Brasil</p> <p>2. Argentina</p> <p>3. cidade</p> <p>4. lugar</p> <p>5. diferenças</p> <p>6. culinária</p> <p>7. crianças</p> <p>8. adultos</p>	<p>1. língua portuguesa</p> <p>2. Brasil</p> <p><b>3. portunhol</b></p> <p>4. argentinos</p> <p>5. Rio de Janeiro</p> <p>6. date</p> <p>7. <b>família</b></p> <p>8. vergonha</p>

9. tia <b>10. relacionamento</b> 11. formalidade 12. resistência 13. relevo 14. morros 15. ladeiras 16. escadarias 17. natureza 18. flora 19. fauna 20. mata Atlântica 21. praias 22. litoral 23. paisagem 24. montanhas 25. serras 26. geleiras <b>27. encanto</b> 28. único	9. faculdade 10. curso 11. gramática 12. paixão 13. formal 14. informal 15. respeito 16. integração 17. oficializar <b>18. conhecimento</b> 19. universidad e 20. B2 21. São Paulo 22. cultura 23. gírias <b>24. emoções</b> 25. Celpes-Bras 26. CI/C2 27. fluente <b>28. experiências</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 8 - Regularidade de palavras de Mariana (autoria nossa)

Em relação às palavras mais frequentes de Mariana em suas produções, destaco: relacionamento, encanto,portunhol, família, conhecimento, emoções e experiências.

A partir dessas ocorrências de palavras destacadas, é possível compreender que as temáticas mais recorrentes trazidas pelas alunas estão relacionadas a sua família (maridos, filhos, relacionamento), a necessidade de encontrar espaços para aprender a língua (conhecimento, aprendizagem, aprender, instituições), as dificuldades vivenciadas pela pandemia que interferiram no processo de inserção das alunas (covid-19, pandemia) e também a busca por independência a partir das palavras recorrentes: trabalho, conhecimento, permanência, adaptação. E por fim, as questões latentes e sentimentos relacionados ao processo de fazer parte de um novo país: portunhol, idade, ansiosa, insegurança, dificuldades, emoções, entre muitas outras.

A seguir, apresento um quadro com o objetivo de apresentar de forma didática as temáticas e o léxico que se repetiu entre as produções:

Temática	Léxico relacionado
família	maridos, filhos, relacionamento

a necessidade de encontrar espaços para aprender a língua	conhecimento, aprendizagem, aprender, instituições
as dificuldades vivenciadas pela pandemia que interferiram no processo de inserção das alunas	covid-19, pandemia
a busca por independência	trabalho, conhecimento, permanência, adaptação
questões latentes e sentimentos relacionados ao processo de fazer parte de um novo país	portunhol, idade, ansiosa, insegurança, dificuldades emocionais

Quadro 9 - Temáticas e léxico presentes nas produções (autoria nossa)

Essa triagem de palavras deixa explícito o que foi o trabalho até então: a relevância da família para os processos migratórios de mulheres que vem ao Brasil, a dificuldade de inserção e o interesse, apesar disso, em se inserir e aprender a língua e a cultura da nova sociedade, e os fatores externos que influenciam diretamente a existência das mulheres, como no caso da experiência de algumas das alunas, a pandemia, que, como visto anteriormente, afetou diretamente a vida e existência de mulheres que ficaram presas em seus lares correndo riscos de violência e falta de acesso ao ambiente externo, como exposto no capítulo 2.5. O ensino de Português para mulheres migrantes no Brasil e questões de gênero no ensino de línguas estrangeiras.

#### 4.2. Mobilizando algumas questões do minicurso

Neste subcapítulo mobilizo algumas questões presentes no minicurso, não só através dos relatos produzidos, mas também a partir da estrutura do curso que foi elaborada pensando no perfil das alunas e através dos formulários aplicados. O minicurso foi elaborado com o intuito de estimular a escrita criativa das alunas para a criação dos relatos pessoais, a partir de elementos culturais que trabalham a temática da imigração, como a música "Aos olhos de uma criança" do cantor de rap brasileiro Emicida, o filme "O menino e o mundo", animação brasileira que concorreu ao Oscar e o livro "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus, que trabalha o relato feminino. As alunas trabalharam, a partir do livro, música e filme citados anteriormente, temáticas relacionadas ao contexto de deslocamento, para assim, poderem compartilhar suas vivências e experiências como mulheres aprendentes da língua portuguesa e se sentirem inspiradas.

A partir dessas aulas, alguns temas surgiram, por parte das alunas, de forma mais frequente, tanto nas escritas quanto nos relatos em aula. Alguns deles foram: a sensação de se sentir como uma estrangeira no Brasil. De acordo com relatos, esse sentimento vem da estranheza que os brasileiros demonstram ao ouvir um sotaque diferente, ou conhecer alguém de uma outra cultura, como exemplifica Mariana em um trecho de sua produção, onde explica a dificuldade de adaptar a informalidade do português e ser compreendida pelos brasileiros.

Eu já sabia conversar formal e informalmente. O problema era esse, eu falava bem e na informalidade isso atrapalhava, tinha certo tipo de pessoas que não entendiam meu português formal. Eu tento falar com respeito para todo mundo e o mais esclarecedor possível, mas isso não ajuda muito não para integrar-se (Marina, material nosso, anexo 6).

Além disso, outro tema latente nas narrativas é a questão dos espaços educativos. As alunas afirmam ter dificuldade de se introduzir na sociedade brasileira, principalmente em razão da falta de espaços específicos direcionados às necessidades delas. Sobre isso, Carina afirma:

Retomando o difícil que foi chegar aqui na pandemia, eu não consegui rápido entrar em contato com os brasileiros e eu fiquei triste, comecei aprender a língua sozinha, pela internet e com uns pequenos cursos de português da universidade da unesp. (Carina, material nosso, anexo 9).

Outro tópico recorrente é a família. Dentre as cinco participantes, quatro relataram seu processo de imigração mencionando a família, o marido, e principalmente os filhos. Percebe-se, a partir dos relatos, uma falta de preparação estrutural brasileira para receber mulheres que vieram acompanhar seus maridos.

Além disso, a dificuldade de conciliar a vida como mãe, estudante de português, trabalhadora, entre muitas outras funções também é latente para essas mulheres.

Por fim, a temática da pandemia também se mostrou um agravante para o processo de inserção das alunas. Duas delas relataram terem chegado ao Brasil em 2020, junto a pandemia, e por isso, e pela falta de contato com a sociedade brasileira, foram prejudicadas no processo de aprendizagem e principalmente no processo de inserção social na nova sociedade, que continua influenciando até os dias atuais. Um exemplo de trecho que traz a perspectiva da pandemia foi narrado por Vanessa, em que ela conta

Mais adiante, entre 10-17 de março, se não entendia alguma palavra em português, eu tinha que falar muito lento essa mesma palavra, mas no espanhol, para que as pessoas pudessem me entender. Até que chegou o dia 18 de março, quando o Brasil fechou suas fronteiras e ademais, foi estabelecido o primeiro lockdown na cidade de Brasília devido ao aumento dos casos de contágio de covid-19. Para entender as notícias de O Globo, BBC via YouTube e os discursos de Jair Bolsonaro, meu esposo sempre colocou os vídeos legendados em espanhol para que eu pudesse entender. (Vanessa, material nosso, anexo 8).

Logo, os tópicos mais recorrentes são:

1. a sensação de se sentir como uma estrangeira no Brasil.
2. espaços educativos.
3. a importância da família.
4. pandemia do COVID-19.

Esses tópicos são trabalhados nos subcapítulos seguintes, junto a trechos dos relatos das alunas sobre essas temáticas em específico. Os textos na íntegra estão disponíveis para acesso [ANEXO 3].

#### 4.2.1. Percepções de acolhimento

Sene (2023), em sua tese de doutorado, defende a relevância do conceito de acolhimento para o ensino de Português para um grupo de pessoas em específico, sobre isso, ela cita o professor Ronald: "é preciso ter sensibilidade para entender suas condições e que passam por momentos e vêm de contextos diferentes dos nossos." (Ronald, Df.1 *apud* Sene, 2023, p. 177)." e salienta que

O professor Ronald ressalta que nesse contexto de ensino é preciso que o professor esteja atento e desenvolva uma compreensão e empatia pela condição (psicológica, social e econômica) em que os estudantes podem se encontrar devido ao deslocamento forçado. (Sene, 2023, p. 171).

Apesar de o grupo de estudantes desta pesquisa não se caracterizar como um grupo de Português como Língua de Acolhimento, a ideia do acolhimento no processo de ensino de língua, principalmente em um contexto de ensino específico como o nosso, é de grande relevância. Além do acolhimento através das aulas, buscamos compreender como funcionou e funciona a compreensão de acolhimento a partir da língua para as alunas e, trataremos, comparando o projeto de Lei 1117/2022, perspectivas de como este assunto tem sido vivenciado pelas estudantes.

#### APL 1117/2022

[...] Regulamenta o direito à educação de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas. O texto em análise na Câmara dos Deputados inclui dispositivos na [Lei de Diretrizes e Bases da Educação \(LDB\)](#). Pela proposta, terão direito à matrícula imediata os estudantes na faixa etária da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. A partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, o eventual processo de avaliação e classificação deverá ser feito na língua materna do estudante. Além disso, a ausência de tradução juramentada de documentação pessoal ou comprobatória de escolaridade anterior, a expiração do prazo de validade desses documentos ou a situação migratória irregular não impedirão a matrícula ou a inscrição em processos seletivos para o ensino superior ou tecnológico. (Brasil, 2022, s.p.).

A partir do exposto, compreende-se que apesar das leis admitirem acesso ao ensino básico as pessoas migrantes, não há propostas relacionadas ao ensino da língua portuguesa, principalmente para pessoas adultas já formadas, ou seja, o perfil das nossas estudantes.

Quando trabalhado a ideia de acolhimento a partir da língua, em suas produções escritas, as alunas compartilharam os seguintes relatos e experiências:

Eu cheguei no Brasil no ano de 2020, e o mundo todo estava em pandemia do covid 19, foi uma época muito complicada, porque eu não tive a oportunidade de interagir com pessoas brasileiras até o dia de hoje, tem sido complicado. Eu cheguei e não tinha estudado antes, mas por conta própria comecei a estudar pela internet para poder entender a língua. Eu não tinha dinheiro para pagar um curso de língua portuguesa e por essa razão eu tive que aprender de maneira autônoma. [...] uma amiga falou para mim de um curso da universidade UNESP, e foi muito bom mas eu acho que é muito curto para aprender bem um nível, eu gosto desses cursos mas acho que deveriam ser mais longos. [...] eu gostaria que as universidades e prefeituras das cidades do Brasil levassem mais em conta as famílias dos estudantes, os imigrantes, com cursos gratuitos da língua um pouco mais econômicos, para que a gente possa ter uma boa imersão na língua para uma melhor convivência e permanência no país. (Carina, atividade 3)

Este relato traz uma síntese das dificuldades enfrentadas pela estudante (que foram dificuldades enfrentadas por todas as estudantes em contexto de pandemia). Há o interesse e a busca por se inserir na sociedade através da língua, em fazer amigos e fazer parte da cultura local, porém, não houve subsídios suficientes para que a aluna pudesse se inserir de forma efetiva no contexto brasileiro. Em razão disso, a mesma buscou meios para estudar a língua e se integrar de forma autônoma, buscando projetos que, apesar de serem úteis e importantes para a formação dessas mulheres, não cumprem de forma total o papel de assistência que deveria existir para essas mulheres em situação de imigração. Logo, o conceito de acolhimento por parte das políticas públicas se mostra insuficiente, o que dificulta ainda mais o processo de inserção dessas mulheres na sociedade brasileira.

Há também nos relatos a ideia de se sentir como uma "estrangeira", em razão da falta de acolhimento a partir da língua.

A principal barreira é linguística e de um ponto de vista pessoal, isso me faz sentir como uma estrangeira aqui e com muita insegurança quando tenho que falar com pessoas que não conheço. Consegui trabalhar e ser independente economicamente. Isso é fundamental. Sem isso eu teria que ter voltado. (Elza, atividade 3).

Compreendemos que o acesso à língua é o primeiro passo para alcançar a independência. É através da linguagem que as alunas podem conquistar independência econômica e reduzir suas inseguranças em relação à sociedade em que estão inseridas. No contexto da Lei de Migração, estão estabelecidos princípios e garantias básicas que podem mitigar o sentimento de estrangeirismo, tais como:

VI - acolhida humanitária; [...]

X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

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;

XIV - fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas; [...]

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...].

Aqui ressalto o último direito básico: a educação pública está relacionada ao acesso à educação básica e também ao ensino superior, porém, não há nenhum direito listado que fale sobre o acesso à língua. No trecho retirado da produção citada anteriormente, a aluna acusa que "A principal barreira é linguística e de um ponto de vista pessoal", logo, compreende-se que, apesar de ter os direitos citados anteriores, a inserção não pode ser efetiva sem o acesso à aprendizagem da língua alvo do país. A seguir, introduziremos as perspectivas de não inserção trazidas pelas alunas, com o objetivo de compreender qual a visão que elas têm, de forma geral, da língua portuguesa.

#### **4.2.2. Percepções de não inserção**

Em relação ao processo de inserção, na produção do segundo dia de minicurso, em que as alunas deveriam escrever sobre "Fatores relacionados à situação do deslocamento geográfico, linguístico e cultural entre o país de origem e o Brasil.", logo no primeiro parágrafo de uma das produções, encontramos o seguinte relato:

Quando eu cheguei no Brasil foi uma época muito complicada, não só pela língua, mas também pelos costumes, e adicional a isso foi que eu cheguei na pandemia. Foi uma situação difícil ter que emigrar, não é tão fácil como as pessoas acham deixar nossa família nossos costumes e até nossa língua. (Carina, produção dia 2).

É importante perceber as palavras chaves que a aluna utiliza para relatar as suas dificuldades: costumes, língua e pandemia. Entende-se que as questões culturais, o contexto que a pessoa se insere (nesse caso, a pandemia) e a língua interferem diretamente no processo de se sentir parte ou não de um lugar. Além disso, ela continua:

Retomando o difícil que foi chegar aqui na pandemia, eu não consegui rápido entrar em contato com os brasileiros e eu fiquei triste, comecei aprender a língua sozinha, pela internet e com uns pequenos cursos de português da universidade da unesp. Isso foi muito bom porque eu conheci virtualmente muitas pessoas, que também estavam na mesma situação nessa época por que até hoje eu não tenho tantos amigos

brasileiros para poder praticar a língua e acho que os espaços são muito fechados para as pessoas que estão fora das universidades. (Carina, produção dia 2).

Carina fala sobre a importância de estar com outras pessoas que estejam em uma situação de vida parecida com a dela, e como isso foi importante para o processo de inserção dela. A partir disso, compreendemos outro fator relevante para pensar o processo de inserção ou não inserção: a sociedade. Sobre isso, outra aluna relata:

Além do fator linguístico, gostaria de comentar um pouco sobre os outros fatores que são difíceis para mim, a situação do deslocamento geográfico e cultural entre o meu país e o Brasil. Um deles é a idade. Normalmente as pessoas da minha idade já estão com a vida "feita". Não é a mesma situação dos jovens que têm uma vida pela frente. Então não encontro os espaços onde possa fazer amigos. Trabalhei na universidade toda a minha vida profissional e gosto muito do ambiente universitário. Estou com saudades da minha família e dos meus amigos também. (Elza, produção dia 2).

Em seu relato, Elza confirma a necessidade de pensar o contexto de comunidade em que a mulher imigrante será inserida. Apesar de Carina e Elza estarem em momentos de vidas e contextos diferentes (Carina sendo mãe de uma criança, que veio acompanhar o marido e Elza como uma mulher mais velha que se mudou para o Brasil com 64 anos), ambas relatam sentir falta de uma comunidade para serem acolhidas. Sobre o conceito de comunidade, Baraldi retrata a relevância do nacionalismo como ferramenta de dificuldade para a inclusão de imigrantes no Brasil e afirma que:

Hoje também há uma tensão que conduz ao tema da exclusão e da diferenciação operacionalizadas pela própria cidadania nacional jurídico-formal com relação aos cidadãos não reconhecidos como tais. Os migrantes praticam a cidadania quotidianamente e, por diversas formas, reivindicam o seu reconhecimento frente aos Estados Nacionais. Os Estados Democráticos de Direito ocidentais apresentam-se fraturados e deslegitimados em sua tarefa de garantir os direitos subjetivos, ao manter esta diferenciação entre cidadãos regulares e irregulares dentro do mesmo território. (Baraldi, 2014, p.78).

Compreende-se que a falta da garantia dos direitos subjetivos citados pela autora são responsáveis pela dificuldade do imigrante de se introduzir na comunidade ou se ver parte da sociedade (sendo ela multicultural, com diferentes nacionalidades e etnias). Logo, essa diferenciação causada pela formação nacionalista do Brasil, intensifica as diferenças e preconceitos contra a comunidade imigrante no Brasil.

De toda forma, construiu-se ou colheu-se a ideia de nação - cuja historicidade não pode ser esquecida - na busca de assentar um povo, delimitando-o através de laços constituídos, muitas vezes impostos através de um processo de homogeneização para formar uma nação. O nacionalismo foi a abstração capaz amalgamar o grupo, e muitas vezes se impôs de forma violenta. (Baraldi, 2014, p.77)

Outro aspecto importante, já citado anteriormente no texto e também pela aluna Carina, é o espaço: a estrutura física para receber e acolher os imigrantes. Sobre o espaço físico, Elza relata:

Outro fator que pesa muito é a natureza. Apesar de morar em uma cidade pequena no interior de SP, aqui não tem mata, nem espaços como grandes parques com árvores e quase o ano todo faz muito calor (a propósito, agora no outono estou muito feliz). Minha cidade está cercada por montanhas no meio de um parque nacional e sempre saía para fazer caminhadas **aos fins** de semana com os amigos. (Elvira, produção dia 2).

Pode parecer irrelevante, mas o espaço físico está relacionado à qualidade de vida, logo, acessar parques, ambientes de ensino bem preparados, a natureza, entre outros, é importante para o processo de inserção para quem vem de outros países. As mulheres imigrantes no Brasil enfrentam diversas barreiras que limitam seu acesso a espaços essenciais na sociedade. Muitas mulheres se sentem excluídas de espaços culturais e recreativos, que muitas vezes não consideram suas identidades e histórias. O acesso à educação formal é frequentemente dificultado por obstáculos como a falta de reconhecimento de diplomas e a discriminação, enquanto a insegurança em espaços públicos, devido ao preconceito e à xenofobia, compromete sua socialização e integração. Além disso, o acesso a serviços de saúde é limitado pelo medo de deportação e barreiras linguísticas, afetando diretamente sua saúde e bem-estar. Essa exclusão é intensificada pelo machismo estrutural, que não apenas marginaliza as mulheres em geral, mas também exacerba a vulnerabilidade das imigrantes, reforçando estereótipos que as colocam em posições de subordinação, criando um cenário onde essas mulheres são sistematicamente afastadas de espaços essenciais para sua integração e empoderamento.

#### **4.2.3. Percepções sobre a língua**

Em relação às percepções sobre a língua, os relatos apresentam grandes semelhanças. Majoritariamente, as alunas relatam dificuldade com o uso da língua no cotidiano. Além disso, há relatos apresentando dificuldades no processo de aprendizagem da língua no Brasil, com destaque para a dificuldade em encontrar um espaço de ensino que as acolha e acolha suas particularidades. Apesar de todas as dificuldades, é unânime também o carinho que as estudantes têm para com a língua portuguesa. Todas demonstram um afeto e uma proximidade muito grande, não apenas com a língua, mas também pela cultura e pelo Brasil.

Eu gosto muito de sua língua, mas ainda estou aprendendo palavras, expressões sua pronúncia e sua escrita. Pois é uma língua parecida ao espanhol por que são línguas românicas mas mudam muitas coisas. Eu estou feliz morando no Brasil, é um país que abre as portas a todo mundo, é acolhedor, as pessoas são muito amáveis, eu às vezes me sinto em casa e conhecendo lugares lindos como o Cristo Redentor e cidades perto de São Carlos onde moro eu me sinto agradecida com o Brasil pela acolhida. (Carina, produção dia 2).

Este carinho narrado por Carina ficou também muito claro durante as aulas. A seguir, refletimos sobre o contexto da sala de aula.

### 4.3. Refletindo sobre as aulas ministradas

A partir da minha perspectiva como professora participante, trago alguns aspectos que foram relevantes na minha vivência neste contexto de sala de aula e principalmente alguns apontamentos relevantes sobre a interação das alunas e o que elas apresentaram durante as aulas.

A princípio, todas as alunas começaram o curso um pouco tímidas e tentando compreender qual seria a proposta do curso. Para as alunas que já me conheciam, o processo de se sentirem mais confortáveis foi mais natural, porém, as alunas que ainda não me conheciam demoraram um pouco até se sentirem confortáveis para compartilhar suas vivências e participar ativamente de atividades. Então, este é o primeiro ponto de relevância que gostaria de destacar, pensando no ambiente de ensino para mulheres e sobre pensar ferramentas para facilitar a socialização e assim criar um espaço seguro para que elas se sintam bem o suficiente para compartilhar o que pensam e o que sentem. Trabalhar dinâmicas de apresentação, além de usar as proximidades que as alunas têm entre si são ótimos modos de facilitar a troca em sala de aula.

No nosso caso, a língua materna foi um elo entre todas as alunas. Além disso, outro aspecto que me saltou aos olhos foi a felicidade de uma das alunas ao descobrir que havia outra aluna da mesma nacionalidade que ela. A identificação é um aspecto muito relevante para pensar o engajamento em sala de aula, por isso, penso que a ideia de montar (apesar de que isso aconteceu de forma espontânea) uma sala apenas com mulheres hispanofalantes e latinas foi essencial para o bom desenvolvimento das atividades e da não introspecção das alunas.

Outro fator relevante para o bom andamento do curso foram as trocas que aconteciam no começo das aulas. Dediquei os quinze primeiros minutos (e às vezes mais) dos nossos encontros para conversarmos sobre como a semana tinha sido, o quanto difícil foi a produção das atividades e até separamos um momento de tirar-dúvidas, com o objetivo de ajudá-las a compreender questões da língua portuguesa que tinham surgido no decorrer das atividades (gramática, vocabulário, entre outros). Esses momentos eram muito divertidos e ajudavam as alunas a se sentirem mais confortáveis a participar das atividades propostas durante as aulas. Além disso, esse primeiro momento dedicado às dúvidas também ajudou muito a elevar a qualidade das produções das alunas.

A escolha de materiais específicos pensados para as alunas também foi muito importante. A escolha do Livro "Quarto de Despejo" gerou muita discussão e interesse para a leitura da história, e a protagonização feminina gerou identificação para que as alunas pudessem

desenvolver sobre suas próprias narrativas. Acredito também que a escolha por produções escritas foi de suma importância. Através da privacidade que o texto dispõe, as alunas se sentiram confortáveis para expressar suas ideias e opiniões pessoais. Apesar da troca em sala de aula ser relevante, como dito anteriormente, é necessário que as alunas produzam suas próprias ideias a partir de suas perspectivas, visto que a proposta das atividades era que elas pudessem ter um espaço para expor com suas próprias vozes seus posicionamentos, necessidades e demandas.

Por fim, concluo que a dinâmica proposta pelo minicurso cumpriu seu papel e seu objetivo e, através das produções das estudantes, pude compreender quais são os aspectos urgentes e primordiais das alunas para sua devida inserção, visto que no contexto legislativo, não há leis ou portarias que apresentem medidas e propostas cabíveis para a inserção dessas mulheres. Esses aspectos são: a preparação de um espaço educacional físico pensado e elaborado para mulheres. A consideração da família como quesito de integração das mulheres, visto que, historicamente e atualmente suas existências estão diretamente ligadas a responsabilidades e escolhas familiares. A integração de oportunidades de ensino junto a trabalho, formação técnica ou acadêmica com o objetivo de alcançar a emancipação e independência por meio do trabalho, do estudo e da formação cidadã.

#### **4.4. Histórias que tocam: interações nas aulas**

Um ambiente de ensino acolhedor é fundamental para o desenvolvimento integral das alunas, especialmente quando se trata da expressão escrita, pois ele promove confiança e segurança emocional, e dessa forma, quando as alunas se sentem seguras, são mais propensas a se expressar livremente, sem medo de julgamentos ou críticas negativas. Além disso, o apoio e a aceitação dentro do ambiente de aprendizagem contribuem também de forma expressiva para a construção da autoestima das estudantes pois, quando elas se sentem valorizadas e respeitadas, são mais propensas a expressar suas ideias de forma clara e assertiva nas produções. Sendo assim, se sentem mais encorajadas a explorar novas formas de expressão e a experimentar com a linguagem e compartilhar suas diferentes visões de mundo e, dessa forma, enriquecem o ambiente de aprendizagem com uma variedade de vozes e narrativas. Ao valorizar a diversidade em sala de aula, as alunas se sentem mais incentivadas a expressar suas próprias experiências e a aprender com as experiências dos outros.

Neste contexto, frisamos também que um ambiente acolhedor proporciona um senso de segurança emocional, no qual as alunas se sentem protegidas de julgamentos, discriminação ou

assédio. Isso é especialmente importante para mulheres, que podem enfrentar desafios adicionais em ambientes educacionais devido a estereótipos de gênero e discriminação. Quando as mulheres se sentem acolhidas e valorizadas em seu ambiente de aprendizagem, são mais propensas a se sentirem empoderadas. Além disso, um espaço acolhedor promove a inclusão de todas as vozes e perspectivas, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências das alunas. Isso é essencial para criar um ambiente equitativo no qual todas as estudantes se sintam representadas e respeitadas, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica ou identidade de gênero.

A partir dessa perspectiva, buscamos em nosso curso criar um espaço de compartilhamento e troca seguro e acolhedor para que todas as alunas se sentissem confortáveis para compartilhar suas experiências e vivências com a língua portuguesa e o Brasil. É importante ressaltar que, dentre as 5 alunas que terminaram o curso, três delas em algum momento já foram minhas alunas e tinham desenvolvido algum laço de confiança que influenciou a participação das mesmas no curso. Por essa razão, tivemos histórias muito interessantes e sinceras compartilhadas através das produções escritas desenvolvidas pelas estudantes. Algumas dessas histórias são compartilhadas neste capítulo, com o objetivo de apresentar ao leitor, de forma genuína, as experiências das alunas se introduzindo na sociedade brasileira a partir da língua e de seus conhecimentos sobre cultura.

Como primeira atividade escrita, as alunas precisaram seguir a seguinte proposta: "baseado no relato que você produziu sobre o personagem principal e utilizando os tempos verbais estudados, elabore um pequeno texto de 300 palavras, relatando suas experiências e histórias mais marcantes na infância". A partir dessa instrução, muitos relatos interessantes surgiram. Dou ênfase, a seguir, a história relatada por Elza [ANEXO 5]. A produção textual conta a história da infância da participante que foi pega por um macaco e levada ao topo de uma árvore.

Gostaria de escrever uma história que meus pais contam, mas que evidentemente não posso lembrar porque era uma criança de colo. Na casa de meus avós tinha um pátio muito grande, com muitas árvores. Em um desses pés de árvore, meus avós tinham um macaco. Eu não sei como ele chegou ali. Em uma manhã a minha tia me tinha nos seus braços, e queria me fazer rir mostrando-me o macaco. Mas o macaco me achou "interessante" (não sei como descrever isto porque evidentemente não sei o que um macaco pode pensar) e de repente o macaco desceu do pé, estirou o seu braço, me arrancou dos braços da minha tia e me levou para cima da árvore. Minha tia, que era a irmã mais nova de minha mãe, começou a gritar e a chorar. Ela não sabia o que fazer. A família que estava na casa nesse momento veio até o pátio. Ninguém sabia o que fazer. Tudo aconteceu muito rápido. Eles estavam com medo de que o macaco pudesse me soltar de lá de cima e eu cair. Eles pegaram uma banana e a ofereceram ao macaco, e também tentaram chamá-lo pelo nome (não sei como ele se chamava) mas o macaco seguia comigo em cima da árvore. Isso parece que foi há muito tempo, mas não foi assim. De repente o macaco desceu comigo e entregou-me delicadamente

para a minha tia. A história ficou como uma lenda na família, mas eu não lembro de nada disso. (Elza, material nosso, anexo 5).

É importante ressaltar que para que haja essa abertura de escrita sobre a própria infância, é necessário que exista uma conexão emocional que vai além do ambiente estritamente acadêmico. A partilha de relatos pessoais cria um ambiente mais acolhedor e inclusivo na sala de aula. As alunas se sentem mais confortáveis para compartilhar suas próprias experiências e pontos de vista quando sabem que estão em um ambiente onde são valorizadas e respeitadas. Além disso, no caso desta pesquisa e também deste exemplo, os relatos pessoais puderam ajudar a contextualizar o conteúdo acadêmico (tempos verbais para expressar o passado), tornando-o mais relevante e significativo para as estudantes. Ao relacionar conceitos abstratos com experiências pessoais tangíveis, pude facilitar o entendimento e a aplicação do conhecimento por parte das alunas.

Também houveram muitas narrativas relacionadas a situações linguísticas, como por exemplo a situação em que a aluna narra a relação de amigo/inimigo do portunhol e como ela apreende a percepção que ela tem ao se relacionar com a sua própria língua na medida em que vai adquirindo a outra língua e cultura também [ANEXO 6]. É importante ressaltar que a aluna em questão é falante de espanhol, logo, esse acontecimento ilustra questões linguísticas que provavelmente todo hispanofalante aprendiz de português vivenciará ou vivencia no processo de aprendizagem e imersão da língua. Apresento um trecho de seu relato:

Após essa viagem, voltei para a Argentina e fui para a faculdade. me inscrevi no curso de língua portuguesa. Foi assim quando briguei com meu melhor amigo, o portunhol. Eu percebi que não sabia nada do idioma, estava muito longe do que eu achava. Aí passei em outra fase, sentimentos de amor/ódio com o português. Quando estava no curso estudando gramática, tentava me lembrar daquilo que eu tanto tinha gostado do português. Engraçado porque até agora quando estudo gramática tento me lembrar da minha paixão pela língua portuguesa (Marina, material nosso, anexo 6).

Devido à sua proximidade linguística, os falantes de espanhol geralmente têm uma vantagem inicial na aprendizagem do português. Muitas palavras têm cognatos próximos em ambos os idiomas, o que facilita a compreensão e a retenção vocabular. Ao mesmo tempo, as semelhanças entre o espanhol e o português podem levar a interferências linguísticas. Os aprendizes podem cometer erros ao transferir regras gramaticais, padrões de pronúncia e vocabulário diretamente do espanhol para o português. Sobre esse fenômeno linguístico, Rocha e Robles (2017) afirmam que

Almeida Filho (2001) assevera que o portunhol, termo usado para designar a produção linguística de nível intermediário de hispanofalantes ao tentarem falar português, surge da interlíngua que se desenvolve na aprendizagem de PLE naqueles aprendizes. Assim, o estudo da interlíngua é importante para evidenciar e entender problemas existentes durante a aprendizagem de uma LE, no nosso caso, de línguas próximas: português e espanhol. (p. 644).

Para compreender o conceito do "portunhol" é necessário desenvolver sobre a teoria de Linguística Contrastiva e o conceito de Interlíngua. A saber

Na literatura da linguística contrastiva, esta subdisciplina apresenta duas versões de estudo: a linguística contrastiva teórica e a linguística contrastiva prática (SANTOS GARGALLO, 1993). A primeira focaliza seus estudos nas diferenças e semelhanças entre duas ou mais línguas e estabelece um modelo adequado de comparação para determinar quais são os elementos possíveis de comparar. A segunda versão analisa e explica como uma categoria universal acontece em línguas diferentes. Segunda a autora, a diferença entre essas duas versões está assentada no objetivo final da investigação, isto é, na versão teórica buscase consequências nos universais linguísticos e se comparam mais de duas línguas, enquanto a versão prática procura, além de realizar e explicar as diferenças e as semelhanças entre duas línguas, aplicar seus resultados ao processo de ensino e aprendizagem da LE como sua finalidade. (Rocha e Robles, 2017, p. 645).

Além da questão do fenômeno da Interlíngua, há também as motivações fonéticas que justificam essas dificuldades relatadas pelas alunas, pois, embora muitas palavras em português e espanhol compartilhem cognatos, a pronúncia de certos sons podem ser diferentes. Por exemplo, o som da letra "j" em português é mais suave do que em espanhol. Os falantes de espanhol podem tender a pronunciar certas palavras em português com o sotaque espanhol. Há também a diferença entre os sons de B e V, que para os hispanofalantes não é clara. Existem também muitas palavras em português e espanhol que parecem similares, mas têm significados diferentes. Por exemplo, "embarazada" em espanhol significa "grávida", mas em português, "embaraçada" significa "envergonhada". Esses falsos cognatos podem levar a confusões e episódios como os relatados anteriormente.

Há também histórias que são engraçadas e mostram as dificuldades do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e seu uso no cotidiano, como por exemplo a história narrada sobre o OMO (marca de produtos de limpeza) vs. o ovo [ANEXO 7], também marcada pelos fenômenos linguísticos citados anteriormente.

Eu gostaria de contar uma anedota engraçada com relação à linguagem que me aconteceu quando acabei de chegar no Brasil. Eu estava numa pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, e tive que ir comprar ovos no supermercado. Eu não conseguia encontrar onde eles estavam, então perguntei a um jovem que arrumava os produtos no supermercado, se podia me dizer onde estavam os ovos. Ele me levou para a seção de limpeza e me mostrou o detergente OMO. Evidentemente ele não tinha compreendido o que eu queria dizer. Eu repeti: Ovo. E ali me levou para outro corredor e não lembro o que ele me mostrou. Repeti: Ovo de galinha. E para estar mais segura de ser compreendida, movi meus braços como se fossem as asas de uma galinha. Ali ele compreendeu e me levou onde estavam os ovos. Depois quando cheguei em casa, contei para os meus filhos o que tinha acontecido. Eles riram muito e a minha filha achou que o funcionário provavelmente pensou que o som que eu tinha falado era o "m", OMO (por isso me levou onde estava o detergente), já que como hispanófono, eu não faço bem a distinção entre o "b" e o "v". Elza, material nosso, Anexo 7).

Além das questões puramente linguísticas, é importante citar as relações culturais e de poder que são transferidas para a língua e o uso da mesma. Sobre isso, Song (2019), afirma que

A identidade de gênero dos aprendentes de L2 é uma dimensão significativa da sua identificação social, e interações com os outros e encontros com uma nova cultura e normas linguísticas na L2 podem desafiar e mudar a compreensão como eles percebem normas de gênero e sua identidade de gênero. (Song, 2019, p 405 -tradução nossa<sup>6</sup>).

Sobre as construções de gênero e as percepções do uso da língua, no texto "Minha experiência com a Língua Portuguesa", produzido no segundo dia de minicurso, seguindo a proposta, "elabore um relato pessoal, contando suas experiências. Inspire-se nos trechos produzidos pela autora Maria Carolina de Jesus para fazer sua produção. (600 palavras). Tema: fatores relacionados à situação do deslocamento geográfico, linguístico e cultural entre o país de origem e o Brasil". [ANEXO 8], podemos compreender de forma ilustrada a relação das mulheres e a apropriação da língua e cultura no Brasil. A aluna cita que, quando se mudou para o Brasil e conheceu outras mulheres de origem peruana, percebeu que a maioria delas vieram para acompanhar seus maridos em seus trabalhos e exerciam a função social de esposa, dessa forma, abrindo mão de todas as possibilidades que o aprendizado de uma língua pode ofertar e assumir o papel de gênero que a elas foi imposto. Apresento um pequeno trecho de sua produção:

Além disso, concluí que muitas das esposas dos diplomáticos -que são peruanas-, deixaram tudo para acompanhar seus esposos e em consequência, tiveram que abandonar seus trabalhos no Peru e tornaram-se donas de casa e também em pessoas economicamente dependentes, principalmente na pandemia onde tudo se voltou difícil. Nessa perspectiva -eu me sinto identificada com elas-, já que para nós era começar uma vida e apoiar os nossos esposos que precisavam de nós. [Anexo 8].

Sabe-se que, a partir da língua, pessoas em situação de imigração conseguem encontrar sua independência, pois, é a partir da mesma que elas podem estudar, buscar trabalho e participar ativamente da nova sociedade em que estão se inserindo. Logo, quando mulheres se apropriam da L2, elas também se apropriam da sua independência e liberdade e, a partir disso, desafiam e mudam a compreensão que a elas foram impostas como normas e também reconhecem suas identidades como mulher.

Por fim, um outro fator de grande relevância foi que essas mulheres imigraram para o Brasil em contexto adverso: além de terem que lidar com todas as questões citadas anteriormente, as dificuldades com a língua, com o gênero, com trabalho, insegurança e sociabilidade, as estudantes ainda tiveram que passar por todas essas dificuldades em um

---

<sup>6</sup> L2 learners gender identity is a significant dimension of their social identity, and interactions with others and encounters with new cultural and linguistic norms and ideologies in the L2 may challenge and modify understanding of how they perceive gender norms and their gender identity Song, 2019, p 405.

contexto de pandemia, em um país que teve muitas dificuldade para gerir e respeitar as regras para o bem da saúde pública. Sobre esse período e seus efeitos sobre o público imigrante, em especial as mulheres imigrantes, Macêdo e Tonhati (2021) afirmam que

A pandemia de Covid-19 afetou de forma inédita, sistêmica e multidimensional quase todos os países do planeta, provocando impactos sem precedentes no campo da saúde, da economia, das relações sociais, do turismo, da cultura, das fronteiras, dentre outros setores. As migrações internacionais, entendidas por Abdelmalek Sayad (2001) como "fato social total", constitui um dos fenômenos sociais que foi fortemente impactado pela pandemia e é tema sempre prioritário nas agendas dos governos nacionais, fóruns internacionais e nos discursos políticos, midiáticos e acadêmicos. As/os imigrantes, refugiadas/os e solicitantes de refúgio também foram afetadas/os pela pandemia de Covid-19. O vírus se globalizou, desconhecendo fronteiras e políticas restritivas de mobilidade, o que levou muitas/os migrantes a ficarem imobilizadas/os, postergarem seus projetos migratórios ou, ainda, ficarem vários dias e meses em trânsito. Essa situação tem sido particularmente dramática para as mulheres migrantes e refugiadas, que se tornam ainda mais vulneráveis, uma vez que estar em trânsito é um percurso incerto[...] (Macêdo; Tonhati, 2021, s/p.).

A pandemia e as dificuldades que surgiram como resultado dela foram citados em muitas produções, além disso, a questão do isolamento social, resultado das medidas protetivas contra o Covid-19, também foram grandes causadoras do isolamento das aprendentes de português em suas casas. Em razão da união da dificuldade de se inserir em uma nova sociedade, mais as questões relacionadas ao isolamento forçado de toda a sociedade brasileira e mundial, essas mulheres participantes da pesquisa se viram em uma situação completamente inédita como mulheres em um novo país: compreender como elas poderiam se inserir na sociedade brasileira e como aprender a língua portuguesa nessas novas condições que a elas foram impostas. A partir disso, é importante ressaltar a resiliência presente nos textos e nos depoimentos, além do forte desejo de esperar e buscar uma nova vida no Brasil.

Apesar de todos os contratempos enfrentados, apesar da solidão da mulher imigrante ter sido atenuada pela pandemia, todas as mulheres participantes desta pesquisa apresentaram sempre o desejo de aprender, de conhecer a cultura, de apresentá-la a seus filhos, de evoluir e buscar independência a partir da aprendizagem do português. Há também, junto a esses relatos de dificuldade a saudade, o desejo de rever parentes e de reencontrar sua terra natal. Essa saudade é representada também pelas relações alimentares, o sentimento de esperar por um retorno está diretamente relacionado ao desejo de provar novamente uma comida de seu país de origem, rever a sua família e falar novamente a língua mãe.

As vezes eu tenho saudade das minhas sobrinhas, meu irmão, minhas amigas, as comidas típicas como o tamal, bizcocho de achira, pão de arroz, suco de graviola, mojarra frita, sopas eu não sei se aqui tem algo parecido pois este país é muito maior que meu país. (Carina, material nosso, anexo 9).

A partir de todas essas características presentes nos textos que foram trabalhadas no decorrer dos capítulos anteriores, apresentamos, a seguir, os resultados das análises, trazendo também em uma perspectiva de relato, partindo da perspectiva de uma professora pesquisadora.

#### **4.5. Resultados da análise**

A partir das reflexões, são discutidos aqui os resultados das análises feitas. Sabe-se, a partir do exposto, que a questão de gênero dentro do ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira não é considerada e discutida quando pensamos sobre estratégias de ensino. A partir de textos como de Song (2018) e Bambozzi Bottura (2019), compreendemos que como grupo social, as mulheres têm sido, desde o princípio, deixadas de lado ou colocadas em segundo plano.

Com o objetivo de dar voz a esse grupo minoritário e invisibilizado, desenvolvemos o minicurso para que as alunas tivessem a oportunidade de retratar suas experiências, e, a partir da Análise de Conteúdo, pudemos apresentar as temáticas mais pertinentes e as dores e alegrias presentes nas realidades das aprendentes, não apenas como estudantes, mas também como mães, mulheres, cidadãs, esposas trabalhadoras, pesquisadoras, entre muitas outras facetas. É importante reforçar o perfil das alunas participantes desta pesquisa: todas são mulheres hispano falantes, latino-americanas, em sua maioria vieram acompanhadas de família (filhos, marido) e todas são muito comprometidas e interessadas com e sobre a língua e cultura do Brasil. Além disso, é importante ressaltar que das cinco concluintes, quatro relataram ter um grau de formação escolar alto, à saber, ao menos possuem formação em ensino superior. Além disso, todas declaram possuir ao menos um nível de conhecimento básico da língua portuguesa (A2/B1).

As temáticas das produções escritas foram elaboradas pensando em tornar a experiência em sala de aula a mais confortável e segura possível, por isso foram escolhidos temas e materiais que tinham como objetivo se aproximar da realidade das alunas, como livros e músicas, além de trabalhar a inserção cultural a partir de um material autêntico.

Através das aulas, das produções escritas e dos questionários, pudemos compreender quais são as questões mais sensíveis para as estudantes, que foram apresentadas no decorrer deste trabalho. Ou seja, pudemos traçar os principais temas emergentes ou categorias identificados através das produções escritas, interações em aula e questionários. Em relação às interações em aula, justificamos que as mesmas não foram o foco deste trabalho, visto que o objetivo era analisar as narrativas escritas, porém, apresento um breve relato sobre a experiência

em sala de aula a partir da minha percepção como professora e também como pesquisadora atuante, relacionando com os dados apresentados pelas produções escritas das alunas, com o objetivo de traçar um percurso de compreensão e relação entre a vivência e a escrita, criar uma ponte, também em forma de relato, entre a sala de aula e o texto e apresentar os resultados que surgiram a partir de todas essas interações.

O primeiro tópico trazido pelas alunas em suas produções foi a questão dos espaços educativos. Em aula, as alunas demonstraram gratidão pelo espaço criado (mesmo que on-line) para elas. Senti que dividir uma turma apenas com outras mulheres e uma professora mulher tornou a experiência mais sincera, pois as alunas puderam encontrar identificação e um espaço seguro para compartilhar seus depoimentos e experiências. Em razão disso, durante as aulas, as alunas conversaram, trocaram experiências e se identificaram como mulheres imigrantes, principalmente em razão da primeira língua compartilhada, o espanhol. Criar um espaço educativo está diretamente relacionado a criar um espaço seguro, pois, só assim, as alunas alcançaram todas as suas potencialidades, tanto na aprendizagem da língua alvo, como em outras questões relacionadas ao social, político e cultural. A partir desse espaço de troca, as alunas podem desenvolver outros contatos e criar sua própria comunidade, e, dessa forma, podem desenvolver independência e autonomia. A sala de aula se torna, nesse caso, o motor para outras relações fora do âmbito de ensino.

Baseado nesta ideia, compartilho um relato vivido em sala de aula, quando, logo na primeira aula, uma aluna peruana apresentou muito entusiasmo por encontrar outra peruana em Araraquara. Foi um momento de identificação e reconhecimento e, acredito que por conta disso, ambas puderam se sentir mais confortáveis durante as interações, tendo inclusive relatos semelhantes.

Além disso, outras interações foram de grande valia para o minicurso e também para a experiência de troca em sala de aula. É importante ressaltar que, como dito anteriormente, algumas alunas que participaram do minicurso foram também minhas alunas durante a minha formação em Letras e minha atuação no Centro de Línguas da Unesp de Araraquara. Logo, pude perceber que esse contato anterior foi essencial para o bom andamento do curso e até pelo interesse de algumas alunas de fazerem parte desta formação, pois, como afirma Leite e Tagliaferro (2005)

A abordagem histórico-cultural, que apresenta uma leitura das dimensões cognitivas e afetivas no ser humano, defendendo uma visão em que pensamento e sentimento integram-se. Essa abordagem enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, permitindo pressupor, segundo Luria (1979) que 'a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e

transmissível no processo de aprendizagem'. (p. 73). Isso implica assumir que a aprendizagem é social e mediada por elementos culturais. Tal concepção produz profundas modificações na visão de educação, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. (Leite; Tagliaferro 2005, s/p.)

Compreendemos que essa afetividade recíproca entre a professora e as alunas pode transformar o processo de aprendizagem e acreditamos que isso influenciou também a participação dessas alunas até o final do curso, visto que o mesmo foi aplicado aos sábados e com um período de duração muito longo. Em relação às alunas que participaram no primeiro dia, porém não participaram dos outros encontros, todas eram alunas novas e não estudaram comigo ou no Centro de Línguas da Unesp. A criação desse vínculo afetivo com o espaço educacional fica claro quando lemos depoimentos como

Retomando o difícil que foi chegar aqui na pandemia, eu não consegui rápido entrar em contato com os brasileiros e eu fiquei triste, comecei aprender a língua sozinha, pela internet e com uns pequenos cursos de português da universidade da unesp. Isso foi muito bom porque eu conheci virtualmente muitas pessoas, que também estavam na mesma situação nessa época por que até hoje eu não tenho tantos amigos brasileiros para poder praticar a língua e acho que os espaços são muito fechados para as pessoas que não estão fora das universidades. (Carina, material nosso, anexo 3).

Este relato exemplifica a relevância do espaço educacional como lugar de interação e acolhimento, principalmente quando notamos a grande necessidade de criar vínculos afetivos que também estão relacionados com o processo de se inserir na língua e a partir da língua. Mesmo de forma on-line, as aulas de PLE geraram um espaço de identificação e também ofereceram as alunas a possibilidade de conhecer outras pessoas em situação semelhantes à elas e criar alguns vínculos, como no caso a relação e o vínculo professora - aluna, que, no futuro, resultou na participação destas mesmas alunas no minicurso.

A partir das experiências presentes em sala de aula, dos dados apresentados pelos gráficos e também pelas narrativas das estudantes, apresento uma contextualização teórica para pensar as questões trazidas à luz neste trabalho, em que destaco o conceito da educação do entorno, definida por Maher (2007) como

[...] a convivência respeitosa entre grupos minoritários - sejam quais forem (indígenas, surdos, migrantes, entre outros) - e a sociedade em geral, uma vez que apenas estar amparado legalmente é necessário, mas não suficiente, para o exercício pleno da cidadania. É igualmente importante que a sociedade ao redor aprenda a respeitar os direitos desses grupos e a conviver com diferenças linguísticas e culturais. (Maher, 2007, s/p.).

A partir desse pressuposto, ressaltamos a importância de se pensar que todo projeto educacional tenha como objetivo final empoderar seus aprendentes, neste caso, mulheres (um grupo minoritário diretamente afetado pela convivência em sociedade), focando os esforços

para uma boa realização da educação do entorno defendida pela autora. Em relação especificamente ao ensino de PLAc,

[...] é evidente que o ensino-aprendizagem de PLAc deve transcender a sala de aula para que possa promover a integração e o acolhimento dos migrantes de crise de forma efetiva. As autoras afirmam não ser somente possível, mas também essencial construir novos ambientes, para além do formal de ensino, onde os alunos possam ter voz ativa para agir na sociedade e reconstruir suas vidas no país. Tal ambiente inclui a casa e a comunidade, configurando um *second space*, definido por Campano (Oliveira, 2023, p. 6)

Além disso, estamos de acordo com a autora quando pensamos a relevância da Interculturalidade para o ensino de PLE e PLAc, pois,

[...] ela necessita ser mais bem conhecida (Maher, 2007) e posta em prática nas salas de aula e fora delas. É comum que professores de língua em geral tenham dificuldade para implementá-la, pois estão acostumados a uma abordagem cultural unilateral que enfoca, mais que tudo, produtos culturais (festas, arquitetura, celebrações etc.), deixando à margem práticas (hábitos, costumes, comportamentos etc.) e perspectivas (valores, crenças, significados etc.) culturais (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2006; Cutshall, 2012). Defendemos que a formação do professor para a interculturalidade é necessária e que sem ela o ensino e a aprendizagem de PLAc não pode ser, de fato, acolhedor. (Oliveira, 2023, p. 11).

Essas questões trazidas à luz pela autora são defendidas por este trabalho também, baseado principalmente nos relatos trazidos pelas alunas. Através de uma educação do entorno, de uma pedagogia empoderadora e também esperançosa, é possível pensar caminhos para o ensino e aprendizagem de português a partir da perspectiva de gênero no estado de São Paulo e também no Brasil. A perspectiva intercultural também é um fator decisivo para incluir e empoderar as alunas a se lançarem na sociedade brasileira.

Entre os pontos emergentes citados pelas estudantes tanto nas produções escritas como nas interações em sala de aula, foi a questão da pandemia. Por esta ser uma pesquisa que foi realizada durante o período pandêmico e por não termos uma distância suficiente deste momento histórico para compreender de qual forma a pandemia afetou no processo de inserção dessas estudantes, apresentamos aqui estas limitações do estudo e sugerimos, para pesquisas futuras, a investigação acerca dessa temática tão relevante. Como resultado, podemos afirmar, a partir dos relatos das estudantes, que a pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no acesso à educação de mulheres imigrantes no Brasil, pois as aulas remotas foram mais desafiadoras devido às dificuldades para acessar recursos digitais necessários para este formato, além das limitações físicas relacionadas à convivência e práticas sociais, pois as restrições de movimento e distanciamento social reduziram as oportunidades de participação em programas de apoio educacional presenciais ou comunitários, que muitas mulheres imigrantes dependiam para obter suporte educacional e emocional. Logo, compreendemos que, a longo prazo, a

pandemia reforçou desigualdades estruturais pré-existent, dificultando a continuidade da educação das mulheres imigrantes.

Empoderar alunas de Português como Língua Estrangeira através da língua envolve criar um ambiente de aprendizado inclusivo, que valorize suas experiências, conhecimentos e identidades. Abordar questões de gênero, diversidade e inclusão nos materiais de ensino para que as alunas se sintam representadas e valorizadas, incentivar as alunas a expressarem suas opiniões, experiências e perspectivas durante as aulas, criando um espaço seguro para a prática do idioma, integrar elementos culturais do Brasil no ensino, permitindo que as alunas se conectem emocionalmente com a língua, todas essas práticas contribuem para o empoderamento das alunas, possibilitando que se sintam confiantes, motivadas e capazes de usar o português como ferramenta de comunicação e expressão em diferentes contextos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, exploramos o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) sob uma perspectiva específica: o impacto e os sentidos de acolhimento do gênero feminino no processo de aprendizagem e ensino. A partir das narrativas investigadas, esta pesquisa expande a noção de acolhimento e apresenta questões singulares e primordiais para se pensar o acolhimento, o ensino de Português para migrantes no Brasil numa perspectiva pós-pandêmica, da contemporaneidade e feminista, trazendo a voz dessas mulheres que são minoritizadas. Ao trazer essas experiências à tona, este trabalho não apenas enriquece o debate sobre acolhimento, mas também oferece uma nova perspectiva que considera as singularidades e as necessidades específicas desse grupo. Essa contribuição é fundamental para repensar práticas que sejam verdadeiramente inclusivas e sensíveis às realidades contemporâneas.

Neste momento final, gostaríamos de ressaltar algumas conclusões importantes derivadas deste estudo, baseadas nos objetivos citados anteriormente, que foram 1. Observar em quais e como são os contextos específicos em que essas mulheres têm tido acesso à língua portuguesa e 2. Analisar nas narrativas de mulheres migrantes, por meio de oferecimento de um minicurso de ensino de português, como tem se dado a aprendizagem da língua e como este está colaborando na inserção da mulher no contexto do interior brasileiro.

Primeiramente, a partir desses objetivos, nossas descobertas confirmam a importância de reconhecer e abordar as necessidades específicas das mulheres como aprendizes de línguas estrangeiras. Desde as diferenças de aprendizagem até as questões culturais e sociais que moldam suas experiências educacionais, é fundamental adaptar as práticas de ensino para atender adequadamente a esse grupo demográfico. A partir desses objetivos, também pudemos concluir que, apesar da grande necessidade de espaços educativos direcionados ao ensino de português como língua estrangeira para pessoas em situação de imigração no Brasil, não há, pensando na perspectiva pública, espaços destinados a essas estudantes. Por essa razão, as alunas encontram acolhimento em Universidades, ONGs, igrejas e espaços adaptados para acessar o ensino de Português.

A partir do arcabouço teórico e pelos trechos dos relatos das alunas, é possível perceber que a área de Português Língua Estrangeira com foco para mulheres imigrantes é uma área que tem muito a ser explorada. Além disso, identificamos que as mulheres frequentemente enfrentam desafios únicos ao aprender uma nova língua, que vão desde questões de

autoconfiança até as expectativas sociais de gênero. A partir do que foi apresentado neste trabalho, pode-se concluir que pensar e elaborar espaços para acolher essas mulheres e suas famílias de forma linguística, mas também sociocultural, é de suma importância.

Compreendemos que a falta de acesso à educação formal da língua portuguesa dificulta a integração dessas imigrantes, e as barreiras linguísticas já presentes na realidade dessas mulheres se tornam mais expressivas. Através da falta de acesso à espaços pensados para recebê-las, questões como a adaptação à nova cultura podem ser ainda mais desafiadoras. É através deste acesso (que até então tem sido dificultado) que é possível promover a cidadania e a integração dessas mulheres, pois esses espaços educativos direcionados a esse público são responsáveis pela inclusão cultural, linguística e social dessas aprendentes e de suas famílias e podem e devem oferecer orientação legal sobre temas como saúde, habitação e direitos trabalhistas, empoderando as imigrantes e, a partir desses conhecimentos obtidos pelas estudantes, é possível desenvolver a diversidade e o entendimento mútuo entre a comunidade receptora e as aprendentes, com o objetivo de construir uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

Além disso, durante a pesquisa e a análise das produções escritas, diversos padrões significativos emergiram, refletindo as complexidades e desafios enfrentados por esse grupo específico. Um dos padrões mais marcantes observados foi a solidão enfrentada pelas mulheres imigrantes. Muitas vezes deixadas para lidar com questões familiares, culturais e emocionais sozinhas, essas mulheres frequentemente experimentam um isolamento significativo. A pandemia do coronavírus agravou ainda mais as dificuldades enfrentadas pelas mulheres imigrantes e a questão da solidão. Restrições de mobilidade, fechamento de escolas e centros comunitários, e a transição para o ensino remoto exacerbaram os desafios de acesso ao aprendizado da língua portuguesa. Porém, apesar dos desafios, essas mulheres demonstraram um forte desejo de esperar e apresentaram uma forte resiliência e determinação em face às dificuldades. Esse desejo é frequentemente impulsionado pela busca por melhores condições de vida para si mesmas, mas principalmente para suas famílias, além da aspiração por uma integração bem-sucedida na sociedade brasileira. Esse aspecto positivo da resiliência pode servir como um motor motivacional para enfrentar os obstáculos encontrados ao aprender o português e navegar na vida em um novo país. A pandemia do coronavírus sublinhou ainda mais a necessidade de flexibilidade e inovação nos métodos educacionais para garantir que nenhuma mulher imigrante seja deixada para trás. A esperança apresentada pelas alunas reside na capacidade de reconhecer e responder às experiências únicas e desafios por elas enfrentadas,

possibilitando assim um caminho mais justo e inclusivo para sua integração na sociedade brasileira.

Nas narrativas produzidas pelas estudantes participantes desta pesquisa, as questões sobre acesso a espaços preparados para recebê-las também foi muito expressivo. Em sua maioria, as alunas declararam que a falta de um espaço preparado para elas dificultou o processo de conseguir se inserir na sociedade brasileira. Logo, a partir deste trabalho, esperamos que seja pensado espaços educativos e políticas públicas dedicadas às mulheres imigrantes que aprendem Português como Língua Estrangeira, pois, evidenciou-se que há uma necessidade urgente de desenvolver políticas públicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades das mesmas. Isso inclui não apenas a melhoria do acesso a programas de educação linguística, mas também a implementação de medidas que promovam sua participação ativa na sociedade de acolhimento. A criação de espaços educativos seguros e acolhedores, onde essas mulheres se sintam valorizadas e apoiadas em seu processo de aprendizagem é fundamental para sua integração bem-sucedida. Portanto, espera-se que estes resultados possam informar e inspirar a formulação de políticas mais eficazes e inclusivas, que não apenas reconheçam as particularidades das mulheres imigrantes, mas também promovam sua autonomia e empoderamento dentro da sociedade.

A comunidade brasileira precisa abrir espaço para que imigrantes possam se inserir junto a seus filhos e suas famílias e se sintam de fato bem vindas e acolhidas. Entendo que, como mulheres e como trazido anteriormente, as aprendentes possuem necessidades específicas, pois, como afirma Rocha (2007) parte dos processos formativos do ensino de Língua Estrangeira é a reflexão sobre o papel dessa língua-alvo em nosso país e no mundo e suas implicações para a sala de aula. Para isso,

[...] entendemos que o ensino-aprendizagem de LEC, deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural (Rocha, 2007, p.278).

Esta dissertação explorou as dinâmicas complexas do ensino de Português como Língua Estrangeira para mulheres imigrantes e os resultados destacaram desafios significativos, mas também oportunidades para melhorar a eficácia dos programas existentes e desenvolver novas abordagens mais inclusivas.

Ampliar e fortalecer as redes de apoio social e comunitário para mulheres imigrantes é crucial. Essas redes podem desempenhar um papel fundamental na redução da solidão e no aumento do bem-estar emocional das mulheres imigrantes, contribuindo assim para uma maior integração na sociedade brasileira. Pesquisas futuras podem explorar como as políticas públicas

podem apoiar e incentivar a criação de redes de apoio de forma sustentável e eficaz. Em suma, esta dissertação sugere que o futuro do ensino de Português como Língua Estrangeira para mulheres imigrantes depende de um compromisso renovado com abordagens educativas inclusivas e políticas públicas sensíveis. A pesquisa contínua nessas direções pode não apenas melhorar a eficácia dos programas existentes, mas também informar o desenvolvimento de novas iniciativas que promovam uma verdadeira integração e empoderamento dessas mulheres na sociedade.

Concluo este trabalho reafirmando a importância de se pensar em grupos ditos como minoritários quando pensamos possibilidades de ensino na área de Português como Língua Estrangeira. Estar a frente desta pesquisa e poder vivenciar trocas com mulheres tão interessadas, gentis e dedicadas fizeram com que todo o processo de construir uma pesquisa acadêmica fosse recompensado. Como professora participante e pesquisadora pude extrair aprendizados profundos que não apenas enriqueceram minha prática pedagógica, mas também ampliaram minha compreensão sobre a importância das trocas e dos afetos na formação tanto das professoras quanto das alunas. Uma das principais lições foi a valorização das trocas interculturais como um elemento vital no processo de ensino e aprendizagem.

Ao trabalhar com alunas imigrantes, percebi que as experiências compartilhadas, histórias de vida e diferentes perspectivas culturais enriqueceram profundamente o ambiente da sala de aula. A pluralidade de vozes e vivências geraram identificação, o que tornou o espaço da sala de aula um lugar mais seguro para compartilhar experiências sinceras com a Língua Portuguesa. A abertura para compreender as emoções e os desafios pessoais das alunas imigrantes não apenas facilitou seu processo de adaptação linguística, mas também fortaleceu seu senso de pertencimento e confiança na própria capacidade de aprender. Como professora, participar da pesquisa me proporcionou uma formação contínua e reflexiva. A experiência de investigar práticas educativas, analisar as produções escritas e buscar constantemente melhorias e compreender as necessidades apresentadas pelas estudantes me tornou mais consciente das minhas próprias estratégias de ensino e a importância de uma sala de aula acolhedora.

Através dessas observações, compreendi que o ambiente empático e inclusivo criado através das trocas e dos afetos é crucial para a motivação e progresso no aprendizado da língua portuguesa. A partir de um ambiente pensado e preparado para elas, as alunas podem se sentir valorizadas, ouvidas e respeitadas como indivíduos e tudo isso contribui significativamente para sua autoestima e disposição para participar ativamente das aulas.

Sobre os sentimentos dentro da sala de aula, Freire afirma que

[...] é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los[...]. (Freire, 1997, p.43).

Buscamos, através deste trabalho, relacionar a importância dos afetos na sala de aula junto ao fazer científico e pedagógico, pois,

O aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo e constitui um lugar privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor. (Synders, 1998, p. 92).

Consideramos que a mediação a partir do acolhimento e do afeto é transformador para o ensino de Português como Língua Estrangeira e as conexões firmadas dentro da sala de aula, a partir dessa abordagem, constroem laços para além do ensino linguístico. Freire fala sobre a importância do professor quando diz que

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. Um educador deve buscar um aperfeiçoamento constante, ter um carinho especial pela profissão que abraçou e saber utilizar sua autoridade com moderação e imparcialidade. (Freire, 1996, p.73.)

Mas saliento também que alunas felizes e acolhidas (em uma visão mais expandida de acolhimento, em que mulheres imigrantes são protagonistas; com suas vivências respeitadas e consideradas) aprendem melhor e tomam professores mais felizes também, confirmo isso a partir da minha experiência pessoal ministrando o minicurso para esta pesquisa e também as muitas outras aulas que tive a oportunidade de ministrar como professora de Português como Língua Estrangeira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 723-728, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: **Pontes**, 130 p. v. 2, 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Museu da Língua Portuguesa**, [s. /], 2017. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

ALVES, A. C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções**: representações de aprendizes franceses. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

ANÇÃ, M. H.. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, p.1-6, 2003.

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. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/9893>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BALESTRO, A. C. Língua e cultura no contexto de feminização das migrações de refúgio. **Anais do IX SAPPIL - Estudos de Linguagem**, [s. /], ed. 1, p. 32-38, 2018. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/960>. Acesso em 16 fev. 2021.

BAMBOZZI BOTTURA, E. "**Como é no seu país?**" Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. **Tese (Doutorado em Linguística)** - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 247 p., 2019.

BARALDI, C. B. F. Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania sul-americana: o prisma do Brasil e da integração sul-americana. 2014. 151 p. **Tese** (Doutorado, Relações Internacionais) - USP, [S. l.], 2014. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/1/01/101131/tde-08102014-171457/en.php>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especialidades para o acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagens de línguas**. Campinas: Pontes, v. 1, p. 269-278, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, 2016.

BARROS, S. C. V.; MOURÃO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia e Sociedade**, [s. l.], v. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/v6X4NdsLGPx7fmpJBCWxsdB/?format=html#>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BERTOLDO, J.; RICARDO, K. H. Diálogos entre gênero e migrações: mulheres imigrantes no Brasil. **Captura crítica**, Florianópolis, v. 6, ed. 1, p.84-106, 2017. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/capturacritica/article/view/3067>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: **IMIGRAÇÃO Boliviana no Brasil** Campinas, SP: [s. n.], p. 9-18, 2012.

BIZON, A. C.; DINIZ, R. A. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, volume 13, n. 1, p. 1-5. Curitiba, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248/36626>. Acesso em 25 out. 2022.

BÓGUS, L. M. M.; FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto e Vírgula**, [s. l.], n. 18, p. 126-145, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/29806-Texto%20do%20Artigo-79242-1-10-20161001.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BONHEMBERGER, M; PASSOS, A. S. Crianças e adolescentes migrantes em territórios educativos: contextos e possibilidades. **Brazilian Journal of Development**, [s. /], 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=WqyYRukAAAAJ&citation\\_for\\_view=WqyYRukAAAAJ:kNdYix-mwKoC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=WqyYRukAAAAJ&citation_for_view=WqyYRukAAAAJ:kNdYix-mwKoC). Acesso em: 30 jun. 2024

BRASIL, Lei nº 6.815/80, de 1979. Dispõe sobre o Estatuto do Estrangeiro. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1979.

BRASIL, Lei nº 13.445/17, de 2013. Dispõe sobre a nova Lei de Migração. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL, PL 1117/2022, de 2022. Dispõe sobre o direito à educação de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas, DF: **Diário Oficial da União**, 2022.

CHRISTIANO , C. C. O "P" do PLE: Pluricentrismos, diglossias, variedades, variantes e outras variações na sala de aula de língua estrangeira. In: ROCHA, N. A. et al. **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. São Paulo: Pontes, 2021. p. 67-88.

CONCEIÇÃO, C. F.; MATOS, M. I. S.; TRUZZI, O. Mulheres imigrantes: presença e ocultamento (interiores de São Paulo, 1880-1930). **R. bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, n. 35, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/qygMSMQLfjnQF7k5fL6hBBH/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CORTEZ, D.; BACK, A. C. Di P. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, [s. /], 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000200218&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000200218&script=sci_arttext). Acesso em: 9 jun. 2024.

COSTA, E. J.; SILVA, F. C. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. /], 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117/26325>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FERNANDES, D.; PATARRA, N. D. Brasil: País de imigração?. *In*: FERRÃO, J. **Migrações**. [S. l.: s. n.], 2011. p. 65-96. Disponível em: <https://aulp.org/wp-content/uploads/2019/01/RILP24.pdf#page=360>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/1867/1316>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: **Olho d'água**, 1997.

FREITAS, D. de. MARQUES, J. B. V. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, ed. 4, p. 1087-1110, 10 out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GOMEZ, M. Y. **Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação**. 2018. Tese (Doutorado, Linguística) - UFSCar, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10133>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GILENO, R. S. da S.; MATOS, T. L. C. de; SENE, L. S.. Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **EntreLinguas**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8597739>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbwv8pWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LÍNGUA Portuguesa: saiba mais sobre o 5º idioma mais falado do mundo: Dia Mundial é celebrado hoje e comemora pluralidade. Brasília: **Portal EBC**, 5 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/lingua-portuguesa-saiba-mais-sobre-o-5o-idioma-mais-falado-do-mundo#:~:text=A%20par%20de%20todas%20as,o%20primeiro%20no%20Hemisf%C3%A9rio%20Sul>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MACEDO, M; TONHATI, T. Os impactos da pandemia de Covid-19 para as mulheres imigrantes no Brasil: mobilidade e mercado de trabalho. **Sociedade e Estado**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/PkrJGBTQ4p3TvgyWPxqmT7H/#>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MAHER, T. de J. M. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARCHANT, M. **Português para Estrangeiros**. [S. l.: s. n.], 1956.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, [s. l.], v. 10, ed. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da *et al.* **O Português no Século XXI: Cenário Geopolítico e Sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

MORI, B. A quem interessa que as mulheres aprendam português? reflexões sobre a pesquisa na área de Português Língua Estrangeira para Mulheres. In: II Conecta Leitores: Desafios e perspectivas no ensino e promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior. Brasília: **Fundação Alexandre de Gusmão**, 2023. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1227>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MIYAMOTO, S. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). **Revista Brasileira de Política Internacional**, [s. l.], v. 2, ed. 52, p. 22-49, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/6pF5wqJxRJsfgTQXhLmdLgJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2024

NUNES, D. F. C. Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20884/20884.PDF>. Acesso em: 9 jun. 2024.

OLIVEIRA, D. de A. Formação de professores de PLAc: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade. **Letras de hoje Porto Alegre**, [s. l.], jan.-dez. 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/44802/28269>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M.. Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos. **1.** ed. São Paulo: **Parábola**, 2019.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. Interculturalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. **American Organization of Teachers of Portuguese**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/article/view/17111>. Acesso em: 9 jun. 2024.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, [s. l.], ed. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], p. 273-319, 2007.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens -Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [s. l.], v. 13, n. 1, p.101-104, 2019.

ROCHA, N. A.; ROBLES, A. M. dei P. A. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10426/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero patriarcado violência. São Paulo: **Expressão popular: Fundação Perseu Abramo**, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa. **Manuscrito de circulação restrita**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHLATTER, M. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. **Erechim**: Edelbra, 2012.

SENE, S. L. "Caminhão": percurso formativo e colaborativo de professores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento. 2023. 255 p. **Tese** (Doutorado, Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, [S. l.], 2023.

SOLLAI, S.; PARMA, A. As línguas portuguesas do mundo: Representações pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. **Hispania**, v. 101.2, p. 237--48, 6 mar. 2018. Disponível em:  
[https://www.jstor.org/stable/26585386?casa\\_token=vpSQwifWN6QAAAAA%3Az51QG6sacTqllelCez6bdLEEe8rnQyflhZRZ6NaS7u2s0Z6SLtw2xF8RxZsvBXLzMelsiyN9WaNQZITGibJs-zakpptFfuQBflACsqX6LxV-F4rnU4iQpxjx](https://www.jstor.org/stable/26585386?casa_token=vpSQwifWN6QAAAAA%3Az51QG6sacTqllelCez6bdLEEe8rnQyflhZRZ6NaS7u2s0Z6SLtw2xF8RxZsvBXLzMelsiyN9WaNQZITGibJs-zakpptFfuQBflACsqX6LxV-F4rnU4iQpxjx). Acesso em: 9 jan. 2024.

SONG, J. "She Needs to Be Shy!": Gender, Culture, and Nonparticipation Among Saudi Arabian Female Students. **TESOL Quarterly**, 2018.

SYNDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

UNESCO. **International Standard Classification of Education - ISCED**. Montreal; Quebec: Unesco: Institute for Statistics, 2011

VAINER, C. B. Estados e migrações no Brasil: Anotações para a história das políticas migratórias. **Travessia**, [s. l.], 2000. Disponível em:  
<https://travessia.ernnuvens.com.br/travessia/article/view/741/849>. Acesso em: 9 jun. 2024.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Pedagogia Médica**, Rio de Janeiro, p. 383-386, 25 set. 2007. Disponível em:  
[file:///C:/Users/Windows/Downloads/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_corno\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/o_estudo_de_caso_corno_modalidade_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.

Vygostky, L. S. ([1987] 2008). Pensamento e linguagem. São Paulo: **Martins Fontes**, 2008.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### **Programa do minicurso: Contando minha história a partir de relatos pessoais.**

Professora responsável: Bianca Mori

Tempo de duração: 3 encontros de 3 horas (14h às 17h)

Avaliação: produções escritas

Ementa: Este minicurso tem como objetivo principal trabalhar a habilidade escrita dos estudantes de PLE e PLAc através da produção de relatos pessoais. Para isso, será ensinado/relembrado os principais tempos verbais para produzir um relato pessoal: o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, presente do indicativo e do subjuntivo e por fim, o futuro do presente do indicativo. Para contextualizar as aulas e trabalhar a noção de tempo, será utilizado o filme "O menino e o Mundo" (Alê Abreu, 2014) e também a música "Aos olhos de uma criança" (Emicida, 2013) e recortes do livro "Quarto de despejo" (Carolina Maria de Jesus, 2020).

#### **Dia 1**

-Apresentação do minicurso, usos de plataformas online, combinados e explicações sobre entrega de produções textuais;

-Localização sobre tempos verbais: o que são os tempos verbais? pra que servem?

-Explicar sobre a diferença entre os modos verbais indicativo e subjuntivo;

-Primeira atividade: apresentar o trailer do filme "O menino e o mundo" e pedir para os estudantes identificarem os tempos presentes na história e também a pensarem quais os tempos verbais seriam ideais para contar a história do menino;

<https://www.youtube.com/watch?v=6lFP8FVUwK8>

-Rápida explicação sobre os pretéritos;

Produção em aula: escrever um pequeno parágrafo utilizando dos tempos verbais ensinados imaginando como foi o passado do menino, ou seja, a história de sua infância;

-Tarefa para casa: produção escrita contando a história de sua própria infância - cerca de **1** página ou 600 palavras. - possíveis questionamentos que podem ser levantados a partir do trailer e da discussão sobre a infância do menino:

Quais fatores sociais interferiram na realidade do protagonista?

Fatores sociais (gênero, classe social, entre outros) interferiram na sua infância? Se sim, quais? Faça seu relato baseado em suas experiências pessoais e a partir de sua perspectiva social.

## **Dia 2**

recapitulação sobre o que foi trabalhado na aula anterior - conversa sobre a tarefa;

explicação: o que é um relato pessoal? Utilizar trechos do livro "Memórias de uma favelada"

- Maria Carolina de Jesus; junto aos trechos, já trabalhar a ideia dos tempos verbais;

-Explicação: tempo verbal presente do indicativo;

-Passar para os estudantes a música "aos olhos de uma criança"

[https://www.youtube.com/watch?v=cpüb3db\\_Xuc](https://www.youtube.com/watch?v=cpüb3db_Xuc)

-Produção escrita em aula: baseado na letra de música e nas explicações sobre relato pessoal, elabore um pequeno relato pessoal em primeira pessoa, contando a história do menino que é descrita através da música;

-Tarefa: Produção de um relato pessoal! (com ênfase na situação do deslocamento geográfico e linguístico e cultural do seu país de origem para o Brasil) Agora é a sua vez: elabore um relato pessoal, passando pelo passado e pelo presente, contando suas experiências. Inspire-se nos trechos produzidos pela autora Maria Carolina de Jesus para fazer sua produção.

## **Dia 3**

-Apresentação da sinopse do filme "O menino e o mundo"

-Explicação sobre os tempos verbais pertencentes ao futuro;

-Nova apresentação do trailer do filme e da música "Aos olhos de uma criança" (Ernicida, 2013);

-Produção em aula: vamos pensar em um novo futuro para o menino? Elabore um parágrafo de acordo com o futuro que você imagina para o protagonista;

-As produções serão compartilhadas com a turma e após isso, eles deverão elaborar um pequeno texto pensando sobre as suas projeções para o futuro a partir de sua inserção na língua e cultura do Brasil:

Questões norteadoras:

-A língua portuguesa me ajudou de alguma forma?

-Como ela pode me ajudar no meu futuro?

-Qual é a minha relação com ela (acesso, espaços em que a utilizo, entre outros) hoje?

(Essa produção é pessoal e não deverá ser lida em aula).

Produção final: eu e a língua portuguesa: meu relato pessoal sobre a minha história com a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Este relato deve ser mais extenso (cerca de uma página) e deve retratar a relação com a língua portuguesa e a cultura brasileira do aluno com a LP no passado e no presente e também suas projeções para o futuro.

## **ANEX02**

### Questionário de boas-vindas

- Nome:
- Idade:
- Nível de escolaridade:
- País e cidade de origem:
- Língua(s) de origem:
- Gênero:
- Já estudou alguma língua estrangeira? Onde? Quando?
- Está no Brasil? Em que região?
- Há quanto tempo está morando no Brasil?
- Em que cidade você mora no Brasil?
- Como você aprende/aprendeu a língua portuguesa?
- *Tem* teve aulas de português? Se sim, em qual contexto (curso particular, cursos ofertados pela Unesp, outros)? Por quanto tempo?
- Você tem contato com a língua portuguesa em quais contexto de sua vida (trabalho, dia-a-dia, escola, igreja, etc)?
- Você acredita que o acesso à língua portuguesa e a cultura brasileira te ajudou a se sentir mais inserido no contexto brasileiro? Quais fatores você acredita que ajudaram e quais fatores você acredita que atrapalharam no seu processo de inserção no Brasil?
- Se você ainda não está no Brasil, o que você acredita que pode ajudar no seu processo de inserção na língua e cultura do Brasil?
- Comente o que você considerar relevante no seu processo de inserção no Brasil.

### Questionário de encerramento

- Nome:
- País de origem:
- Língua de origem:

- Gênero:
- Está no Brasil?
- Há quanto tempo?
- Em que cidade você mora no Brasil?
- Como você acha que as temáticas sociais discutidas em aula auxiliam ou atrapalham na inserção social de alguém que "muda de país"?
- Como você acha que as temáticas sociais discutidas em aula podem contribuir ou atrapalhar na sua inserção social no Brasil?
- Após as nossas discussões em aula, como você descreve o seu processo de inserção no contexto brasileiro, pensando em suas vivências pessoais?
- Comente o que você considerar relevante no seu processo de inserção no Brasil.

### **ANEX03**

#### **Produções dia 1**

Link de acesso: [https://drive.google.com/drive/folders/1VmL7nB8xN-jSe8C0\\_cV\\_i44-EJXAtE52?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1VmL7nB8xN-jSe8C0_cV_i44-EJXAtE52?usp=drive_link)

#### **Produções dia 2**

Link de acesso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1x3JOMdT73NB5sO6\\_P2Yidjs20aWfBer?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1x3JOMdT73NB5sO6_P2Yidjs20aWfBer?usp=drive_link)

#### **Produções dia 3**

Link de acesso:

[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_54P431C4uqTnEDu1ghMfYmBMJ31F8iX0?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/1_54P431C4uqTnEDu1ghMfYmBMJ31F8iX0?usp=drive_link)

### **ANEX04**

[LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017.](#)

## **ANEXOS**

Minha infância foi muito feliz. Eu morava com meus avós e meus pais na pequena cidade onde eu nasci. Agora eu sei que foram tempos difíceis, mas naquele momento eu não percebia nada disso. Quando a minha irmã nasceu, eu tinha 7 anos e lembro muito bem que a partir desse momento tudo mudou. Agora me dou conta que até a minha irmã nascer, eu era uma filha única e conseqüentemente o centro da atenção. Mas isso é outra história.

Gostaria de escrever uma história que meus pais contam, mas que evidentemente não posso lembrar porque era uma criança de colo. Na casa de meus avós tinha um pátio muito grande, com muitas árvores. Em um desses pés de árvore, meus avós tinham um macaco. Eu não sei como ele chegou ali. Em uma manhã a minha tia me tinha nos seus braços, e queria me fazer rir mostrando-me o macaco. Mas o macaco me achou "interessante" (não sei como descrever isto porque evidentemente não sei o que um macaco pode pensar) e de repente o macaco desceu do pé, estirou o seu braço, me arrancou dos braços da minha tia e me levou para cima da árvore. Minha tia, que era a irmã mais nova de minha mãe, começou a gritar e a chorar. Ela não sabia o que fazer. A família que estava na casa nesse momento veio até o pátio. Ninguém sabia o que fazer. Tudo aconteceu muito rápido. Eles estavam com medo de que o macaco pudesse me soltar de lá de cima e eu cair. Eles pegaram uma banana e a ofereceram ao macaco, e também tentaram chamá-lo pelo nome (não sei como ele se chamava) mas o macaco seguia comigo em cima da árvore. Isso parece que foi há muito tempo, mas não foi assim. De repente o macaco desceu comigo e entregou-me delicadamente para a minha tia. A história ficou como uma lenda na família, mas eu não lembro de nada disso.

### **ANEX06**

Produção final: eu e a língua portuguesa: meu relato pessoal sobre a minha história com a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Eu me apaixonei pela língua portuguesa quando a ouvi pela primeira vez. Não conhecia nada dela, no entanto, desde aquele dia fiz uma imersão pelo país lusófono. É bem interessante pensar nisso agora que olho para trás, passei por vários estágios.

No começo o portunhol foi meu melhor amigo, eu achava que compreendia o que o pessoal falava e eu respondia achando que falava português. Assim foi no primeiro tempo, naquela época eu não sabia escrever, apenas sabia falar algumas palavras. Nesse período de 6 meses pelo Brasil, descobri que gostava muito do idioma. Resolvi voltar para a Argentina e continuar estudando como autodidata. Ouvia músicas como , por exemplo, Armandinho e Natiruts lia as letras em voz alta e logo procurava as palavras que não conhecia.

Mais confiante decidi novamente vir pro Brasil, passei 4 meses no Rio de Janeiro e com a maior cara de pau andava falando sem parar. Tive dois momentos engraçados naquela época, um deles foi um dia que fiquei muito bêbada com meus amigos argentinos e não parava de falar em ..português.. ninguém compreendia o que eu falava. Eles pediam para que eu falasse o espanhol, mas eu não fazia de propósito, eu só conseguia falar ..português... Outra lembrança boa que tenho junto com o português, foi num 'date', eu estava conhecendo um menino e um dia fui dormir na casa dele, era a primeira vez que ia dormir, no dia seguinte quando acordamos, eu não conseguia pronunciar nem uma palavra em português para ele. O pior foi quando a família toda chegou, aí eu já tinha esquecido tudo o que sabia. A vergonha que eu sentia era tanta que não conseguia conversar em português, nem uma palavra. Ele não entendia como ontem eu falava e no dia seguinte desconhecia totalmente o idioma. Com o tempo descobri que, quando tinha sentimentos muito fortes, eu só conseguia falar a língua materna. Já aconteceu de ficar trabalhando por muitas, muitas horas e no final do dia não conseguir falar português. Saía só da minha boca palavras em espanhol.

Após essa viagem, voltei para a Argentina e fui para a faculdade. me inscreve no curso de língua portuguesa. Foi assim quando briguei com meu melhor amigo, o portunhol. Eu percebi que não sabia nada do idioma, estava muito longe do que eu achava. Aí passei em outra fase, sentimentos de amor/ódio com o português. Quando estava no curso estudando gramática, tentava me lembrar daquilo que eu tanto tinha gostado do português. Engraçado porque até agora quando estudo gramática tento me lembrar da minha paixão pela língua portuguesa.

Percebi que quanto mais eu aprendia menos eu sabia. Tenho um longo caminho ainda a fazer. A língua é infinita mas não é impossível, tenho certeza disso.

Então, fiz um ano do curso e aprovei o primeiro e fui para o Rio de Janeiro. Meu português para esse momento já tinha melhorado muito. Eu já sabia conversar formal e informalmente. O problema era esse, eu falava bem e na informalidade isso atrapalhava, tinha certo tipo de pessoas que não entendiam meu português formal. Eu tento falar com respeito para todo mundo e o mais esclarecedor possível, mas isso não ajuda muito não para integrar-se.

Logo depois de dois anos fui para a Argentina, com a ideia de oficializar meu conhecimento no idioma. Fiz um curso regular no nível B2, senti que fazer a universidade não era o fim e que eu queria o respeito da língua. Um ano mais tarde, senti muita falta de todo o Brasil. Sentia que uma parte de mim estava desligada. Assim foi que decidi migrar para São Paulo. Minha alegria é imensa de ficar perto da língua novamente.

Junto com as vivências que levo consegui aproveitar muito esses dois meses. Tanto a cultura que oferece a cidade, como conhecer pessoas. Agora eu já sei bem quando e com quem aplicar gírias, ser formal ou mais informal nas conversas. Além de saber como reage minha cabeça, meus pensamentos e minhas emoções em certas situações. Com tudo isso, meu objetivo próximo é fazer o exame do Celpes-Bras e atingir o nível C1/C2.

Chegará o dia em que eu seja fluente na língua portuguesa e minha vida mudará. Minhas experiências compartilharei para alguém ajudar.

## **ANEX07**

A vida é mudança

Viver no Brasil não é a primeira experiência que eu tenho de morar fora do meu país. Antes disso eu morei na França e na Espanha. Mas as circunstâncias foram totalmente diferentes. Quando eu fui para a França, eu era jovem e sabia que eu ia voltar para o meu país. Quando fui à Espanha, eu era já professora, então com certeza eu sabia que voltaria.

O Brasil tem sido totalmente diferente. A situação do meu país quase me forçou a sair, e a pandemia que foi um momento muito difícil de solidão, me fez acreditar na possibilidade de reinventar a minha vida.

Sinto que o Brasil está me dando a oportunidade de começar uma vida aos 64 anos. Muitas coisas têm mudado em mim pelo fato de estar no Brasil. Para começar, estou fazendo coisas que nunca antes pensei que faria, algumas são difíceis, outras menos. Me adaptar aos costumes brasileiros não tem sido tão fácil como eu pensava. Com certeza a principal

barreira é linguística e a partir de um ponto de vista pessoal, isso me faz sentir como uma estrangeira aqui. A linguagem é muito importante para poder se integrar. Desde que começo a falar, percebo a mudança do olhar e do rosto das pessoas. Com isso eu não estou dizendo que os brasileiros sejam hostis, pelo contrário, como já falei, tendo já morado em outros países, aprecio muito o jeito brasileiro de compartilhar com outros. Os franceses e os espanhóis, estes ainda piores, tendem a ser bastante intolerantes com pessoas que não falam como eles.

Eu gostaria de contar uma anedota engraçada com relação à linguagem que me aconteceu quando acabei de chegar no Brasil. Eu estava numa pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, e tive que ir comprar ovos no supermercado. Eu não conseguia encontrar onde eles estavam, então perguntei a um jovem que arrumava os produtos no supermercado, se podia me dizer onde estavam os ovos. Ele me levou para a seção de limpeza e me mostrou o detergente OMO. Evidentemente ele não tinha compreendido o que eu queria dizer. Eu repeti: Ovo. E ali me levou para outro corredor e não lembro o que ele me mostrou. Repeti: Ovo de galinha. E para estar mais segura de ser compreendida, movi meus braços como se fossem as asas de uma galinha. Ali ele compreendeu e me levou onde estavam os ovos. Depois quando cheguei em casa, contei para os meus filhos o que tinha acontecido. Eles riram muito e a minha filha achou que o funcionário provavelmente pensou que o som que eu tinha falado era o "m", OMO (por isso me levou onde estava o detergente), já que como hispanófono, eu não faço bem a distinção entre o "b" e o "v".

Além do fator linguístico, gostaria de comentar um pouco sobre os outros fatores que são difíceis para mim, a situação do deslocamento geográfico e cultural entre o meu país e o Brasil. Um deles é a idade. Normalmente as pessoas da minha idade já estão com a vida "feita". Não é a mesma situação dos jovens que têm uma vida pela frente. Então não encontro os espaços onde possa fazer amigos. Trabalhei na universidade toda a minha vida profissional e gosto muito do ambiente universitário. Estou com saudades da minha família e dos meus amigos também. Outro fator que pesa muito é a natureza. Apesar de morar em uma cidade pequena no interior de SP, aqui não tem mata, nem espaços como grandes parques com árvores e quase o ano todo faz muito calor (a propósito, agora no outono estou muito feliz). Minha cidade está cercada por montanhas no meio de um parque nacional e sempre saía para fazer caminhadas aos fins de semana com os amigos.

O Brasil é um país que agradeço todos os dias, um país que funciona bastante bem (pelo menos é o que vejo no Estado de São Paulo), e admiro muito que tenha instituições sérias.

## ANEXOS

### Minha experiência com a língua portuguesa

Em março de 2020, me casei com meu melhor amigo, Irving, no Peru, e depois decidi viver com ele em Brasília - DF, porque ele estava fazendo seu Doutorado na Universidade de Brasília (UnB). Naquele momento, não sabia nada da língua portuguesa e quando não entendia alguma coisa, meu instinto era falar em espanhol ou em inglês.

Quando cheguei à cidade em 9 de março de 2020, eu fui para a Receita Federal para ter meu CPF. Lembro que um funcionário me fez uma pequena entrevista; mas antes disso, meu esposo escreveu meus dados pessoais em um papel, para caso eu chegasse nervosa e tivesse esquecido tudo. Mais adiante, entre 10-17 de março, se eu não entendia alguma palavra em português, eu tinha que falar muito lento essa mesma palavra em espanhol, para que as pessoas me pudessem entender.

Até que chegou o dia 18 de março, onde o Brasil fechou suas fronteiras e imediatamente foi estabelecido o primeiro lockdown na cidade de Brasília devido ao aumento dos casos de contágio de COVID-19. Para entender as notícias do YouTube e os discursos de Jair Bolsonaro, meu esposo sempre colocou os vídeos legendados em espanhol para que eu pudesse entender.

Naqueles dias, nós morávamos na Asa Norte 715 em um pequeno apartamento e passamos todo o dia nele, já que a nova normalidade era ficar em casa. Como eu não tive com quem praticar português naquele momento, meu esposo me ensinou o mais básico e além disso, para aprender de forma divertida, criou figurinhas minhas e da Gigi (uma cachorrinha da minha vizinha do prédio) para o chat do WhatsApp, com frases frequentemente usadas no dia a dia tais como: bom dia, boa tarde, boa noite, muito obrigado, certo, aprovado. Até hoje, eu faço uso delas.

Tenho que confessar que a pandemia atrasou os meus planos de vida com Irving, mas ambos continuamos com o objetivo de postular a ANPEC (Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia) para obter uma vaga e uma bolsa como estudante de pós-graduação em uma universidade do Brasil.

Por sua vez, os meses passaram muito rápido, e eu estava estudando para o meu exame via online da ANPEC que era 21 e 22 de outubro de 2020. Nos dias da prova, minha fala não estava desenvolvida e a única forma de entrar em comunicação foi pelo chat. Nesse tempo, por exemplo, eu confundia muito algumas palavras em português com o espanhol, uma delas é no (em+ele), caso oposto que no espanhol significa não.

Em novembro de 2020, quando eu tive a oportunidade de trabalhar como substituta na Embaixada do Peru em Brasília; vi de perto muitos casos de compatriotas, em particular, os casos de mulheres que trabalham no dia a dia, estudantes, donas de casa, até conheci uma mãe solteira. Muitas delas me disseram que sofreram uma piada de mau gosto por causa de sua nacionalidade ou por não falar bem (este foi meu caso uma vez), também um tratamento diferenciado por ser estrangeiras ou até mesmo discriminação por causa de suas características físicas, em algum momento de suas vidas.

Isso me fez entender que tive muita sorte e que graças a Deus sempre tive a proteção do meu esposo desde que cheguei ao Brasil; ele sempre estava perto e cuidando de mim, quase nunca saía sozinha de casa -ele tinha medo de que algo ruim acontecesse comigo ou que me perderia, até que comecei a trabalhar na Embaixada. Além disso, concluí que muitas das esposas dos diplomáticos -que são peruanas-, deixaram tudo para acompanhar seus esposos e em consequência, tiveram que abandonar seus trabalhos no Peru e tomaram-se donas de casa e também em pessoas economicamente dependentes, principalmente na pandemia onde tudo se voltou difícil. Nessa perspectiva -eu me sinto identificada com elas-, já que para nós era começar uma vida e apoiar os nossos esposos que precisavam de nós.

Em 2021, começaram minhas aulas remotas na UNESP e o pessoal foi muito gentil, mas sentia que tinha um obstáculo que era minha fala em português. Eu tenho que dizer que os professores foram bonzinhos comigo, especialmente no primeiro semestre. Por exemplo, minha primeira prova que foi de Economia Brasileira Contemporânea, a fiz em espanhol; mas tive sorte pois meu professor responsável pelo curso (Dr. Claudio De

Paiva), havia feito um pós-doutorado na Espanha e compreendia muito bem quando eu falava nas intervenções das aulas.

Depois, em agosto de 2021, inscreveu-me no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores na Faculdade de Ciências e Letras (CLDP/FCLAr) no curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) onde estive por um ano e meio. Graças a essa decisão, melhorei minha compreensão, escrita e fala da língua portuguesa e conheci outras mulheres da mesma idade, mas de diferentes nacionalidades. Nessa oportunidade, muitas delas falaram que a razão por estarem no Brasil, assim como eu no começo, era porque seus esposos estavam trabalhando ou estudando neste país.

Hoje em dia, estou terminando de escrever minha dissertação de mestrado na cidade de Araraquara, e a única coisa que tenho certeza é que ainda tenho muito que aprender sobre a cultura brasileira. Nas próximas semanas, farei minha defesa de tese e voltarei para meu país, onde existem várias coisas que devo resolver. Mas não descarto a ideia de voltar daqui a três anos, para fazer meu doutorado.

Em síntese, meu caso pessoal de aprendizagem da língua portuguesa durante a pandemia de COVID-19, foi tão excepcional quanto os casos de meus amigos peruanos que conheci algum tempo depois. Ao meu ver, essa situação atrasou meu processo de inserção social e cultural no Brasil e também meu desenvolvimento com a língua.

## **ANEX09**

### **MALAS ABERTAS MUNDOS ABERTOS**

Quando eu cheguei no Brasil foi uma época muito complicada, não só pela língua, mas também pelos costumes, e adicional a isso foi que eu cheguei na pandemia. Foi uma situação difícil ter que emigrar, não é tão fácil como as pessoas acham deixar nossa família nossos costumes e até nossa língua.

Mas eu lembro que eu sempre quis sair de meu país, para conhecer outras coisas mas tornar a decisão de sair e experimentar foi uma das melhores decisões, que eu tornei acho

que sim, mas tudo muda, acho que as pessoas tem gostos, visões diferentes as ruas os parques as construções a comida as músicas tudo.

Retomando o difícil que foi chegar aqui na pandemia, eu não consegui rápido entrar em contato com os brasileiros e eu fiquei triste, comecei aprender a língua sozinha, pela internet e com uns pequenos cursos de português da universidade da unesp. Isso foi muito bom porque eu conheci virtualmente muitas pessoas, que também estavam na mesma situação nessa época por que até hoje eu não tenho tantos amigos brasileiros para poder praticar a língua e acho que os espaços são muito fechados para as pessoas que não estão fora das universidades.

minhas lembranças para me adaptar, foi um processo, a comida seu tempero é diferente comer feijão todos os dias aqui não tem algumas frutas do meu país como lulo, granadilla, curuba, e alguns legumes como feijão verde, pepino de guizo e arepa que é uma comida muito típica da Colômbia e Venezuela, as batatas ,também são diferentes,mas eu experimentei aqui outras novas frutas, como caqui, o açaí ,pão de queijo,chipa eu adoro e verduras como quiabo, também foi estranho aqui na cidade onde eu moro não tem discotecas para dançar músicas latinas o clima também é diferente pois aqui tem estações meu país não tem.

Mudou muito meu sistema de vida. Eu morava na capital do meu país, uma cidade maior de onde eu moro agora no Brasil, aqui é muito mais tranquilo. A capital da Colômbia tinha muita correria, tudo muito longe ,aqui não tudo é perto de tudo eu amo isso porque eu gosto das cidades pequenas, tranquilas com qualidade de vida, para compartilhar com a família acho que isso é muito importante.

As vezes eu tenho saudade das minhas sobrinhas, meu irmão, minhas amigas, as comidas típicas como o tamal, bizcocho de achira, pão de arroz ,suco de graviola, mojara frita, sopas eu nao sei se aqui tem algo parecido pois este país é muito maior que meu país.

Meu país é lindo, mas acho que o Brasil é meu segundo lar aqui aprendi, experimentei, chorei, ri e passei muitas coisas boas e não tão boas, mas de tudo tenho agradecido até hoje, a vida de emigrante e toda uma aventura e subir a montanha russa.

Eu agora entendo muito as pessoas refugiadas, que tem que sair de seu país por diferentes situações não como escolha pessoal, se não por força maior, que é difícil demais adaptar-se a um novo mundo mas um mundo em que não deveriam existir fronteiras.

Eu gosto muito de sua língua, mas ainda estou aprendendo palavras, expressões sua pronúncia e sua escrita. Pois é uma língua parecida ao espanhol por que são línguas românicas mas mudam muitas coisas.

Eu estou feliz morando no Brasil, é um país que abre as portas a todo mundo, é acolhedor, as pessoas são muito amáveis, eu às vezes me sinto em casa e conhecendo lugares lindos como o Cristo Redentor e cidades perto de São Carlos onde moro eu me sinto agradecida com o Brasil pela acolhida.

## APÊNDICES

### **APÊNDICES A-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido RESOLUÇÃO No 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O Ensino e Aprendizagem de Português para mulheres migrantes: um estudo discursivo de caso, sob responsabilidade da pesquisadora de mestrado Bianca Mori (Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP - FCLAr). Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo analisar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa por mulheres migrantes em situação de deslocamento forçado, observando e verificando como esse acesso ao ensino e aprendizagem da língua pode promover a inserção linguístico-social e cultural dessas mulheres na sociedade brasileira. Será realizado por meio da análise de questionários, atividades, tarefas e produções textuais produzidas em um minicurso pelas alunas das extensões de ensino de Português Língua Estrangeira e de Acolhimento, oferecidos pela UNESP-FCLAr, em contexto de sala de aula (online ou em espaço disponibilizado pelo projeto). As produções e atividades serão feitas durante as aulas, logo, as estudantes não precisarão dedicar tempo fora do contexto do curso para a produção dos relatos pessoais que serão analisados. A participante não terá gastos ao participar da pesquisa. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são essencialmente de origem psicológica e intelectual/emocional, como a possibilidade de cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário previsto e o risco de quebra de sigilo. Para que não ocorram ou, no caso de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: as produções e atividades serão realizadas durante as aulas, com o objetivo de poupar cansaço e aborrecimento por parte das participantes. Os documentos serão acessados somente para fins de pesquisa, mantendo o sigilo previsto por este documento. Os documentos ficarão armazenados em uma pasta, acessada apenas pela pesquisadora e pela orientadora responsável. A identidade das participantes será mantida em sigilo desde o tratamento até a divulgação dos dados. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Ressalta-se que é de suma relevância salientar a importância dos estudos específicos nesta área, Português Língua Adicional, e suas ramificações, dando enfoque ao PLAc e sua relevância para a grande área de Ensino e Aprendizagem de Português como Língua

Estrangeira, visto que o ensino neste contexto está relacionado a sobrevivência do falante, e, por ter contextos específicos, deve ter subsídios teóricos específicos. Outrossim, é importante evidenciar que no processo de aprendizagem de uma língua, muitas variantes podem ser influenciáveis, como por exemplo a questão do gênero, que é um dos grandes focos deste projeto. Além disso, em razão do aumento no número de mulheres migrantes e também do número geral de pessoas que migraram para o Brasil nos últimos anos, mostra-se necessário estudar as especificidades desse movimento migratório a partir da perspectiva de gênero na sociedade de imersão migratória, o Brasil. Sabe-se que as mulheres são vítimas de diferentes tipos de violência relacionados ao gênero e, além disso, sofrem uma grande discriminação social incentivadas pela sociedade patriarcal, o que justifica a relevância deste trabalho para a área, comunidade acadêmica e comunidade ampla. Os dados deste trabalho ficarão disponíveis no repositório de dissertações da UNESP-FCLAr, onde poderá ser consultado por todos.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão armazenados em uma pasta, em que apenas a pesquisadora e a orientadora terão acesso. As produções textuais estarão disponíveis apenas para as participantes da pesquisa, caso o acesso for solicitado. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

---

(assinatura)

Pesquisador

Responsável<sup>7</sup>

Nome:

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 CEP: 14800-901

Tel: (16) 997047362

E-mail: bianca.mori@unesp.br

---

(assinatura)

Orientador

Prof. (a) Dr.

e)

Endereço:

Rodovia

Araraquara-

Jaú, Km 1

CEP: 14800-

901

Tel:

E-mail: nildiceia.rocha@unesp.br

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901 - Araraquara - SP - Fone: (16) 3334-6263 - endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

---

<sup>7</sup> O(s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.