



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

“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

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Eleonora Bambozzi Bottura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

“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

ELEONORA BAMBOZZI BOTTURA
Bolsista Capes

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação
em Linguística da Universidade Federal de São
Carlos para obtenção do título de Doutor em
Linguística.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de
línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros
Gattolin

São Carlos – São Paulo - Brasil
2019

Bambozzi Bottura, Eleonora

"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 / Eleonora Bambozzi Bottura. -- 2019.

247 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Banca examinadora: Lucia Maria de Assunção Barbosa, Nelson Viana, Roberto Bezerra da Silva, Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer

Bibliografia

1. Autoetnografia. 2. Português Língua de Acolhimento. 3. Formação de professores . I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Eleonora Bambozzi Bottura, realizada em 21/03/2019:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Lucía Maria de Assunção Barbosa
UFSCar

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Prof. Dr. Roberto Bezerra da Silva
UFRJ

Profa. Dra. Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer
UHH - IE

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Agradecimentos

À professora Sandra Gattolin, pela dedicação, cuidado e respeito em cada fase de desenvolvimento do doutorado. Agradeço por ouvir e encaminhar com leveza o desdobramento de tantas idas e vindas dos projetos, das crises e dilemas e, sobretudo, por enxergar, com entusiasmo e esperança, aspectos tão importantes da pesquisa quando eles ainda me pareciam ocultos e perdidos. Minha querida professora desde a graduação, com você aprendi tantas coisas, mas, talvez a mais importante, a de olhar com encantamento quando tudo parece se desencantar ao nosso redor, a alimentar a uma busca curiosa por novas perspectivas, alternativas e possibilidades e a ser sensível ao processo do outro.

À professora Lucia Barbosa, por ter aberto as portas de sua casa, por me receber com carinho como parte de sua família e me convidar para agir no mundo do acolhimento e, ao fazê-lo, estava a me oferecer uma oportunidade que modificaria o modo como eu me percebo como pessoa e profissional no mundo. Por muitos momentos, quando não sabia por qual caminho seguir durante a etapa final do doutorado, lembrava-me de sua luz, força e delicadeza; do seu empenho em buscar melhores oportunidades para aqueles que não as têm. Agradeço também pelas excelentes contribuições durante o exame de qualificação, as quais com certeza enriqueceram este trabalho.

Ao professor Nelson Viana, por ter me incentivado a trabalhar na área de Português para Estrangeiros há dez anos e plantado a semente do gosto pelas discussões dos fundamentos das metodologias de investigação. Agradeço por todas as oportunidades que me proporcionou e ensinamentos durante esses anos. Alegro-me muito de poder contar com a sua presença e contribuições.

Ao professor Roberto Bezerra da Silva, pelas contribuições primorosas e incentivos para o desenvolvimento do fazer/escrever autoetnográfico durante o exame de qualificação que, sem dúvidas, foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho. Obrigada.

À professora Sílvia Melo-Pfeifer, por me receber na Universidade de Hamburgo e me proporcionar tantas experiências para meu desenvolvimento profissional e contribuir com

ideias valiosas para o aprimoramento da pesquisa. Ter conhecido você foi uma das melhores surpresas que me ocorreu durante esse processo de formação.

Ao professor Christian Helmchen, por ter providenciado todo o apoio necessário para realizar a minha estadia durante o estágio em Hamburgo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGL).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro prestado durante os quatro anos de doutorado.

Aos colegas que tive o prazer de conviver no projeto de extensão de Português para Estrangeiros na Universidade de Brasília, em especial à Ingrid Cruz e Bianca Benini.

Às minhas queridas alunas, por terem confiado em meu trabalho e compartilhado comigo suas verdades, anseios e sonhos. Carrego um pouco de vocês em mim. Obrigada.

Aos colegas do grupo de pesquisa na UFSCar, por sempre darem contribuições otimistas nos estágios iniciais desta pesquisa, em especial agradeço à Viviane Garcia Stefani.

Às amigas Maria Elisa Zumbé e Paula Sayuri, por sempre me motivarem a cultivar um novo olhar sobre a vida e me apoiarem em momentos tão singulares da minha vida.

À Stéfanie Della Rosa, amiga querida, minha referência durante esses quatro anos. Agradeço por todo apoio e amizade que certamente foram fundamentais para a conclusão desta tese.

À querida Marcia Fanti Negri, pela amizade e parceria acadêmica; por sempre estar disposta a ouvir com carinho as ideias e angústias desses quatro anos de doutorado, por me incentivar a cada dúvida ou desafio, e vibrar com as conquistas e alegrias.

À Mariana Oliveira e Angel Vieira, por serem a minha casa em Hamburgo e pelos momentos inesquecíveis.

À Ludmilla Lewinsohn, por me ajudar a descobrir e desconstruir a vereda mente-corpo e proporcionar um novo olhar para o universo que existe também em nós.

A todos os colegas e pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, por terem deixado um pedaço de si em mim, reverberarem, desestabilizarem e proporcionarem, acima de tudo, crescimento.

À minha mãe, Maria Teresa, por todo amor incondicional, incentivo e apoio; por me lembrar dos mistérios da vida e, ao fazê-lo, me ajudar a encarar tudo com mais leveza, bom-humor e esperança.

Ao meu pai, Herbert, por todo amor, apoio e incentivo; por cultivar em si a curiosidade e zelo pelo conhecimento e naturalmente traduzi-la para mim; por ser a representação da resiliência e coragem.

Ao meu querido irmão Fernando, pela amizade, parceria e carinho; por ouvir atentamente sobre a minha pesquisa e me ajudar a enxergar tudo por novos ângulos sempre.

Ao meu querido avô, Antonio Bambozzi, (*in memoriam*), pelo bom-humor; por mostrar com suas ações a importância da disciplina da criatividade; por ser parte de minha história e compartilhar comigo momentos dos quais me recordarei com muito carinho.

Resumo

Esta tese de doutorado representa um fazer/escrever autoetnográfico de minha experiência vivida como professora de Português Língua de Acolhimento (PLAc) em um curso exclusivo para mulheres imigrantes em vulnerabilidade e refugiadas em uma universidade pública brasileira. A escolha pelo viés metodológico da autoetnografia foi um inevitável e necessário desdobramento da atuação como professora-pesquisadora em ambiente de ensino de PLAc. Esse ensino vincula-se diretamente ao contexto das migrações contemporâneas e é constituído por forte função social, humanitária e política com vistas a integração de migrantes na sociedade brasileira. As complexidades do contexto em âmbito didático-pedagógico que visa a práticas transformativas e justiça social, bem como a necessidade de investigações sobre a atuação e formação de professores na nova especialidade de ensino contribuem para que a perspectiva autoetnográfica se faça premente. A aproximação entre autoetnografia e PLAc é tecida e defendida ao longo de toda a tese, a fim de sublinhar sobremaneira a subjetividade e afetividade do ensino, da pesquisa e da pesquisadora com vistas a atuação e formação de professores. Nesse sentido, o conceito de língua de acolhimento é apresentado, bem como as discussões sobre mulheres migrantes e a maior vulnerabilidade desse público e como isso impacta diretamente na aprendizagem da língua-alvo. As emoções na relação entre aprendentes-professora, intimamente articuladas ao próprio fazer autoetnográfico, também são mobilizadas nesta tese. Dessa maneira, busco contemplar a localidade do ensino e a contingência, por meio de lentes mais amplas sobre fazer pesquisa que expõem e buscam fortalecer os laços com a subjetividade, expondo sujeito/objeto de pesquisa, reconhecendo e autoinvestigando criticamente a prática pedagógica e suas possíveis implicações para a formação. É nesse sentido que apresento e discuto os dados, analisando os dilemas, as frustrações e emoções que contribuíram para o aumento significativo da tensão ao longo dos encontros com as participantes da pesquisa. Os dados fornecem evidências relevantes para questões como interculturalidade e identidade. A partir de indícios sobre categorias como gênero e raça reflito sobre a possibilidade de uma perspectiva interseccional para a prática e pesquisa em PLAc. É possível afirmar ainda acerca da urgência em se estar atento às razões da maior vulnerabilidade das mulheres migrantes e de pensar em práticas e formação que levem em consideração as questões de gênero no processo de aprendizagem. Aliado a isso, as emoções parecem mostrar um caminho possível para um trabalho mais sensível ao contexto e alinhado com a dimensão afetiva pressuposta na definição de língua de acolhimento. Por fim, defendo a necessidade de se considerar as implicações para formação de professores como pesquisadores imbuídos pelo zelo à disponibilidade para uma autointerrogação crítica e sensibilidade ao contexto. Espero que esta tese sensibilize os professores para algumas das idiosincrasias que envolvem as materialidades didático-pedagógicas, o público-alvo e as emergências do contexto; e para que fiquem atentos às possíveis vertigens que a atuação com o ensino de PLAc podem causar em suas identidades profissionais. Desejo ainda que este estudo represente uma das formas de explorar as potencialidades da autoetnografia e contribuir para os seus fazeres e sentidos no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil.

Palavras-chave: autoetnografia, português língua de acolhimento, mulheres migrantes, emoções, formação de professores

Abstract

This doctoral thesis consists of an autoethnographic doing and writing of my lived experiences as a teacher of Portuguese Welcoming Language (PWLg) in an exclusive course for vulnerable immigrant and refugee women in Brazil. The choice for the methodological approach derives from the inevitable and necessary outcome of my practice as a teacher and researcher. Teaching PWLg is linked directly to the context of contemporary migrations and it is constituted by strong social, humanitarian and political functions, aiming at the integration of migrants in Brazilian society. The complexity of the context when it comes to its didactic-pedagogical field relying on transformative practices and social justice; and the need for investigating teachers Education and practice require an autoethnographic perspective. The approximation of PWLg to autoethnography is developed along the whole thesis. PWLg is presented, as well as the discussions about migrant women and their higher vulnerability that strongly influences the learning process, therefore, their integration in society. Emotions emerging from the relation students-teacher and its relation to autoethnography itself are also articulated. Thus, I search for addressing teaching locality and contingency through wider lenses for doing research. The bond with subjectivity is enhanced, by exposing subject/object of research, recognizing and auto investigating my own pedagogical practice and its possible implications for Teachers Education critically. In this sense, data are discussed and presented, thereby the unveiling of dilemmas, frustrations and emotions that contributed for generating high tension as I engaged weekly in the encounters with participants. The tension turning point has given me some reorientations for practice and research in PWLg, thus, transforming them. There are compelling evidences for discussion of interculturality and identities. From the data it is possible to discuss the possibility of an intersectional perspective for helping teachers addressing and dealing with categories of gender and race in their teaching practices. Also, it seems to be paramount for the teachers to be aware of the reasons why migrant women are more vulnerable and to rethink teachers' practices and education when it comes to gender. Emotions seem to reveal an enriching path for comprehending a more sensitivity to context, aligned to the emotional dimension already considered by PWLg concept. Finally, I defend the implications for teachers' education considering the teacher as a researcher, moved by affect and availability for critical self-interrogation and more sensible to contexts needs. I expect that this thesis sensitizes teacher for the idiosyncrasies involved in teaching-learning PWLg, which can cause serious dizziness, disestablishing fundamental issues of their professional identities. I also desire that this study may represent one of the possibilities for exploring autoethnography potentialities, by contributing to its productions and meanings in the field of Applied Linguistics in Brazil.

Keywords: autoethnography, Portuguese Welcoming Language, migrant women, emotions, teacher's education.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Número solicitantes de refúgio no Brasil.....	48
Gráfico 2 - Solicitações de refúgio por venezuelanos	49
Gráfico 3 - Solicitações de Refúgio – Haitianos	50

Lista de Quadros

Quadro 1 – Amostra de produções sobre o tema PLAc.	32
Quadro 2 - Recorte Diário nº 15	109
Quadro 3 – Atividade aula “Primeiras Impressões”	124
Quadro 4 – Aula atividade família.	131
Quadro 5 – Percursos Profissionais	167

Lista de Siglas das transcrições das entrevistas e das aulas¹

(...) supressão de trecho irrelevante para análise

(()) relatos de ocorrências não-verbais, comentários ou explicações

() falas prováveis

/ pausa curta (< 0,5 segundo)

// pausa (0,5 seg – 1,0 seg)

/// pausa longa (> 1seg)

(5>>) indicação dos segundos de pausa

[] falas simultâneas

: alongamento das vogais

CAIXA ALTA quando há significativa ênfase na voz

¹ As normas para as transcrições das gravações de áudios (entrevistas e aulas) estão respaldadas nas orientações e discussões de Ramilo e Freitas (2002).

Sumário

1. Introdução	16
1.1 Organização da tese	25
2. Fundamentação Teórica	27
2.1 Português Língua de Acolhimento	27
2.1.1 Entendendo um novo conceito	28
2.1.2 Professores e a formação de professores	35
2.2 Vozes de um público: Mulheres Imigrantes e refugiadas	45
2.2.1 Um panorama das migrações femininas	46
2.2.2 Ensino-aprendizagem de línguas por imigrantes e refugiadas	60
2.3 As Emoções e o Professor	65
2.3.1 Afeto e emoções no ensino-aprendizagem de línguas	66
2.3.2 Afeto como construto social	74
2.3.3 Objetos aderentes: emoções em movimento	75
2.3.4 Professores e o trabalho emocional	81
3. Metodologia da Investigação	87
3.1 Pressupostos da autoetnografia	87
3.2 Cenário da pesquisa	95
3.2.1 Contexto da investigação	95
3.2.2 Participantes	97
3.2.3 Instrumentos de pesquisa	108
3.3 O caminho que tomei e seu retorno impossível: ponto de inflexão ou de partida? ..	111
3.4 Procedimentos de organização dos dados	118
4. Análise e discussão de dados	122
ATO I	122
Cena I	122
Cena II	129
Cena III	141
Cena IV	144
Cena V	153
Cena VI	157
Cena VII	159

Cena VIII	171
Entreato.....	177
ATO II	185
Cena I.....	185
Cena II	192
Cena III.....	195
Cena IV.....	208
Cena V	216
5. Considerações (sobre) finais	221
Referências Bibliográficas.....	228
Anexo	244
Apêndice.....	245

1. Introdução

Imigrantes. Todos nós o somos, hoje. Quando a viagem não nos move, é o entorno que nos foge, o que dá no mesmo. Ficamos então parados, com tudo o mais indo, imigrantes a tentar entrar, todos os dias, em nós mesmos.

Elvira Vigna

Em 2010, na graduação, era bolsista de iniciação científica na área da semântica. Familiarizava-me com os modelos dos projetos, dos relatórios, dos pôsteres, dos resumos para congressos. Havia uma nova linguagem totalmente desconhecida que ia se integrando pouco a pouco à minha rotina. Nas minhas idas à universidade, eu percebia uma movimentação em uma pequena sala. Algumas línguas novas faziam barulho passando pela janela da unidade de estudos onde trabalhava no departamento. Aos poucos conheci o centro de referência para estrangeiros e me encantei pelo fato de ensinar a língua portuguesa para adultos estrangeiros. Ainda no ano de 2010 formei uma dupla com uma colega e tive minha primeira turma de Português para falantes de alemão e árabe.

Dediquei-me à prática de Português Língua Estrangeira (PLE) antes mesmo de conhecer suas teorizações. Ensinar PLE começa, para muitos, como uma proposta de atividade em projetos de extensão em Universidades Públicas brasileiras. Há também aqueles que, residentes em outros países, percebem a demanda por ensinar o português como uma possibilidade de crescimento no exterior. Dentre todas as possíveis razões para se ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira, é fato que se trata, desde o seu início, de uma atividade complexa que extrapola questões teóricas e metodológicas e promove inquietações e transformações em diferentes domínios: pessoal, afetivo, profissional, acadêmico, histórico, econômico e político.

Nesse sentido, o caminho é crítico e reflexivo e passa por estranhamentos: o que é essa língua que eu ensino? Como Revuz (1998) defende, a língua estrangeira é o convite para o exílio. Ela se configura como um novo espaço para expressão do sujeito, sem, contudo, questionar a relação já instaurada entre sujeito e sua língua materna. É no exílio que o sujeito se confunde e inquieta-se diante das relações que estabelece com ele mesmo, com o Outro e com os saberes. Portanto, aprender uma nova língua vem perturbar o que já sabemos, uma vez que a língua “(...) é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998).

Aprender-ensinar uma nova língua é um processo recheado de conflitos. O que dizer, então, do professor que deve se conscientizar das diferenças conflituosas existentes entre sua língua materna que também pode ser concebida como: Estrangeira, Segunda Língua, Língua de Herança, Língua Adicional e Língua de Acolhimento. Diante de tantas definições que a língua portuguesa pode vir a ter em determinada conjuntura social e histórica do processo de ensino-aprendizagem, conhecer a área de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), para mim, configurou-se pelo embate inicial de repensar a minha Língua Materna como Língua Estrangeira (ROCHA, 2015). O choque inicial parece ser bastante frutífero para se pensar em tantos outros aspectos que englobam o processo de ensino-aprendizagem de PLE e, portanto, é nesse mesmo processo que nos confundimos, mas também buscamos, na perspectiva do Outro, um “(...) lugar de ressignificação identitária cultural, linguística e social (profissional)” (ROCHA, 2015).

Durante o mestrado, iniciei meus estudos com enfoque na avaliação de proficiência em PLE, aprofundando meus conhecimentos em uma área que passou a me intrigar no último ano da graduação. Já no doutorado, passei a me interessar mais sobre questões vinculadas ao contexto migratório. Por um lado a motivação não era acadêmica, mas afetiva. Aproximava-me das histórias dos imigrantes da minha família, buscando minhas heranças linguístico-culturais-culinárias-afetivas. “Como aprenderam o português?”, “Por que o Brasil?”, “Quais foram suas motivações, dificuldades e conflitos?” eram apenas algumas das perguntas.

Por outro lado, atuando em Português para Estrangeiros desde 2010 no projeto de extensão da universidade, questionava-me sobre o contexto das Migrações contemporâneas. Em 2015 a crise dos imigrantes e refugiados na Europa se intensificou e passou a ser recorrente ler notícias sobre ela. Por vezes, eu lia alguma reportagem que discorria sobre meios possíveis para a integração de refugiados nas cidades italianas e alemãs. Ao mesmo tempo, a cidade de São Paulo começava a aparecer na mídia com pessoas do Haiti, da Síria, do Senegal, da Colômbia, dentre outros países. Enquanto isso, eu atuava em PLE com público de intercambistas acadêmicos: graduandos, pós-graduandos e pesquisadores. Questionava-me se era diferente o planejamento de um curso para esse público e para refugiados, por exemplo.

Contudo, eu seguia com meus afazeres de estudante de doutorado. Frequentava disciplinas, mudava os objetivos do meu projeto e escrevia trabalhos finais. A cada reunião de orientação, uma ideia continuava guardada: a do trabalho com o ensino de português para imigrantes e refugiados. Depois de uma reunião de orientação marcada com urgência, enfrentei o medo do desconhecido e comecei a rascunhar qualquer linha sobre meu novo projeto de ensino-aprendizagem de português para imigrantes e refugiados.

Aos poucos fui me familiarizando com os novos textos, nomes que antes não conhecia, outros nem tão desconhecidos assim. Foi quando conheci o trabalho pioneiro coordenado e desenvolvido em um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira no Distrito Federal que oferece cursos gratuitos aos refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade social residentes no Distrito Federal. Os cursos foram criados para atender as demandas linguísticas e interculturais mais urgentes dessa população. Esses cursos, portanto, são constituídos por “(...) uma forte função social na busca pela integração das/os alunas/os de maneira rápida e efetiva à sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 41), tendo em vista que a aprendizagem da língua de acolhimento é elemento-chave para a integração na sociedade, sendo, assim, “(...) aliada no processo de adaptação e de pertencimento da pessoa que aprende” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436). Antes de conhecer o projeto, nunca havia estudado e trabalhado com essa concepção de linguagem e isso se mostrou, desde o início, como um desafio repleto de conflitos e convergências para mim.

Foi no início de 2017, portanto, que passei a fazer visitas de ambientação nos cursos do projeto, participando de atividades acadêmicas e sociais. Fiz esboços sobre minha futura investigação, reavaliava meus objetivos sempre com enfoque nos aprendizes imigrantes e/ou refugiados. O desejo era entrar no universo do ensino de português em contexto das Migrações vislumbrando possível trabalho com a negociação e transformação das identidades dos aprendizes quando em processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A ideia principal era aliar os estudos sobre identidade articulados com as teorias de ensino-aprendizagem de línguas. Intentava propor encaminhamentos para planejamento de cursos. “Conhecer melhor o público-alvo contribuirá para melhores planejamentos”, pensava.

Já no primeiro dia de visita, em conversas com a coordenadora, percebi uma inquietação sobre as mulheres que participavam das aulas dos cursos do então Módulo Acolhimento, que ocorriam todas as semanas nas dependências do Departamento de Línguas da Universidade. Nas reuniões de que participei, ouvia palavras como “Mulheres”, “Elas”, “muitas delas”, “os filhos delas”, “não falam”. No último dia de visita, a coordenadora me apresentou a demanda do curso para mulheres, expondo sua preocupação e intenção de fazer um trabalho que atendesse exclusivamente as mulheres participantes dos cursos regulares. A preocupação era de que há tempos ela percebia o pouco engajamento das alunas em sala de aula. Além disso, também observava baixa frequência das mulheres que, segundo ela, resultava na evasão das mulheres dos cursos por alguma razão que, talvez, pudesse estar vinculada ao baixo desempenho na língua portuguesa. Foi me apresentado, portanto, a

demanda da coordenadora do projeto em oferecer um espaço exclusivo às mulheres, com enfoque na necessidade diagnosticada.

Voltei para casa com muitas expectativas, dúvidas e muito receio de mais uma vez alterar as linhas do meu projeto (afinal, já tinha sido tantos projetos até aquele dia). Bastante entusiasmada com o que tinha presenciado, observado e discutido; mas, principalmente, com a ideia de poder ser professora em um curso de Português Língua de Acolhimento. Para mim, a sala de aula é como um palco. A preparação e a espera na coxia é, por vezes, animada e concentrada, outras tantas vezes aflitiva e surpreendente. Há também sempre aquela espera para ver quem serão os outros atores e atrizes, e, se ocorrerá, por alguma razão, algum ajuste nas ideias e nos trajés que trago comigo; ou ainda, se ficarei como atriz reserva, se haverá algum tipo de imprevisto, mudança de cenário, de música... Há ainda aquele suspirar e sussurrar de corpos que se movimentam, discursos que se formam vagarosamente em diálogos improvisados misturados com sentimentos que brotam, ficam raízes e perdem folhas. Uma situação desconcertante e sempre (sempre!) o frio na barriga que desaparece por completo, em questão de segundos, assim que a aula começa e, dessa forma, começamos o nosso espetáculo. Como eu ansiava por estar nesse lugar novamente. Que ansiedade em conhecer minhas parceiras de palco e entender melhor quem está por detrás dele.

Ainda bem longe do palco, a preparação começou. Um vai e vem de cortes e recortes. Tecidos. Planejamentos. Nomes que chegavam e deixavam a sala em cada texto. Ideias que apareciam e desapareciam na tela do computador. Ajustes. Estava aberta a fase de planejamento do intitulado “Curso de Conversação para Mulheres”. Seria minha primeira atuação, então, a ideia norteadora era a de propor uma atividade inicial para sondagem de expectativas e necessidades das participantes com relação ao curso. Em seguida, alguns temas pré-selecionados para o trabalho com compreensão e produção oral por meio de atividades que favorecessem a interação na língua portuguesa seriam apresentados às participantes e escolhido por elas, na ordem e da maneira que elas preferissem.

A metodologia da investigação se inseria no paradigma qualitativo de cunho etnográfico, constituía-se pelo uso dos seguintes instrumentos: diários pessoais, entrevistas individuais e gravações em áudio das aulas. Os diários pessoais me auxiliariam a descrever e elaborar sobre reflexões-problema antes, durante e depois dos encontros com as participantes. Aproximando-se da ideia de um professor-reflexivo, o diário também me ajudaria a indicar passagens que consideraria relevantes durante a aula para posteriormente transcrevê-la com o auxílio da audição das gravações das aulas. As entrevistas individuais constituíam-se pelo objetivo de conhecer melhor o perfil das participantes, bem como para obter relatos pessoais

sobre a experiência no curso. Além disso, por serem entrevistas semiestruturadas, haveria a possibilidade de saber um pouco mais sobre fragmentos de relatos de vida das participantes. Por fim, todas as aulas seriam gravadas para posterior análise de passagens relevantes que poderiam não ser percebidas durante as aulas, devido ao fato de eu ter ministrado as aulas.

O objetivo principal era o de tentar elucidar questões e aspectos que pudessem estar envolvidos no “ser mulher” imigrante em situação de vulnerabilidade e/ou refugiada no Brasil, através de discussões e atividades crítico-reflexivas baseadas em temas da língua portuguesa e cultura brasileira em um curso de conversação para mulheres, perpassado pelos estudos pós-estruturalistas, considerando a problemática do gênero articulado ao ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento. Com isso, o intento era o de entender melhor em que extensão as reflexões sobre identidade e as relações das questões de gênero articuladas ao processo de ensino-aprendizagem em contexto migratório poderiam auxiliar um ensino que privilegiasse a integração afetiva e social das imigrantes na sociedade brasileira; além de contribuir para formação de professores e o desenvolvimento da área de PLE no Brasil.

A partir do primeiro dia de atuação no curso de conversação para mulheres, porém, inquietavam-me os aspectos da metodologia de pesquisa. Ao entrar em sala de aula, percebia que algumas impressões não poderiam ser transpostas apenas levando em conta a reflexividade nos meus diários. O processo todo de planejamento à prática pedagógica se mostrava a cada dia como inquietante, angustiante, revelador e, muitas vezes, doloroso.

O que eu havia planejado escapava-me a cada dia de aula. Em alguns momentos me paralisava diante das participantes antes de entrar em sala, pois havia algumas questões que me emocionavam, aspectos indiciários de possíveis conflitos, corpos, línguas-culturas, e histórias que se formavam bem ali na minha frente. Como interatuar com minhas parceiras de palco? Apesar de saber que o afeto emerge em sala de aula e o seu simples desabrochar já seja suficiente, eu interditava qualquer traço de emoção e, assim, proibia-me de buscar indícios de algum tipo de desordem, desconforto ou simples identificação. Vetava em mim qualquer possível aproximação com as alunas – afinal, era um curso de curta duração e eu estava a desenvolver pesquisa. Secretamente, porém, eu desejava conhecer seus mundos; de onde e como vieram, o que ansiavam e de que e quem mais sentiam falta.

Pesquisadora, sim. Pesquisadora com intenção de dar a voz às participantes, estabelecer instrumentos que permitissem a descrição e a interpretação das evidências da sala de aula. Assim, concebia que minha subjetividade tinha que ser racionalizada em moldes epistemológicos mais tradicionais que se enquadrassem no paradigma qualitativo de pesquisa,

mas que, na minha prática pedagógica e no meu olhar, permanecesse o objetivo, o Científico. Pensava no científico com C maiúsculo, porque me sentia pressionada em ser profissional da linguagem e em não me envolver como sempre costumo me envolver com as histórias. Temia desenhar a história à minha maneira, desconsiderando outras possibilidades, ou as reais possibilidades.

Sentia que falhava como professora a cada segunda-feira, terça e quinta. Exatamente nessa ordem a minha motivação também se exauria, mitigava-se. Como um bolo que preparamos com muito cuidado, mas, por abrimos a porta do forno na hora errada, ele murcha, não cresce, embatuma e se torna um bolo difícil de ser saboreado. Apesar de, a princípio, meu enfoque ser as participantes, eu imaginava que o final de semana tinha que ser mais longo para eu poder refletir mais sobre o que estava acontecendo não com elas, mas comigo. Durante meus poucos anos de atuação em cursos de extensão com a comunidade interna e externa na minha instituição de origem não havia enfrentado as dificuldades que surgiram ao longo das aulas do curso das mulheres.

Presumia que havia naquele contexto aspectos variáveis de um encontro cujo nome eu desconhecia e com o qual eu estava aprendendo a lidar de maneira bastante experimental e vagarosa. Constatava que havia algo que me faltava. Algo falta sempre e isso é fato, mas, o público-alvo, as imigrantes em situação de vulnerabilidade e/ou refugiadas, deixava-me aflita, pois temia não compreender a vulnerabilidade afetiva e social das participantes. Afinal, em Português Língua de Acolhimento (PLAc) há um conflito que é previsível e, também por isso, o professor de PLAc pode ter o papel de “(...) i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Pesava sobre meus ombros a preocupação sobre qual seria o meu papel em sala de aula e, talvez quase que simultaneamente, também me preocupava em não conceber o Outro na alteridade verdadeira de um encontro intercultural (FLEURI, 2001). Sentia a responsabilidade em ser, naquelas poucas horas semanais, uma referência, um catalizador ou um amortecedor para as dificuldades que elas enfrentariam, como mulheres imigrantes e/ou refugiadas, durante o processo de integração na sociedade de acolhimento haja vista a indissociabilidade da aprendizagem da língua do país de acolhimento e a integração na sociedade (OLIVEIRA, 2010; CABETE, 2010).

Questionava-me sobre de que maneira o curso, como mais um espaço para a prática da língua portuguesa, poderia beneficiar as participantes a desenvolverem habilidades na língua-

alvo para o enfrentamento das complexidades de um processo migratório que ainda estava se desenhando. Buscava retomar os anos iniciais de minha formação docente para justificar as minhas escolhas. Logo, concluía mais um dia de trabalho com minhas escolhas informadas, mas na prática muito pouco se revelava. Angustiava-me pensar que ao informar minhas escolhas eu criaria um contexto inexistente, isto é, ao teorizar sobre minha prática estaria ignorando aspectos que poderiam estar emergindo do meu contexto, os quais eu não saberia nomeá-los. Por não saber nomeá-los não os perceberia e, por fim, estaria destinada ao que já sei, aprisionada na minha própria epistemologia.

Lembro-me da primeira semana de aula quando ainda estávamos nos conhecendo e sugeri uma dinâmica baseada no tema “Primeiras Impressões” com o intuito de trabalhar com estereótipos culturais brasileiros e, sobretudo, da mulher brasileira, por meio de figuras para conhecer mais as vivências das participantes e seus repertórios linguístico-culturais. Naquele dia, um silêncio barulhento se instaurou na sala de aula: eu não ouvia nada de fora e irritava-me com tudo que vinha de dentro. Sons que ecoavam, o surpreendente calor que fazia e eu não conseguia me fazer entender, nem sequer compreender o que estava fazendo naquele lugar. Um desconforto foi tomando conta da sala de aula.

Nesse momento, havia constatado que PLAc, de fato, não é uma mera adaptação da práxis de PLE (LOPEZ, 2016), por exemplo, e que há sim idiosincrasias e complexidades que precisam ser identificadas, assim como há potencialidades que necessitam ser assumidas e que há muito para o que se preparar para esse contexto de atuação, para essa especialidade. As dinâmicas em sequencialidade pensadas no planejamento de um curso para o desenvolvimento da habilidade oral, por meio de discussões de temas da língua-cultura-alvo com vistas ao pensamento crítico-reflexivo, foi mais do que colocado à prova já nas primeiras aulas. Era preciso sair da zona de conforto à qual eu havia me acostumado, assumindo o confronto com o real e fazer um longo mergulho. Para tanto, era imperativo para a imersão que eu eliminasse bagagens apêndices e preparasse o fôlego. Eu não poderia mais me preocupar com tudo o que me tolhia, muito menos atuar nos moldes cartesianos da cientificidade que havia projetado para mim mesma. Era necessário mudar meu posicionamento rígido sobre meu trabalho como professora-pesquisadora.

Dado o aspecto mutante de nossa experiência humana, das transformações e das contradições, compartilho do pensamento de Silva (2011, p. 06) sobre o fato de “(...) a subjetividade [ser] uma dimensão que não se pode querer extirpar do processo de produção de conhecimento”. Nesse sentido, nas aulas de PLAc, compreendi que a subjetividade atravessava todos os encaminhamentos da minha pesquisa, da minha prática pedagógica e do

meu encontro com o Outro. A partir de Ahmed (2000), entendo que em qualquer encontro com o Outro já se estabelece uma desigualdade entre o Eu e o Outro, isto é, eu concebo o Outro a partir do modo como eu aprendi a concebê-lo. Há, porém, muito que eu não sei e posso aprender sobre o Outro a partir da minha incompletude. Assim, inquietava-me tentar compreender de modo mais aprofundado as razões, as potencialidades e as limitações desses (des)encontros, a partir da perspectiva do professor. Passei a considerar a dimensão do eu-professora-pesquisadora no processo de ensino-investigação de Português Língua de Acolhimento para mulheres imigrantes e/ou refugiadas, ao modo de uma autoinvestigação.

O longo mergulho ao qual me referia não era apenas em sala de aula, naquele contexto de prática pedagógica, mas no processo de investigação do Outro em mim, pois me questionava sobre qual poderia ser a extensão da minha investigação sobre elas. Nesse sentido, compreendi que falar sobre as participantes era também falar de mim e, além disso, temia a possibilidade de, ao final do curso, deparar-me com múltiplas vozes. Vozes estas que poderiam parecer não ser minhas, mas que falariam a mesma coisa e, por isso, reproduziriam o mesmo discurso o qual eu vislumbrava problematizar e transformar.

Incluí a minha experiência pessoal no processo de investigação científica e passei a escrever mais assiduamente nos diários a fim de me lançar nas minhas próprias impressões, inquietações e emoções, descrevendo não só o contato diário com as participantes e as avaliações sobre os encaminhamentos das atividades em sala, mas também a vivência no Módulo Acolhimento com os outros professores, com os alunos e funcionários, com a própria universidade. Escrevi (e ora escrevo esta tese) na tentativa de valorizar cada vivência, quebra de expectativas, emoções, dúvidas, desencontros e desconfortos. Adicionalmente, escrevo na tentativa de re(a)apresentar minha experiência vivida com o objetivo de apresentar e investigar minha atuação como professora e pesquisadora em ambiente de ensino de PLAc, buscando compreender algumas questões que emergiram do meu contexto de atuação e investigação.

No universo da pesquisa, escrever passou a ser necessário e ainda o é, apesar de complexo e angustiante. Recordo que há registros de diários com mais de oito páginas, ao longo das quais, muitas vezes, emocionei-me e surpreendi-me de súbito e de modo labiríntico. Escrevendo esta tese, também, muitos conflitos saltam a cada página, sobretudo porque ora tensiono de um fazer acadêmico numa redação mais tradicional, ora me rebelo na liberdade de uma abordagem alternativa de pesquisa que propõe o texto como grande aliado. Entendo minha escrita nesta tese caracterizando-se como uma ponte. Explico. Esta tese é uma ponte que além de interligar dois pontos não acessíveis separados por grandes vales, rios ou

oceanos; está construída, fixa e em pé por justamente tensionar esses dois pontos. Há uma força de um lado mais canônico e tradicional e outra de um lado pouco tradicional e que também propõe uma escrita mais literária, uma escrita das contradições, da criatividade. Apesar de tensionada nesses dois lugares, não considero outro modo desta tese ser escrita, como também não considerarei outro modo da pesquisa de doutorado ser feita, uma vez que entendo que a investigação em PLAc requer uma autoetnografia. Os dois lugares, isto é, cada lado de tensão que mantém a ponte em pé, mostra o meu lugar, o lugar da Eleonora-professora-pesquisadora que, por ora, necessita desses dois lugares tensionados para existir e para fazer existir suas experiências, questionamentos, problematizações e discussões.

Portanto, é desse modo que escrevo esta tese. Escrevo sobre um almoço sírio especialmente preparado para as professoras e que me abriu a possibilidade de poder vivenciar mais de perto uma história sobre refúgio, através da substância de palavras, expressões, corpos, gestos, sabores, bordados, abraços. Escrevo sobre os elementos fundamentais de uma pesquisa autoetnográfica, o cenário de investigação, as participantes, os instrumentos de pesquisa, os critérios de seleção dos dados. Continuo escrevendo sobre eventos que ocorreram no Módulo Acolhimento, sobre a concepção de Português Língua de Acolhimento, as migrações femininas, o pensamento crítico e como concebo o afeto articulado ao papel do professor. Também escrevo sobre os objetivos da pesquisa e não apresento perguntas de pesquisa, pois, diferentemente do que se espera de uma pesquisa canônica em ensino-aprendizagem, esta se funda e se pretende como um *gesto de dizer* (SILVA, 2011), sem buscar responder ou problematizar hipóteses. Apresento as participantes da pesquisa, as diversas faces de um espelho. Escrevo sobre/faço a análise dos dados, apresento/analiso as cenas, interpreto as personagens e as nossas vozes.

Durante o período das aulas e o então momento de coleta de dados, a escrita se tornou parte de mim porque temia que ao final não percebesse aspectos hegemônicos da minha constituição, inquietava-me querer dar voz às mulheres e me deparar todos os dias com um silêncio ensurdecedor, ou, ainda, com minha voz silenciadora. Escrevia porque diante daquele grande mergulho eu talvez me esquecesse dos motivos dos meus medos, dos porquês dos meus encaminhamentos e das minhas indagações, emoções.

A escrita, portanto, foi mais do que uma necessidade para registrar processo e produto. Foi uma urgência para fazer existir tanto o desenrolar da pedagogia, o desenvolvimento de minhas inquietações em teoria e minha mudança como professora-pesquisadora, quanto esta tese. Assumindo esse novo olhar, eu componho, portanto, uma autoetnografia a qual “(...) não está para a interpretação do outro, mas no “interpretar o Outro em si” (ONO, 2016, p. 24).

Sendo assim, concebo a autoetnografia partindo dos trabalhos de Ellis Carolyn e Arthur Bochner (ELLIS, 2004; ELLIS;BOCHNER, 2000), baseando-me, sobretudo, em Ono (2016) e Silva (2011) cujas pesquisas desenvolvidas no Brasil na área de Educação e Linguística Aplicada são seminais para minha pesquisa.

Em linhas gerais, compreendo que a autoetnografia também se constitui pela descrição e interpretação da cultura tal como a etnografia, ela “(...) busca descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) a fim de entender a experiência cultural (etno)” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 01). Também utilizei os instrumentos previamente estabelecidos para a pesquisa. Todas as aulas foram gravadas e as entrevistas individuais foram feitas.

Já no início do curso, entendi que existiam elementos surgindo daqueles encontros que não poderiam ser deixados de lado. Elementos como a relação com as participantes e a capacidade de afetar e ser afetada (AHMED, 2004b; BENESCH, 2012) que me forneciam subsídios diários para pensar minha atuação, as reflexões derivadas da primeira experiência com PLAc, as atitudes das participantes, a relação delas e com o curso...

Portanto, represento e reapresento nesta tese a minha experiência vivida como professora de Português Língua de Acolhimento e pesquisadora em um curso exclusivo para mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiadas. Busco com isso sensibilizar professores para as idiossincrasias desta especialidade de ensino, enfocando a localidade da prática e a contingência, isto é, a minha relação com as participantes e o que emergiu da minha prática pedagógica dando especial atenção às emoções no processo de ensino-aprendizagem.

Isso posto, apresento a seguir a forma como a tese está organizada.

1.1 Organização da tese

Início este trabalho com esta **Introdução** que se constitui por uma narrativa autobiográfica sobre meu percurso antecedente ao contexto de pesquisa, bem como os primeiros desafios que emergiram do contexto investigado. O texto é também composto pela contextualização da pesquisa e justificativas teóricas-metodológicas que norteiam o estudo.

Na **Fundamentação Teórica** apresento o conceito de língua de acolhimento, discussões sobre mulheres migrantes e a maior vulnerabilidade desse público que impacta diretamente na aprendizagem da língua-alvo e como concebo as emoções.

Na **Metodologia da Investigação** apresento os pressupostos da autoetnografia, o contexto de investigação, participantes, instrumentos de pesquisa, uma narrativa sensorial autobiográfica, constituída pela consolidação do olhar autoetnográfico para a pesquisa, e, em seguida, os procedimentos de seleção e apresentação dos dados.

Na **Análise e discussão dos dados** consta a apresentação e discussão dos dados feitas em dois momentos que nomeei como **Ato I** e **Ato II**.

Por fim, nas **Considerações (sobre) finais** apresento as reflexões sobre o trabalho, contribuições e encaminhamentos.

Concluo este texto, então, com as **Referências Bibliográficas, Anexos e Apêndices**.

2. Fundamentação Teórica

A Fundamentação Teórica é constituída por três partes. Nelas, destaco itens em forma de subtítulos para melhor organização das ideias e argumentos em discussão. Na primeira, “Português Língua de Acolhimento”, destaco os aspectos mais pertinentes sobre o meu trajeto com a concepção de língua de acolhimento, discutindo as possíveis ações do professor. Na segunda, “Vozes de um público: mulheres imigrantes e refugiadas”, apresento questões fundamentais ao processo migratório feminino, articulado ao ensino-aprendizagem de língua, levando em conta a perspectiva que considero pertinente para compreender a configuração do contexto de atuação. Por fim, em “As emoções e o professor”, discuto a dimensão afetiva/emocional no ensino e o modo como a compreendo no presente trabalho.

A decisão por apresentar o conteúdo e percurso da Fundamentação Teórica em partes foi motivada pelo desejo de evidenciar de modo mais fidedigno o modo como compreendo o referencial teórico e o processo de contemplação e encaminhamento das ideias. Trata-se do meu percurso como professora-pesquisadora, compreendendo PLAc e minha atuação em um ambiente de ensino tão singular. O intuito é o de aproximar o texto de um caráter mais rizomático, na tentativa de expor sua não-linearidade da construção e da sensibilização para as idiosincrasias do universo de PLAc.

É também meu anseio provocar, no ecoar das vozes que aqui trago e em diálogo com os pares, inquietação, motivação ou propósito para mais pesquisas que escrutinem, problematizem e busquem encaminhamentos das diversas variáveis implicadas à língua de acolhimento no Brasil, sobretudo àquelas relacionadas às práticas pedagógicas e à formação de professores.

2.1 Português Língua de Acolhimento

They have no idea what it is like to lose home at the risk of never finding home again, have your entire life split between two lands and become the bridge between two countries

Rupi Kaur

2.1.1 Entendendo um novo conceito

O conceito de língua de acolhimento foi ampliado por Barbosa e São Bernardo (2017) a partir das contribuições de Ançã (2003) e Grosso (2010) sobre o ensino de Português Língua de Acolhimento em Portugal. A ampliação do conceito partiu dos trabalhos desenvolvidos no seio de dois projetos² que, idealizados e coordenados por Barbosa (2016), partem do princípio de que o acesso à língua “(...) constitui uma etapa essencial para a inserção social no cotidiano do/a imigrante na nova realidade” (BARBOSA, 2016, p. 654)³. A pesquisa de São Bernardo (2016), que desenvolveu um estudo sobre o papel da língua de acolhimento nos cursos de um dos projetos, é fundamental para compreender os aspectos teóricos, contextuais e pedagógicos do ensino de Português para imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.

Desse modo, é importante elucidar que PLAc no Brasil não é uma mera transposição do conceito português sem considerar as constituições políticas e históricas distintas de ambas as sociedades – brasileira e portuguesa. Como pesquisadores que se dedicam às investigações em contexto brasileiro, buscamos conhecer não só o universo de PLAc em Portugal, como também a *lengua de acogida*, em contexto Espanhol, a *langue d'accueil*, na França, a fim de compreender as idiosincrasias dos aprendentes em diáspora pelo mundo e compreender as especificidades de nosso contexto, o brasileiro. Este, por sua vez, constitui-se pela justiça social, Direitos Humanos e identidades de pessoas na diáspora. PLAc, portanto, pode ser um termo emprestado e inspirado no contexto português, com aproximações, porém expandido e ressignificado e em constante ressignificação através das práticas pedagógicas e demandas sociais e políticas brasileiras. No Brasil, PLAc surge como uma nova especialidade para professores e pesquisadores da área de Português Língua Estrangeira (PLE) (AMADO, 2011), com muitas lacunas, sobretudo no que tange às políticas públicas de integração e de formação de professores. Barbosa e São Bernardo (2017) asseveram:

(...) ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de

² Tratam-se dos seguintes projetos: 1. PROACOLHER: *português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio* (2014-2016), que contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e 2. *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal* (2016-2017), financiado pela Fundação de Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Em Barbosa (2016, 2017) é possível encontrar mais informações acerca do desenvolvimento dos projetos.

³ No original: “(...) une étape essentielle dans l’insertion sociale au quotidien du (de la) migrant(e) au sein de sa nouvelle réalité”

vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do migrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrenta quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com a intenção de nele permanecer. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimentos de rejeição e descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele(a) (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

O reconhecimento da dimensão afetiva e emocional da aprendizagem pela língua de acolhimento refere-se diretamente ao público-alvo e às condições de vulnerabilidade que ele enfrenta. Isso se dá, sobretudo, partindo do pressuposto de que o próprio movimento de migrar ou de se refugiar seja um percurso traumático, conflituoso e frágil⁴. Por isso, julgo como condição primeira que as materialidades pedagógicas e o professor em ambiente de ensino de PLAc estejam sensibilizados para essas questões.

A fim de compreender as questões que favorecem para aumentar intensificar a tensão no percurso traumático de migrantes vinculada à aprendizagem de PLAc, Taño e Costa (2018, p. s/p) sublinham a relevância das questões psicossociais e ressaltam que a aprendizagem de PLAc ocorre “(...) em um ambiente de maior pressão social”, dito de outro modo, a motivação para aprender a língua está para a urgência (*pressão* ou *motivação*, OLIVEIRA, 2010) de adquirir a língua para realizar funções básicas do cotidiano como encontrar moradia. Muitas vezes, a motivação dá espaço para a baixa autoestima e rejeição para aprender a nova língua. Essa língua pode produzir “(...) sentidos de hospitalidade, acolhida, possibilidade de (re)significação de si, mas também efeitos que provocam estranhamento, produzem deslizamentos, incoerências e causam repulsa” (RIZENTAL, 2019, s/p). Essa nova língua, portanto, adquire muitos sentidos e seu aprendizado é algo complexo e dinâmico que se movimenta entre “(...) desejo e rejeição, necessidade e imposição” (GARCÍA PAREJO, 2004, p. 6)⁵.

Para Revuz (1998, p. 216), aprender uma língua já funda em si um campo complexo de desejo e recusa, de pertencimento e afastamento, pois “as línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais”. Não obstante, tal passionalidade no caso dos imigrantes e refugiados é intensificada, uma vez que a urgência de aprendizagem dessa nova língua vem desestabilizar, ainda mais fortemente, a relação que eles têm com suas próprias línguas maternas. Dito nas palavras de Revuz (1998, p. 227) “aprender uma língua é

⁴ Mais especificamente sobre essas questões de vulnerabilidade, trataremos mais a frente ao discutirmos sobre as mulheres imigrantes e refugiadas.

⁵ No original: “(...) el deseo y el rechazo, la necesidad y la imposición.”

sempre, um pouco, tornar-se um outro. Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta e apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real”. Sujeito e língua estão frágeis, deslocados, e, por entender que a língua é o que somos, isto é, “material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 219), também estão em jogo as nossas identidades e como vamos negociá-las, que sentido daremos para elas e quais meios teremos acesso para mobilizá-las.

Para Block (2007) identidade está para a negociação de novas posições sujeitos, marcada por um ambivalente conflito de se sentir parte e aparte. Para Darwin e Norton (2015), o construto psicológico de motivação não seria suficiente para tratar dessas questões aqui expostas. Aprendizagem de língua, identidades, desejo, negociação fazem parte de um construto de investimento, que será melhor explicitado na Parte 3 desta Fundamentação Teórica.

Trago esses autores para evidenciar os universos complexos que se abrem às questões sobre aprendizagem de PLAc, conflitos e urgência, identidades e línguas dos imigrantes e refugiados. Trata-se de um terreno multifacetado, semelhante a um diamante, que, com robustez, brilho e beleza, é a própria joia rara. O nosso exercício, como professores e pesquisadores, passa a ser então de entender cada uma das arestas que formam seu sistema cúbico e tentar abordar uma ou outra luz que refrata. Não podemos abarcar uma completude, mas podemos sim conscientizar-nos e agir sobre aquilo com que estamos lidando, algo precioso.

Também por isso, acredito que a língua de acolhimento pressupõe a criação de um ambiente de ensino que seja favorável para a aprendizagem, atendendo aos interesses do aluno. A criação desse ambiente é também pressuposta pela definição da língua de acolhimento, quando as autoras se referem “(...) às ações de *aceitar, atender, ouvir*” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436). Entendo que seja possível criar um ambiente no qual o aprendente tenha um sentimento de pertencimento, levando em conta as características do público e a co-construção das relações no microcosmo que é a sala de aula de PLAc. Contudo, como fazê-lo? Taño e Costa (2018) também se colocam essas questões, assim como Cursino et al (2010). Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436), ao tocarem mais acerca do papel do professor de PLAc, definem que o professor de PLAc pode “(...) i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; ii) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã”.

Mais do que uma questão de gerar modelos e receitas, a criação desse ambiente, em

conjunto com o professor, passa a ser uma das premissas de PLAc, um ponto de partida, isto é, um dos objetivos da ação de ensinar. São Bernardo (2016, p. 134), em sua pesquisa com imigrantes e refugiados participantes de um curso de PLAc, verificou que a aprendizagem da língua melhorou não só as relações interpessoais dos aprendentes com os seus pares, mas também a autoestima e autoconfiança dos alunos – fatores que também destaque como relevantes para o contexto de língua de acolhimento. Desse modo, a experiência de aprendizagem singular, que é também social, linguístico-cultural, psíquica, afetiva, pode colaborar para a viabilização de recursos impulsionadores de maior engajamento (LOPEZ, 2016) e autonomia do aprendente na língua-cultura de acolhimento.

Seria penoso aos participantes do processo, quer seja para os aprendentes, quer seja para os professores, considerar a língua dissociada de cultura, sob signo do monolinguismo. Para Castro e Melo-Pfeifer (2010, p. 3), ao discutir sobre o ensino-aprendizagem de PLE para o público adulto, reconhecer o aprendente enquanto “(...) ser social, com uma biografia linguística heterogênea composta de múltiplos saberes e saberes-fazer adquiridos em contextos formais e informais” é indispensável quando falamos no ensino de línguas na contemporaneidade. Entendo que seja nesse sentido que Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436) ressaltam a valorização das línguas-culturas dos imigrantes na definição de língua de acolhimento, segundo elas: “(...) a valorização e o reconhecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido são imprescindíveis e tal reconhecimento sustenta-se e ganha corpo considerando-se os benefícios do plurilinguismo para a aprendizagem de uma nova língua”. Outrossim, Barbosa (2017) também assevera os benefícios do plurilinguismo em ambiente de PLAc e, com isso, a necessidade de repensar a formação do professor de línguas no Brasil.

Para fins didáticos e de registro, trago a seguir uma amostra de publicações sobre o tema do Português Língua de Acolhimento, compiladas no Quadro 1. Ela se constitui por teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos e capítulos de livros. A busca pelos trabalhos foi efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶, a partir das palavras-chaves: Imigrantes; Refugiados; Migração; Língua de Acolhimento; Ensino de Português Língua de Acolhimento; Aprendizagem de Português Língua de Acolhimento; Integração Linguística e Políticas Públicas. Essas palavras também foram utilizadas na

⁶ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma base de dados que integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de Ensino Superior e de pesquisa brasileiros. O link para acesso é: [_bdt.d.ibict.br/](http://bdt.d.ibict.br/) (Último acesso: 7 de janeiro de 2019).

plataforma do Google Acadêmico⁷ ao longo do desenvolvimento da pesquisa, com base nesses resultados elaborarei um compilado de publicações que envolvem os aspectos Educacionais da integração e acolhimento de imigrantes. Para me auxiliar na busca, também fiz uso da Plataforma Lattes⁸, pesquisando as publicações que tocam as questões referentes ao Ensino de Português Língua de Acolhimento no Brasil.

Quadro 1 – Amostra de produções sobre o tema PLAc.

Tipo de trabalho	Referência
Tese	MAGALHÃES (2010)
	VIEIRA (2010)
	SÃO BERNARDO (2016)
	BARROS (2017)
Dissertação	PEREIRA (2017)
	LOPEZ (2016)
	CRUZ (2017)
	GIACOMINI (2017)
	SENES (2017)
Trabalho de Conclusão de Curso	SANTOS (2018)
	SOARES (2016)
	ALMEIDA (2017)
	OLIVEIRA (2017)
Artigo	MIRANDA (2017)
	AMADO (2011, 2013)
	ALBUQUERQUE ET AL (2016)
	BARBOSA (2016)
	BARBOSA; SÃO BERNARDO (2017b)
	BUSKO (2017)
	DECKER NETO (2017)
	FRIEDRICH ET AL (2017)
	BARBOSA; CHAVES (2018)
	DINIZ; NEVES (2018)
	LOPEZ; DINIZ (2018)
	SÃO BERNARDO; BARBOSA (2018)
	SILVA; AMADO (2018)
SILVA; CARDOZO (2018)	
SOARES ET AL (2019)	
Capítulos de livro	BARBOSA; SÃO BERNARDO (2014, 2015)
	AMADO (2016)
	BARBOSA; RUANO (2016)
	BARBOSA; SANTOS (2016)
	RUANO ET AL (2016)
	RUANO; GRAHL (2016)
	AMADO (2017)
	BARBOSA; SÃO BERNARDO (2017)
	BARBOSA (2017a/b)
	BARBOSA (2018)
BARBOSA; LEURQUIN (2018)	

⁷ O Google Acadêmico é uma ferramenta livre de busca com a indexação de textos acadêmicos no espectro de disciplinas e formatos de publicação. O link para acesso ao Google Acadêmico é: <https://scholar.google.com.br>

⁸ Plataforma Lattes é uma base de dados de currículos, grupos de pesquisas e instituições no âmbito da Ciência, Tecnologia e Inovação administrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Brasil. O link para acessar a Plataforma Lattes é: lattes.cnpq.br/

É possível observar no levantamento bibliográfico realizado que os trabalhos sobre língua de acolhimento no Brasil têm priorizado: as materialidades pedagógicas, os aspectos contextuais e conceituais, as implicações para atuação e formação de professores e as políticas educacionais e linguísticas. De modo geral, as contribuições têm entendido o PLAc como intercultural (SÃO BERNARDO, 2016), consciente e crítico (PEREIRA, 2018), holístico (CURSINO et al., 2016), de caráter emancipatório (LOPEZ, 2016), buscando sempre fazer referência às implicações identitárias articuladas tanto ao processo migratório quanto ao da aprendizagem (SILVA; AMADO, 2018).

Há trabalhos também que envolvem discussões mais filosóficas acerca do diálogo, religião e acolhimento humanitário (BARROS, 2017), da inclusão de crianças e adolescentes no Ensino Básico Brasileiro (ALMEIDA, 2017; BARBOSA, 2017b) e das políticas educacionais (DINIZ; NEVES, 2018; DEKER-NETO, 2017, BUSKO, 2017, AMADO; SÁ, 2016).

Vale salientar que optei por inserir trabalhos de conclusão de curso, a fim de evidenciar a urgência de se refletir sobre uma formação de professores em PLE no Brasil que considere as dimensões que têm sido reveladas a partir das práticas de PLAc. Tais trabalhos trazem as perspectivas de professores que acabaram de concluir suas formações e estão vinculados aos projetos de extensão de duas Instituições de Ensino Superior e de uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse fato nos indica o crescimento da oferta de cursos de PLAc no Brasil, e, também, pode oferecer indícios sobre como a Extensão Universitária contribui para ações fora dos muros das universidades e oferece oportunidades singulares de formação, fornecendo subsídios para a prática profissional e para a integração pesquisa e ensino. Sem dúvida, a discussão sobre Extensão Universitária em PLAc – um dos pilares que sustentam a Universidade, junto com o Ensino e a Pesquisa – poderia ser aprofundada à luz de discussões sobre o papel social das ações extensionistas e seu impacto na formação de professores.

Reconheço que o quadro apresentado não traz a totalidade das contribuições até o presente. O levantamento feito tem suas limitações. Contudo, o intuito é o de evidenciar o crescente interesse sobre o tema, com diferentes enfoques (sobretudo a partir de 2016) e auxiliar os professores que estão em busca de referências para suas práticas. Não é meu objetivo, portanto, analisar tais contribuições de modo mais aprofundado; entretanto penso que um trabalho nesse sentido pode ser de grande valor para, por exemplo, pensarmos em diretrizes de ações efetivas para (re)pensar a formação de professores na especificidade de PLAc em PLE.

Atendendo às demandas pelo aprendizado da língua, cursos de português têm se espalhado por todo Brasil. Quando não são as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de PLAc é a sociedade civil que se organiza para tal e, na maioria das vezes, a docência é substituída pelo voluntariado. Apesar de ser urgente a atuação dos voluntários, alinhando-me ao pensamento de Amado (2013, p. 3) de que seja

(...) inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE.

Contudo, são nas IES que diversas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre o tema. São monografias de conclusão de curso de Letras (PERES, 2017 e MIRANDA, 2017), pesquisas de mestrado (ANUNCIACÃO, 2018; CRUZ, 2017; SANTOS, 2018; LOPEZ, 2016) e de doutorado (PEREIRA, 2017), dentre outras que estão sendo desenvolvidas de modo a promover encaminhamentos e discussões sobre as especificidades e demandas de PLAc.

Nesse cenário, entendo que questões concernentes à interculturalidade e ao ensino crítico são caras ao PLAc e, por isso, é pertinente trazê-las aqui, haja vista que possa ser um caminho possível para a necessária discussão sobre a formação de professores alinhada com as demandas da práxis de PLAc e de uma sociedade marcada pela mobilidade humana, desigualdades e diferenças. Além disso, essa discussão é fundamental para a presente investigação, que se constitui por e na minha práxis como professora-pesquisadora de PLAc em um grupo de mulheres imigrantes e refugiadas.

Assim, faz-se necessário reconhecer que há outras questões em jogo que podem ser menos evidentes e difíceis de serem levadas em consideração no plano pedagógico em contexto de PLAc – aquelas mais relacionadas as diferenças e aos encontros interculturais. Para Viana (2003), que tratou da dimensão cultural em PLE e propôs uma concepção ampliada de cultura, trabalhar com essas questões menos latentes pode configurar uma dificuldade no ensino. As variáveis são inúmeras: religiosas, de gênero, classe social, nível escolar. Existe, ainda, o que há de cultural nos gestos, no modo de se vestir ou de sorrir, os olhares e os toques nas interações (BARBOSA, 2016). Como bem argumenta a autora,

Todos esses recursos, no entanto, não podem depender de fórmulas educacionais que sejam todas capazes de serem aplicadas em sala de aula (...) esses elementos desempenham um papel fundamental no contexto das representações de si e do outro, e mais especificamente no campo das

interações cotidianas, muitas vezes assimétricas e às quais estamos todos expostos nos desafios do nosso cotidiano (BARBOSA, 2016, p. 660)⁹.

Nesse movimento da “interpretação de si e do outro” parece que o papel do professor de PLAc, bem como a importância da sua formação, vai se intensificando, pouco a pouco, na medida em que as especificidades do conceito e da prática são reveladas. Como por exemplo, a possibilidade de o professor “amenizar o conflito inicial entre aprendentes e línguas” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017) pressupõe que ele compreenda as razões e implicações do conflito e como o seu papel é indispensável em ambiente de ensino de PLAc – já que é uma das primeiras formas de adaptação à nova sociedade. Aliado a isso, convém retomar a segunda possibilidade do professor atuar em contexto de língua de acolhimento. No verbete é possível encontrar que o professor é aquele que também pode “(...) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã” (p. 436), isto é, o professor tem potencial para viabilizar o ambiente favorável para que o aprendente interprete a língua como uma aliada no processo de integração, com o cuidado de não reproduzir uma imposição do que ele próprio concebe como língua(gem).

2.1.2 Professores e a formação de professores

É sabido que a interculturalidade no ensino de línguas parece ser inevitável, sobretudo quando pensamos no encontro de uma ou mais culturas (PAIVA, 2015). As pesquisas e as discussões teóricas na área mostram a complexidade de considerá-la na prática pedagógica do professor; contudo, concordo com Kawachi (2015, p. 54) que tratar de aspectos socioculturais em ambiente de ensino de língua estrangeira, é “(...) apenas uma das ações que estão no escopo da atividade docente”.

Assim, a heterogeneidade linguístico-cultural, apontada como um dos desafios do ensino de PLAc, manifesta-se de diversas maneiras em sala de aula: nas línguas faladas pelos aprendentes, nos discursos e nas atitudes em sala de aula, nos sentimentos de rejeição, nos conflitos dos aprendentes e nos dilemas dos professores. O próprio ambiente de ensino, suas demandas e o termo língua de acolhimento parecem atender às demandas, ambições e aflições

⁹ No original: “Toutes ces particularités ne peuvent néanmoins pas compter sur des formules pédagogiques toutes faites en mesure d’être appliquées en salle de classe (...) ces éléments jouent un rôle fondamental dans le contexte des représentations de soi et de l’autre, et plus spécifiquement dans celui des interactions au jour le jour, très souvent asymétriques et auxquelles nous sommes tous exposés dans les défis de notre quotidien”

da contemporaneidade quando pensamos na inserção e na preservação das identidades das pessoas em diáspora.

Reconheço a relevância e a necessidade das perspectivas sobre a interculturalidade que contribuem para a formação de um construto teórico adequado para endereçar o contexto das práticas pedagógicas e políticas pós-modernas, porém alinho-me à perspectiva de Paiva (2015) sobre a interculturalidade no ensino de línguas por encontrar respaldo também nas asserções de Fleuri (2001) ao discutir sobre a interculturalidade no âmbito educacional brasileiro. Paiva (2015) apresenta em sua tese de doutorado um percurso dos estudos sobre a interculturalidade, com enfoque no ensino de PLE no Brasil.

O estudo da autora, além de trazer uma análise primorosa sobre os conceitos de interculturalidade e problematizar o termo Competência Intercultural, traz, ainda, uma amostra de trabalhos publicados na área de PLE sobre interculturalidade. Penso ser fundamental que o professor de PLAc busque compreender as múltiplas facetas que esse termo pode adquirir a depender da perspectiva teórica e conjuntura histórica.

Os trabalhos de Barbosa (2014), Paiva (2015), Maher (2007), Mendes (2004) e Viana (2003) são seminais no âmbito do ensino de PLE e podem auxiliar na compreensão sobre interculturalidade no ensino de PLAc, pois, ainda que esta não possa ser vista como adequação do que foi produzido em PLE (LOPEZ, 2016), por ser uma especialidade de uma área de Língua Estrangeira (LE) ela pode (e deve) ora se aproximar ou se distanciar de uma ou outra episteme. Além disso, os modos distintos de conceber a interculturalidade influenciam a prática pedagógica do professor.

Concordo que a interculturalidade não é algo a ser ensinado ou transmitido. Em seu estudo, Paiva (2015, p. 132) constata a definição do conceito de interculturalidade com a presença de algumas palavras que parecem ser muito relevantes à prática pedagógica de PLAc, são elas: “(...) empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade”, sobretudo na América Latina onde há, como sublinha a autora, “(...) um apelo mais social, de integração, reivindicando justiça social e um olhar mais atento às classes e grupos minoritários” (p. 143) – como também é possível verificar em Maher (2007) com o ensino de português para grupos minoritários no Brasil. Diante disso, trago novamente a voz de Paiva (2015) afirmando que a interculturalidade recairá sempre na ação docente que

(...) busca promover uma abordagem de ensino voltada à compreensão do outro, nas suas mais diversas dimensões, para que, ao ser trazida a interculturalidade para contexto de sala de aula, todos tenham a percepção de que, como elucida Gadamer (1987), *[p]recisamos buscar compreender o*

outro – e isso significa, precisamos estar preparados para o fato de nós mesmos não termos razão. Somente então a compreensão nos leva além. “Ir além” também é o que desejamos quando nosso projeto de vida envolve aprender e ensinar, estabelecendo-se, assim, um ininterrupto processo de (re)construção de significados (PAIVA, 2015, p. 145 grifos da autora).

Essa perspectiva parece articular-se muito bem com a de São Bernardo (2016, p. 21) que defende a interculturalidade como “(...) base de um projeto político de transformação social, pois, é no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural”. O próprio movimento destinado à compreensão do Outro alinha-se com um enfoque mais crítico, muito próximo ao que Menezes de Souza (2011) vai definir como crítico, sobretudo a partir de Freire (1990, 2005), na redefinição de Letramento Crítico – perspectiva educacional que pretende preparar os aprendentes às produções de significação e ao dissenso das diferenças. Assim, concordo que

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também *ouvir se escutando*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso “eu”; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação que não seja nem o confronto direto e nem a busca da eliminação harmoniosa das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/p).

Fundamentados nesse conceito, Duboc e Ferraz (2018) reconhecem ainda a importância do movimento do letramento autocrítico do professor de línguas na contemporaneidade, movimento esse que permite, ao ouvir o outro enquanto nos escutamos, desvelar “tensões, ambiguidades e dilemas em nossos próprios processos de fazer sentido como educadores de professores (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 230)¹⁰”. Assim, entendo que os cursos de PLAc no Brasil que se pretendem pautar pelo viés da interculturalidade, atendendo às demandas do público num movimento educativo e pedagógico de compreender o Outro, hão de retomar a atuação e formação do professor nesse contexto.

Para Taño e Costa (2018), imerso em ambiente multilíngue de PLAc, com os obstáculos e expansões que a práxis pode posicionar e desestabilizar, tais como os conteúdos referentes aos Direitos Humanos, o professor é impulsionado a enriquecer seus conceitos, referências e práticas pedagógicas. Por isso, os autores defendem um profissional que seja

¹⁰ No original: “(...) the very self-critical literacy move in which we read ourselves as we read the other (MENEZES DE SOUZA, 2011) by unveiling tensions, ambiguities, and dilemmas in our own meaning making processes as teacher educators”

“aberto e sensível” às questões socioculturais. Parejo (2004, pp. 9-10) defende que ser professor em contexto de língua de acolhimento

(...) significa olhar para os seus próprios preconceitos e ideias sobre o que você acha que aprender e ensinar uma língua deveria ser. Sua tarefa não será transmitir informação, mas transformar seu conhecimento teórico e experiencial em conhecimento útil que seja apropriado às características e necessidades de seus alunos e à realidade social que eles compartilharam (PAREJO, 2004, pp. 9-10)¹¹.

O contexto de PLAc, portanto, passa a promover uma desestabilização sobre o papel e formação do professor (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017). Em nível pedagógico, as interrogações podem emergir sobre: materiais didáticos a serem utilizados, volume de carga horária dos cursos, tipos de avaliações de rendimento e de proficiência, as possibilidades de lidar com as demandas e assiduidade dos alunos, o perfil do professor que ministrará os cursos (BARBOSA, 2017, TAÑO; COSTA, 2018). É nesse sentido que Lopez (2016) apresenta algumas questões para futuras investigações na sua pesquisa, cujo objetivo foi o de apresentar diretrizes para o planejamento de cursos para repensar os propósitos e práticas de PLAc. A autora enumera as seguintes perguntas:

1) Qual é a visão dos próprios imigrantes sobre seus processos de imigração e as consequentes (re)territorializações no Brasil? 2) Quais os temas/conteúdos que esses imigrantes acreditam ser indispensáveis em um curso de PLAc? E do ponto de vista dos professores/coordenadores? 3) Como os professores e coordenadores enxergam seu papel no ensino de PLAc e como “driblam” eventuais limitações ou dificuldades decorrentes de problemas estruturais, institucionais ou pedagógicos? 4) Quais são os motivos que levam à constante evasão dos alunos de cursos de PLAc? 5) Como se dão as avaliações de caráter diagnóstico, formativo e somativo nesse contexto de aprendizagem? (LOPEZ, 2016, p. 201).

Mais especificamente sobre a pergunta referente à frequência dos alunos nos cursos, Cursino et al (2016) desenvolveram o que chamaram de “Metodologia Porta Giratória” para contemplar a não sequencialidade dos conteúdos a serem desenvolvidos. Na voz das autoras: “(...) elaboramos a aula com começo, meio e fim, de tal modo que ela não precise fazer referência a algum conteúdo dado em um momento passado, nem deva ter continuidade obrigatória em algum momento futuro” (CURSINO ET AL, 2016, p. 320). Outrossim,

¹¹ No original: Como docente, le supone mirar hacia sus propios prejuicios e ideas sobre lo que considera que debe ser aprender y enseñar una lengua. Su tarea no consistirá en transmitir información, sino en transformar sus conocimientos teóricos y vivenciales en conocimientos útiles y adecuados a las características y necesidades de sus alumnos y a la realidad social que les ha tocado compartir

Barbosa (2016) constatou a mesma dificuldade em seu contexto e, com base nas observações e reflexões de sua equipe pedagógica, também propõe encaminhamento similar, em formato modular e não sequencial. Os motivos para a constante evasão dos alunos parecem ser dos mais variados, a característica de ser um público em trânsito colabora para que exista uma alta rotatividade dos alunos nos cursos.

Vê-se também a preocupação com o papel integrativo que a avaliação tem no processo de ensino-aprendizagem de PLAc. Em recente pesquisa sobre avaliação nesse contexto, Cruz (2017) constata “(...) um consenso quanto à expectativa de procedimentos formais de avaliação como indicador seguro para diagnosticar a aprendizagem dos seus aprendentes”, apesar da heterogeneidade do público. A autora sugere que “(...) com identificação do perfil e objetivos de aprendizagem dos aprendentes de PLAc é possível verificar *o que* o aprendente deseja aprender e *como* ele espera ser avaliado” (CRUZ, 2017, p. 94) e ressalta acerca da relevância do *professor letrado em avaliação* para atender demandas de um público que, apesar de diverso, parece apresentar objetivos de aprendizagem em comum – educacionais (ensino básico e superior) e laborais. Isso também vai ao encontro da necessidade de se pensar em ações no que se refere às avaliações de proficiência para esse público já que o Exame Celpe-Bras foi recentemente regulamentado na nova Lei das Migrações pela Portaria Interministerial (Nº 11, 3 de maio de 2018)¹² para comprovar a proficiência na Língua Portuguesa para a naturalização.

Taño e Costa (2018) asseveram que a identificação do perfil sociolinguístico é uma das ações primeiras que o professor deve realizar em ambiente de ensino de língua de acolhimento. Eles ainda defendem também a valorização desse perfil integrado na prática pedagógica do professor em sala de aula, estimulando as línguas-culturas e abarcando também as experiências prévias profissionais e pessoais. Essas questões estão presentes no conceito de PLAc (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436), como mencionei anteriormente

Aliado a isso, considero que as diferentes histórias de vida e percursos de aprendizagem, as emoções que emergem do desejo de pertencimento ou não, a reconstrução das identidades e a aprendizagem com vistas à integração, determinam de modo fundamental a aprendizagem dessa língua e seu ensino.

Grosso (2010) e Cabete (2010) alinham-se quando defendem que a relação professor-aprendente em sala de aula de PLAc adquire sentidos e funções extraordinárias.

¹² Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/naturalizacao/portaria-interministerial-no-16-de-03-de-outubro-de-2018> (Último acesso 10 de janeiro de 2019).

Para a primeira, a relação constituída pela língua de acolhimento passa a ter uma ligação afetiva com vistas a uma primeira integração do imigrante à sociedade. Para a segunda autora, o ensino de PLAc é totalmente determinado pelo tipo de interação estabelecida entre aprendente-professor-língua, o que revela o quanto o papel do professor é crucial no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Grosso (2010) vai defender que, em sala de aula de PLAc,

A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 71).

A autora enfatiza a relação profícua entre aprendente-professor-PLAc, em que o professor pode atuar como um *motivador* (VILLALBA; GARCIA, 1995) e *mediador sociocultural* (PAREJO, 2003). Na *conscientização* de sua práxis (FREIRE, 1980) e implicações dinâmicas, o professor também pode atuar como *facilitador* da aprendizagem (TAÑO; COSTA, 2018, s/p) e transformar a realidade que compartilha e constrói com os aprendentes. A *conscientização* de seu próprio papel em termos freirianos constitui e favorece a uma visão emancipatória da realidade e, ao meu ver, articula-se bem com o fato de que o professor de PLAc é interpelado pela língua para a sua autocrítica e reconstrução social, cultural e identitária.

Nesse sentido, concordo que os professores precisam desenvolver a criticidade para refletir e interrogar-se com base nos contextos em que atuam, e, assim, conferir sentido às exigências da localidade de suas práticas. Para tanto, recorro à Kumaravadivelu (2005) e Kincheloe (2005) os quais, fundamentados a partir da Pedagogia Crítica, sublinham a relevância de uma nova postura ao professor. O primeiro teórico destaca o papel do *professor como intelectual* ou pesquisador cuja principal característica é ser *autônomo, crítico e pesquisador* para encaminhar decisões durante as aulas, mas sobremaneira antes e depois delas. Essa postura, inclusive, foi a que pretendi assumir ao fazer pesquisa por uma perspectiva da autoetnografia.

Creio que esse novo posicionamento do professor proposto por Kumaravadivelu alinha-se com as discussões que apresentei até aqui sobre o papel do professor de PLAc. Encontro respaldo para essas discussões nas palavras de Lopez e Diniz (2018, s/p) quando os autores defendem:

Em um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos de ensino de PLA, é preciso que, a todo

momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público.

Professores e formadores de professores formam, portanto, elementos fundamentais com o principal exercício pedagógico e científico de investigar e compreender as práticas sociais e culturais do público-alvo, sobretudo ao considerarmos, tal como consideramos em PLAc, o ensino que coloca em pauta os processos identitários, desigualdades, direitos humanos, justiça e transformação social.

PLAc implica na implementação de programas de formação de professores que (re)visem a mudança de posicionamentos e práticas. Barbosa (2017, p. 110-111) destaca a importância de se pensar em uma formação que “(...) tenha como eixo a revisão de termos e de conceitos como os de bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, por exemplo, com a finalidade de rever as representações, as hierarquias concernentes às línguas”. Uma formação que abarque e discuta os fatores como gênero, raça, classe social, religião, classe social e que tenha um diálogo com diferentes campos dos saberes em uma perspectiva da Linguística Aplicada Transdisciplinar.

O professor de PLAc tem que estar sensibilizado para ressignificar as suas próprias diferenças e o que ele próprio compreende por diferenças culturais ou, ainda, sobre o que é ensinar uma língua. Por isso, compreendo que o professor precisa ter uma formação que permita que ele fortaleça sua criticidade para depois poder fortalecer a dos alunos, abrangendo as especificidades do ensino de PLAc. Assim, entendo como premente que busquemos em PLE a base para esse fortalecimento crítico nos professores, a partir das teorizações já feitas sobre Interculturalidade e cultura no âmbito do PLE, o pós-método no ensino de línguas, a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico.

Compreendo que PLAc pode impulsionar uma formação em PLE no Brasil que inclua um real recortado que nos instiga a buscar por melhores encaminhamentos com vistas a igualdade e práticas significativas aos aprendentes e, sobremaneira, aos professores. Há de se pensar ainda na ampliação da discussão acerca das metodologias de pesquisa qualitativas e o aspecto crítico na cultura acadêmica. A formação de professores é indispensável para o preparo de profissionais para atuação em PLAc e, por consequência, o engajamento de professores na horizontalidade para institucionalização de políticas públicas para acolhimento de refugiados e imigrantes – uma vez que concordo com Lopez (2016) que PLAc é fundamentalmente político.

Isso posto, devo dizer que, com efeito, a concepção de Português Língua de Acolhimento (PLAc) foi uma das questões mais desafiadoras durante o encaminhamento da pesquisa aqui representada e também de minha formação como professora e pesquisadora. Já mais familiarizada ao som que é produzido pela sigla PLAc e atravessada por essa concepção, busco evidenciar nesta primeira parte a definição de língua de acolhimento, com enfoque em suas implicações pedagógicas, sobretudo no que se refere à sala de aula e à formação de professores.

A minha prática se desenhava a cada dia em sala de aula diante dos meus olhos na relação com as aprendentes, e, sem que eu percebesse, funcionava quase que de modo oculto, em segredo, escapando-me e surpreendendo-me de maneira incansável. Do momento de planejamento do curso à sua execução e suas inúmeras reconsiderações e resultados pouco esperados, as definições de PLAc que lia, estudava e ouvia me acompanharam, como um tentador convite para desestabilizar minhas concepções e investigar mais a fundo o que então fazia a língua de acolhimento tão singular. No momento do planejamento do curso para as mulheres, confesso que jamais poderia ter imaginado que seria arrebatada por tantas incertezas, inseguranças, impossibilidades, antagonismos, dilemas e inspirações. Algo fugia no mesmo segundo em que crescia uma força motriz no espaço da *nossa* sala de aula (minha e das participantes). Pautada pela imprevisibilidade dos encontros humanos, uma lenta chama transformava o aparente caos em algo digno de ser vivido e contado por todas nós, à nossa maneira.

Defendo que tal arrebatamento foi viabilizado pela prática em PLAc com cada uma de suas singularidades, que não podem jamais ser subestimadas, e pela perspectiva da autoinvestigação, que me permitiu ficar atenta ao sentimento de que há algo “dando errado” (DUBOC; FERRAZ, 2018). Nesse sentido, julgo como imprescindível que o professor seja sensibilizado para as questões envolvidas no ensino da língua de acolhimento com o objetivo de não reproduzir em suas ações o oposto da transformação e justiça social, preconizada pelo acolhimento.

O ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, no jogo complexo, dinâmico e multifacetado que o constitui, é uma importante dimensão do processo migratório. Imersos em contexto totalmente não familiar, com fortes tensões da mobilidade muitas vezes marcada pelo signo da sobrevivência e violência; longe de seus afetos e referências culturais, os imigrantes se deparam com realidades completamente desconhecidas, por vezes, perturbadoras e que podem dificultar o processo de aprendizagem da língua. Para Amado (2013, p. 4) “as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos

para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade” podem agravar ainda mais as possibilidades de aprendizagem da língua.

Concordo que aprender a língua do país que acolhe imigrantes e refugiados é um dos primeiros recursos para integração das pessoas na nova sociedade (AMADO, 2014; BARBOSA, 2016; CABETE, 2010, CALDEIRA 2012; PAREJO, 2003; TAÑO; COSTA, 2018; SÃO BERNARDO, 2016). São Bernardo (2016, p. 118) confirma em pesquisa com o ensino de PLAc que “(...) a dificuldade com a língua está entre os maiores problemas enfrentados pelos/as imigrantes. O obstáculo da comunicação é apontado por ele/as como impedimento para conseguir trabalho e para integração na sociedade”.

Nesse sentido, juntamente com Grosso (2010, p. 71), compreendo que aprender a língua do país de acolhida, para um refugiado e/ou imigrante, “(...) ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra”. Trata-se de questões de sobrevivências urgentes. Dito de outro modo “(...) a preocupação da pessoa que aprende essa nova língua localiza-se em outros espaços e ganha outras dimensões” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 435).

Cabete (2010), que investiga de que maneira ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para imigrantes em Portugal, afirma que a aprendizagem da língua do país de acolhimento e a integração na sociedade são fatores indissociáveis. Segundo a pesquisadora, “(...) a aprendizagem da língua de acolhimento é indispensável para a melhoria das condições de vida da comunidade imigrante” (CABETE, 2010, p. 107). Oliveira (2010) defende a língua de acolhimento em Portugal como fator de integração e, portanto, por isso, aspectos outros como Políticas do Estado são indispensáveis quando se discute língua de acolhimento. Nesse sentido, a questão da integração implica reflexão e investigações mais aprofundadas do que poderia se caracterizar como um processo bem sucedido, por exemplo. Decerto, a língua de acolhimento pressupõe indubitavelmente questões linguísticas imbricadas a questões políticas e, assim, é necessário ficar atento ao que o termo *integração* pode significar. As autoras portuguesas Cabete (2010), Oliveira (2010) e Grosso (2010), por exemplo, sublinham como a aprendizagem da língua e a integração na sociedade são fatores indissociáveis no plano das políticas públicas. No âmbito do programa *Portugal Acolhe – Português para Todos*¹³, Cabete (2010) explica que o domínio de um

¹³ O Programa Portugal Acolhe foi criado em 2001 pelo Ministério do Trabalho- Secretaria de Estado do Emprego e Formação. O objetivo principal da criação do programa Portugal Acolhe é o de “(...) facultar junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir

conjunto de conhecimentos em Língua Portuguesa é necessário para

(...) uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes (CABETE, 2010, p. 56).

Anúnciação (2018) argumenta sobre como a essa normativa do programa português pode subjazer uma concepção de língua constituída pela ideia de que integração resume-se ao domínio ou não da língua, reforçando processos de assimilação.

Barbosa (2017) nos alerta que a integração é mais um desafio do que um fato no Brasil e que o intenso fluxo de imigrantes para o país, aliado à heterogeneidade do público que aqui chega, precisa ser pensado “(...) em termos de ações e políticas públicas que respondam às diferentes demandas que batem às portas institucionais em busca de soluções” (BARBOSA, 2017, p. 100). Como mencionado anteriormente, Amado (2013) discute sobre a ausência de políticas públicas para promover a docência em contexto de PLAc, advertindo sobre como essa questão pode estar associada à lacuna na formação inicial em Português Língua Estrangeira (PLE). Essas questões desafiadoras, expostas neste parágrafo, evidenciam indícios da posição do Estado brasileiro mediante ao sujeito migrante, pois “Abordar a questão migratória no contexto brasileiro demanda, em princípio, uma análise pormenorizada da posição assumida pela sociedade em relação ao sujeito migrante” (KULHMANN, 2016, s/p).

Nesse momento, é pertinente ressaltar a Nova Lei da Migração¹⁴ (Lei 13445/2017) que substituiu o Estatuto do Estrangeiro de 1980 (Lei 6815/1980) – datado da época da Ditadura Militar e que considerava o imigrante em território brasileiro como ameaça nacional. A nova lei, portanto, configura bases e princípios para as políticas públicas aos imigrantes, independentemente da situação migratória, contemplando a migração como fenômeno da contemporaneidade. É válido ressaltar ainda que foi consolidado na nova lei o visto

nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes” (CABETE, 2010, p. 56). Para mais informações sobre os cursos de português e de formação de professores do Programa Portugal Acolhe acessar o Instituto de Emprego e Formação Profissional Online (IEFPOOnline): <https://bit.ly/2FPXYjx> (Último acesso, 26 de Janeiro de 2019).

¹⁴A Lei Nacional da Migração (Lei 13445/2017) pode ser acessada em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm (Último acesso 13 de janeiro de 2019).

temporário humanitário concedido aos haitianos desde 2010. Como mencionei, não é foco deste trabalho dedicar-se de modo mais aprofundado a essas questões, no entanto quando afirmo com base nos autores que aprender a língua é um dos requisitos para a integração, de fato afirmo que a língua de acolhimento faz parte de um projeto político mais amplo em que a política linguística não é a única possibilidade (OLIVEIRA; SILVA, 2017), apesar de ser uma importante dimensão.

Dito isso, entendo que o *refazimento* de vidas dos que aqui chegam (AMADO, 2013) têm diversas etapas que se sobrepõem e se sobressaltam manifestando naturezas ora de sobrevivência, ora de reconstruções identitárias (NORTON, 2013) em um emaranhado oculto e frágil de desejos e repulsas. Há múltiplas facetas e implicações que, do linguístico, cognitivo, psicológico e afetivo ao profissional, social e político, julgo necessário, ao menos, reconhecê-las e refletir sobre possibilidades e necessidades outras que a língua de acolhimento pode abarcar, sobretudo no que se refere às políticas públicas de acolhimento e integração. Sendo assim, alinho-me a Barbosa (2016) que, com base em Breteigneir (2010), entende a integração como um processo interacional de *construção recíproca* constituída na e pela alteridade em que um e Outro se transformam. Desse modo, considero que essa construção pautada na alteridade também pode ocorrer em ambiente de ensino de PLAc, como na sala de aula na relação professores-aprendentes, sobretudo se considerarmos a sala de aula como um microcosmo da sociedade.

2.2 Vozes de um público: mulheres imigrantes e refugiadas

*So, here you are
too foreign for home
too foreign for here.
never enough for both.*

IJEOMA UMEBINYUO, Diaspora Blues

Nesta parte da tese, busco apresentar alguns dados relevantes sobre as migrações internacionais no Brasil com enfoque nas solicitações de refúgio, a fim de evidenciar algumas das dificuldades que contribuem para a maior vulnerabilidade das mulheres migrantes. Faço isso com base em contribuições de autores dos Estudos Migratórios e da Linguística Aplicada. Dessa maneira, explico o público-alvo da prática pedagógica problematizada: as mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiadas.

É sabido que há outros perfis de mulheres com inúmeras e distintas trajetórias migratórias, porém há certas evidências que confirmam um consenso de que a mulher migrante experimenta o processo migratório de forma muito particular, estando sempre mais vulnerável que o homem nesse escopo da migração. Essa maior vulnerabilidade, portanto, pode afetar a experiência de aprendizagem e de vida da mulher de maneira muito profunda e singular. Nessa perspectiva, evidencio como linguistas aplicados têm endereçado essas questões na área de ensino-aprendizagem de línguas.

2.2.1 Um panorama das migrações femininas

As causas da migração dependem do e refletem o momento sócio histórico em que vivemos e, assim, elas podem “(...) ter causas sociais, econômicas e políticas como também estar associadas a dimensões subjetivas” (LISBOA, 2017, p. 807). São milhares de pessoas que buscam fixar residência em outros países para a sobrevivência. Há aqueles que são forçados a sair de seus países de origem por motivos de guerra, desastres naturais, perseguição política ou religiosa e constituem mais de 60 milhões de refugiados no mundo hoje.

No cenário mundial, aproximadamente 65,5 milhões de pessoas foram forçadas a sair de seus países de origem até o primeiro semestre de 2016 (CONARE, 2017). Desse número, 22,5 milhões são refugiados e 2,8 milhões são solicitantes de refúgio¹⁵. Os dados também apontam que 55% dos refugiados no mundo vêm da Síria (5,5 milhões), Afeganistão (2,5 milhões) e Sudão do Sul (1,4 milhões).

Já em território brasileiro, é pertinente ressaltar quatro pontos importantes antes de referenciar os números. O primeiro refere-se ao fato de que em 1960 o Brasil foi pioneiro em ratificar a Convenção de Genebra de 1951¹⁶. O segundo, o Brasil foi o primeiro país do Cone

¹⁵ O solicitante de refúgio ou solicitante do reconhecimento do status de refugiado é de acordo com o glossário da ACNUR (2017) é “Pessoa que solicita às autoridades competentes ser reconhecida como refugiada, mas que ainda não teve seu pedido deliberado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare)”.

¹⁶ Em linhas gerais, a Convenção de Genebra de 1951 (Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados) juntamente com o Protocolo de 1967 são meios que asseguram a qualquer pessoa, quando necessário, o direito de procurar refúgio e gozar de refúgio em outro país. Define-se na Convenção de Genebra o termo refugiado e o princípio de *non-refoulement* que estabelece que nenhum país pode “devolver” um refugiado para território em que este/esta refugiado/a sofra perseguição.

Sul a sancionar uma Lei Nacional do Refúgio, Lei N. 9.474 (22/08/1997) em que se define o reconhecimento como refugiado a pessoa que:

- I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Lei n. 9.747/97 Título I, Capítulo I, Seção I, Artigo 1).

É dessa maneira, também, que entendo o termo refugiado nesta investigação¹⁷. O terceiro ponto refere-se ao ano de 1998 em que foi criado o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão vinculado ao Ministério da Justiça ao qual cabe receber e julgar as solicitações de refúgio recebidas pelo governo brasileiro. Nesse sentido, compete ao CONARE o apoio legal, proteção e assistência aos refugiados, além da administração de políticas e ações para tal. Também cabe ao CONARE trabalhar com a sociedade civil para o processo de integração dos refugiados na sociedade de acolhimento. Por fim, mas não menos importante, o quarto ponto é a Nova Lei da Migração (Lei Nº 13.445/17) que amplia e simplifica a regularização migratória, cria novas categorias de residência, estabelece o reconhecimento da condição de apátrida¹⁸ e da naturalização facilitada e consolida o visto humanitário concedido aos haitianos¹⁹ desde 2010.

No que se refere à Lei 9.474/97 (BRASIL, 1997), o conceito de refugiado é ampliado por incluir “(...) a pessoa vítima de violação grave e generalizada de direitos humanos” (DOMINGUEZ; BAENINGER, 2016, p. 4) e, assim, passa a orientar “(...) rumos importantes

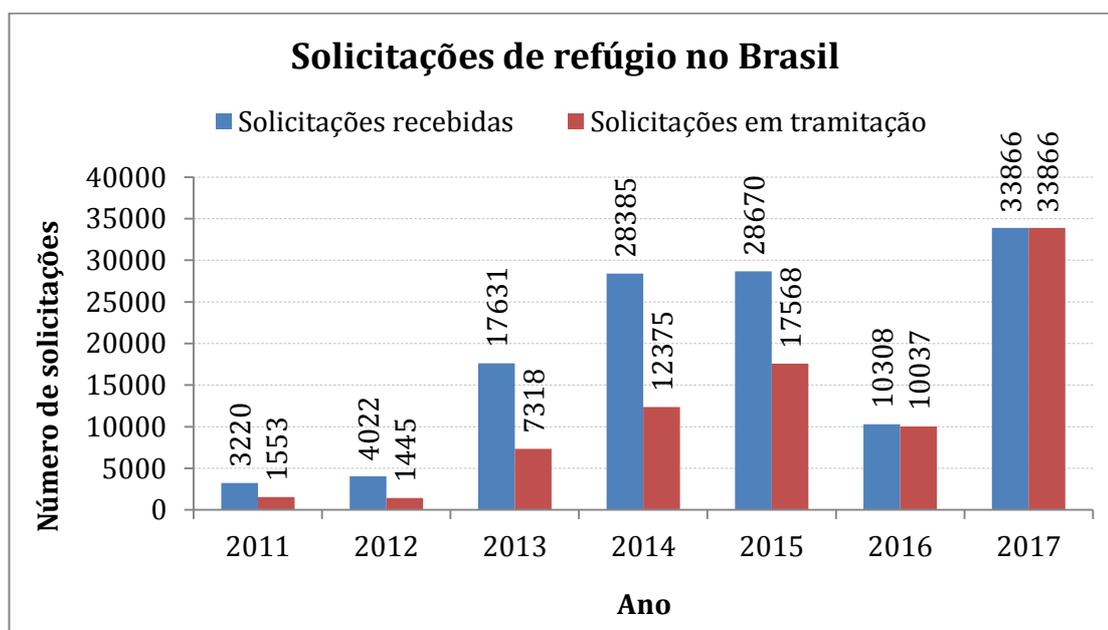
¹⁷ Julgo necessário apontar como considero alguns termos que são utilizados neste trabalho. Como exposto, concebo refugiado alinhando-me à Lei n.9.747/97. O termo migração, contudo, será utilizado como termo guarda-chuva para me referir aos diferentes processos migratórios (imigração, imigração forçada ou emigração). Optei por essa definição com base na definição do dicionário de “deslocar-se para outro lugar, país ou região” (Priberam online, disponível em <https://dicionario.priberam.org/migrar>) e tal como é usual no âmbito dos Estudos Migratórios em geral. Ademais, é também nesse sentido utilizo o termo migrantes para me referir à imigrantes, refugiados e solicitantes de refúgio.

¹⁸ A Convenção de 1954 define uma pessoa apátrida como “(...) toda pessoa que não seja considerada como seu nacional por qualquer Estado, de acordo com a sua legislação”. ACNUR (2012, s/p) explica que “Apátridas são todos os homens e mulheres (incluindo idosos, jovens e crianças) que não possuem vínculo de nacionalidade com qualquer Estado, seja porque a legislação interna não os reconhece como nacional, seja porque não há um consenso sobre qual Estado deve reconhecer a cidadania dessas pessoas. Estima-se que em todo o mundo existam 12 milhões de apátridas”.

para o trabalho e a assistência ao refugiado inclusive em relação a sua saúde mental, além da proteção jurídica e social e a acolhida e integração necessárias” (DOMINGUEZ; BAENINGER, 2016, pp. 4 – 5).

Segundo o relatório “Refúgio em Números” (CONARE, 2017), até o final de 2017, o Brasil reconheceu 10.145 refugiados de diversas nacionalidades (síria, congoleza, colombiana, angolana, palestina, dentre outras). Desse número, 5.134 continuam vivendo no Brasil. Os Sírios representam 35% da população com registro de refugiado no país. Como exposto no Gráfico 1, 2017 foi o ano com o maior número de pedidos de refúgio, sem levar em conta os haitianos e venezuelanos. Foram 13.639 pedidos em 2017, 6.287 em 2016 e 13.383 em 2015.

Gráfico 1 - Número solicitantes de refúgio no Brasil

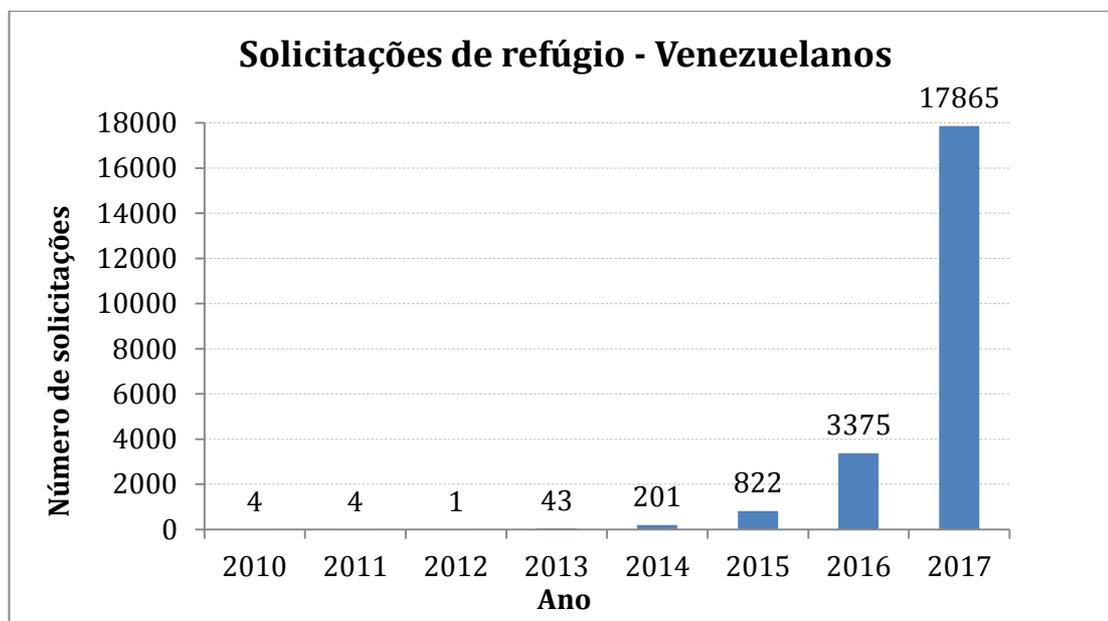


Fonte: CONARE (2017)

Estima-se que de janeiro a setembro do ano de 2017, por volta de 48.500 venezuelanos solicitaram refúgio no mundo, haja vista a intensificação da crise política e econômica do país. Como apontam os dados do CONARE (2017), até o final do mesmo ano, 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiados no Brasil, sendo os venezuelanos mais da metade dos pedidos (17.865). Tendo isso em vista, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), em medida especial humanitária no segundo semestre de

2017, aprovou a normativa Nº 126²⁰ que permite aos venezuelanos requererem a residência temporária no Brasil. No Gráfico 2, é possível verificar a tendência exponencial das solicitações de refúgio por venezuelanos sobretudo entre 2016-2017.

Gráfico 2 - Solicitações de refúgio por venezuelanos²¹



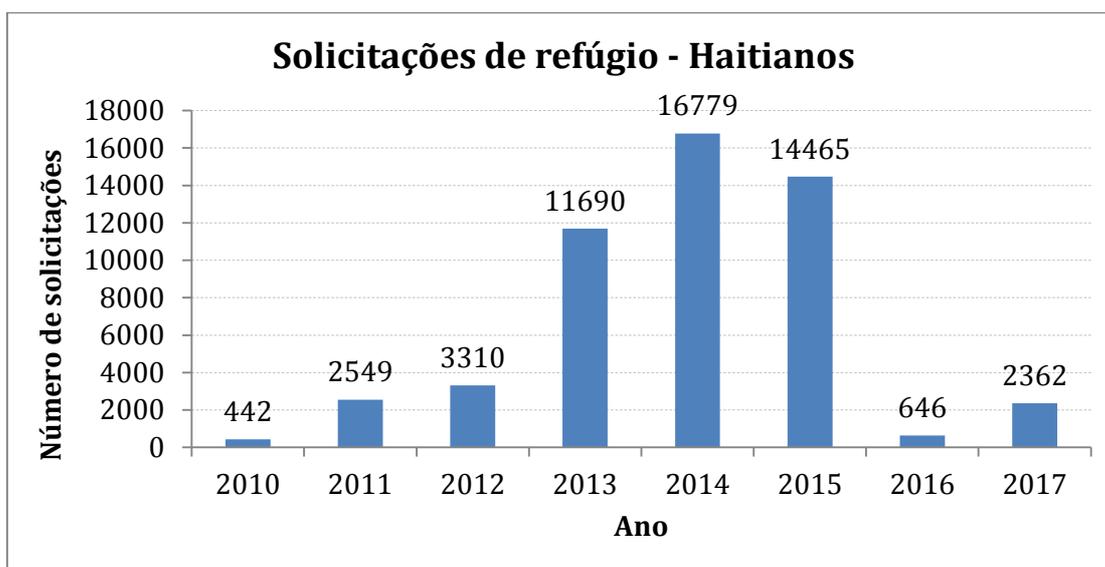
Fonte: CONARE (2017)

Também os haitianos são solicitantes de refúgio em território brasileiro. Segundo o Conare (2017), em 2014 foram 16.779 solicitações e 2.362 no ano de 2017, conforme é possível observar no Gráfico 3.

²⁰ Aprovada em 02/03/2017, a normativa nº 126 não é exclusiva apenas aos nacionais venezuelanos, mas foram eles os mais beneficiados tendo em vista alto número de solicitações de refúgio e seu impacto no Sistema de Refúgio brasileiro.

²¹ Sobre os refugiados venezuelanos, é pertinente ressaltar que no mês de fevereiro de 2018 o número de pessoas venezuelanas refugiadas no Brasil aumentou significativamente, sobretudo na cidade de Roraima, na região Norte. Esta situação fez com que o governo brasileiro decretasse estado de emergência social no dia 14/02/2018. Essa informação pode ser consultada na notícia da Agência Brasil intitulada “Brazil gov't to declare social emergency in Roraima over Venezuelans” disponível no site: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/en/internacional/noticia/2018-02/brazil-govt-declare-social-emergency-roraima-over-venezuelans> (Último acesso 27 de fevereiro de 2018).

Gráfico 3 - Solicitações de Refúgio – Haitianos



Fonte: CONARE (2017).

Apesar das solicitações de refúgio no Brasil, é concedido aos haitianos o visto de caráter humanitário, haja vista que desastres naturais não constam como fundamento para concessão do status de refugiado. De acordo com os dados da Polícia Federal apresentados pelo relatório do CONARE (2017), somente dois nacionais do Haiti foram reconhecidos como refugiados no Brasil até o ano de 2017. Como mencionado, o visto humanitário para haitianos antes concedido pela Normativa 97 do Conselho Nacional da Imigração (CNIg) passa a ser consolidado, a partir de 2017, com a Nova Lei da Migração (BRASIL, 2017) – o que é muito pertinente ressaltar, pois há outros processos envolvidos na migração e que não são contemplados pela lei do refúgio no Brasil, como é o caso do Haiti.

Do número total de refugiados reconhecidos pelo Estado brasileiro (10.145), 70% se declaram do gênero masculino e 30% do gênero feminino. Essa tendência pode ser observada no perfil dos refugiados reconhecidos no ano de 2017: 29% mulheres e 71% homens. Tais números podem representar dois fatos demográficos mundiais: 1) a estimativa do ACNUR (2002) de que as porcentagens de mulheres vivendo em campos de refugiado no mundo sob seu mandato variam sempre entre 45% e 55%, isto é, mulheres com mais de 18 anos totalizam por volta de 45% dos refugiados nos campos, e, das crianças, com menos de 18 anos, metade são meninas; 2) o fato de que normalmente as mulheres compõem cerca de 50% de qualquer população (HOVY, 2003).

As informações disponíveis sobre imigração e refúgio são difíceis de serem obtidas. Antes da década de 70, as teorias não eram muito sensíveis às questões de gênero e, por isso e também por conta do que Assis (2017) intitula por “cegueira epistemológica”, as mulheres

“(…) nunca eram percebidas como sujeitos no processo migratório” (ASSIS, 2017, p. 748). A partir dos anos 70, pesquisas e estatísticas começaram a incluir as mulheres de maneira sutil, sendo a questão mais central a diferença entre os gêneros e suas implicações nos diferentes papéis e responsabilidades. Matos (2018), apoiada em Valji (2013), afirma a ausência de estatísticas que apontem os números de migrantes forçadas no mundo e, ainda, aponta que quando os números são fornecidos, eles trazem as crianças e as mulheres em uma mesma categoria.

Zlotnik (2003) afirma que por mais de 40 anos as imigrantes mulheres foram quase tão numerosas quanto os imigrantes homens e aponta que os primeiros dados possíveis de serem encontrados sobre as migrações femininas contêm informações datadas do período de 1965 a 1990, lançados pela Divisão Populacional das Nações Unidas em 1998.

Recentemente (2016), a ONU lançou Relatório das Migrações Internacionais até 2015²² e seus números parecem confirmar a tendência de aumento desde a década de 60. Nos números mais antigos, a porcentagem ficava entre 40% a 50% de mulheres do total de migrantes no mundo (BOYD; GRIECO, 2003). De acordo com o documento da ONU de 2016 as migrantes continuam sendo quase metade dos migrantes no mundo (ONU, 2016) – sendo que nos anos 2000 as mulheres migrantes contabilizavam 49% do total de migrantes no mundo e 48% em 2015, isto é, aproximadamente cerca de 94 milhões de pessoas no mundo.

Com base nos dados sucintos apresentados, entendo como fundamental apresentar três interpretações possíveis sobre a “feminização das migrações” apresentadas por Marinucci (2017), refletindo, à maneira do autor: “Estamos diante uma nova realidade ou uma nova leitura para uma realidade antiga?” (MARINUCCI, 2017, p. 6)²³. É importante ressaltar que as interpretações trazidas pelo autor se complementam, porque elas também acompanham o desenvolvimento do tratamento ao gênero social e historicamente.

Para Marinucci (2017), há uma primeira interpretação do termo que se refere a exposição de dados estatísticos que comprovam a presença massiva das mulheres no processo migratório – concebido como fenômeno exclusivamente masculino, uma vez que a migração é, em um primeiro momento, concebida sempre atrelada ao mercado de trabalho e à figura do homem. Nessa perspectiva, portanto, as mulheres migram como acompanhantes dependentes e por meio da reunião familiar. A “feminização da migração” é utilizada como termo mais

²² Disponível online:

http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf (Último acesso, 20 de janeiro de 2019).

²³ No original: Are we facing a new reality or a new reading to an old reality?

geral para endereçar essas questões de modo simplificado e como uma variação da migração masculina.

Uma segunda interpretação do termo fundamenta-se em uma perspectiva analítica do gênero como “construção social”. Nesse momento, o modo como migrações femininas são concebidas nas teorias sobre migração “(...) está profundamente condicionada pelo ponto de vista de gênero. A expressão feminização da migração é sinônimo da maior visibilidade do migrante feminino (MARINUCCI, 2017, p. 13)²⁴.

Parece ser consenso que o foco dado ao gênero escancarou como as mulheres eram invisíveis na experiência migratória. O enfoque foi impulsionado pelo âmbito acadêmico com o trabalho das pensadoras feministas que discutiam e problematizavam os processos e produções de significação que invisibilizavam as mulheres. Tais discussões permitiram o apuramento das “(...) barreiras teóricas, conceituais e metodológicas responsáveis pelo processo de subalternização de seu gênero” (Fiddian-Qasmiyeh, 2014 *Apud* MATOS, 2018, p. 63).

Nos estudos migratórios, portanto, o olhar para o gênero “(...) permite iluminar alguns aspectos não contemplados pelos estudos tradicionais da migração e também pensar em aspectos que atingem mais fortemente as mulheres, tais como cuidados com os filhos, gestação, parto e violência sexual” (SANTOS; MESQUITA, 2017, p. 192). A demanda por incorporar o gênero nos Estudos Migratórios influenciou também outras áreas de pesquisa que envolvem a temática das migrações. Sobre isso, Boyd e Grieco (2003, s/p) destacam:

(...) os críticos observaram que os fatores econômicos não têm um impacto neutro quanto ao gênero. No nível macro, o desenvolvimento econômico nacional pode afetar os papéis econômicos de homens e mulheres de diferentes maneiras, estimulando ou retardando a migração internacional de mulheres versus homens. Da mesma forma, a demanda por mão de obra nos países receptores também pode ser específica de gênero, como visto na migração de trabalhadoras domésticas para a América do Norte, Oriente Médio e Europa. Enfatizar a necessidade de incorporar o gênero também influenciou a teoria da rede. As primeiras pesquisas que focalizaram a importância das redes para estimular e sustentar a migração de uma área para outra tenderam a enfatizar as redes de homens. Pesquisas mais recentes mostram que as mulheres têm suas próprias redes com outras mulheres e as utilizam para migrarem e se estabelecerem em um novo país²⁵.

²⁴ No original: “it is deeply conditioned by the gender point of view. The expression feminization of migration is a synonym of the female migrant’s major visibility”

²⁵ No original: For example, critics have observed that economic factors do not have a gender-neutral impact. At the macro level, national economic development may affect the economic roles of men and women in different ways, thus stimulating or retarding the international migration of women versus men. Similarly, the demand for labor in receiving countries can also be gender-specific, as seen in the

As discussões no âmbito das teorias sobre migração entre os anos 70 e 80 mobilizam, sobretudo alguns conceitos caros ao pensamento feminista. Noções como patriarcado, hierarquias de poder, dominação e controle do homem sobre a mulher, passaram a ser problematizadas no âmbito dos estudos migratórios, discutindo como elas podem afetar a decisão da mulher de migrar, o tempo que é levada a migrar e, até mesmo, o lugar para onde ela migra.

É nesse sentido que Marinucci (2017) discute sobre uma terceira interpretação do termo “feminização da migração”, em uma abordagem mais qualitativa dos estudos migratórios e mais compromissada em compreender o perfil das mulheres e suas transformações. Dito nas palavras do autor:

Nesta última abordagem, a feminização da migração está relacionada a mudança do perfil das migrantes mulheres que atualmente está desempenhando um papel de protagonista. Isso é encorajado ou influenciado por razões econômicas e sociais, mudanças no mercado de trabalho, bem como por mudanças ou busca por mudanças nas relações de gênero (MARINUCCI, 2017, p. 16)²⁶.

O gênero como *construção social*, desenvolvido por uma das principais teóricas feministas, Simone de Beauvoir, promoveu grande impacto nos estudos migratórios, por ele ser concebido como “(...) uma matriz de identidades, comportamentos e relações de poder que são construídas na cultura de uma sociedade de acordo com o sexo” (BOYD; GRIECO, 2003, s/p)²⁷. Expressões de feminilidade ou de masculinidade, por exemplo, dependem e variam de acordo com as sociedades e, também, como explicam Boyd e Grieco (2003, s/p):

(...) quando as pessoas interagem uma com as outras, aderindo ou repelindo esse conteúdo, elas ou reafirmam ou modificam o que é significado por gênero, afetando, portanto, relações sociais em determinado tempo e espaço. Isso quer dizer que o gênero não é imutável, mas também muda e, nesse

migration of women domestic workers to North America, the Middle East, and Europe. Emphasizing the need to incorporate gender has also influenced network theory. Early research that focused on the importance of networks to stimulate and sustain migration from one area to another tended to emphasize networks of men. More recent research shows that women have their own networks with other women and utilize them both to migrate and to settle in a new country.”

²⁶ No original: “In this final approach, the feminization of migration is related to the change in the female migrant’s profile that, currently, is getting a protagonist role. It is encouraged or influenced by social and economic reasons, changes in the labor market, as well as by changes or searches for change in gender relations.”

²⁷ No original: “In feminist theory, gender is seen as a matrix of identities, behaviors, and power relationships that are constructed by the culture of a society in accordance with sex.”

sentido, é duplamente construído socialmente e reconstruído através do tempo (BOYD;GRIECO, 2003, s/p)²⁸.

Por isso, concordo que a perspectiva do gênero nas migrações seja essencial para a elaboração de Políticas Públicas sensíveis às discriminações por gênero, alinhada com os discursos dos Direitos Humanos. Posiciono-me nesta investigação afirmando que “O gênero está profundamente enraizado em determinar quem se move, como esses movimentos ocorrem e o futuro resultante das mulheres e famílias migrantes”²⁹. Alinho-me à Boyd e Grieco (2003), que estão fundamentadas na noção de gênero como construção social de Simone Beauvoir e, também, baseio-me nas interpretações complementares da “feminização das migrações” elucidadas por Marinucci (2017). Portanto, compreendo que

As políticas nacionais dos países de origem podem influenciar as migrações através de regras de saída proibitivas, seletivas, permissivas, promocionais ou repulsivas que podem afetar homens e mulheres de formas diferentes. Essas políticas são frequentemente condicionadas por assunções, implícitas ou explícitas, sobre o status e os papéis de homens e mulheres dentro da família e sociedade (BOYD;GRIECO, 2003, s/p)³⁰.

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. Estudos têm apontado que as mulheres não têm tido acesso às cidadanias nos países anfitriões, isto é, são negados a elas os seus plenos direitos e deveres civis, sociais e políticos (BOYD; GRIECO, 2003).

Boyd e Grieco elucidam diversos fatores sistemáticos (macro e micro) antecedentes à imigração das mulheres, que podem estar relacionados: 1) às relações de gênero e suas hierarquias na sociedade em que elas vivem; 2) ao status e aos papéis sociais que as mulheres desempenham e 3) às características estruturais do país de origem de cada mulher. Tais fatores impactam de maneira fundamental as motivações e condições das mulheres migrantes

²⁸ No original: when people interact with each other, by adhering to this content or departing from it, they either reaffirm or change what is meant by gender, thus affecting social relationships at a particular time or in a particular setting. This means that gender is not immutable but also changes and, in this sense, is both socially constructed and reconstructed through time.”

²⁹ No original: “Gender is deeply embedded in determining who moves, how those moves take place, and the resultant futures of migrant women and families”

³⁰ No original: “National policies of the countries of origin can influence migration through prohibitive, selective, permissive, promotional, or expulsive rules of exit that may affect men and women migrants differently. These policies are frequently conditioned by implicit or explicit assumptions about the status and roles of men and women both within the family and in society.”

em diferentes dimensões, tais como: a. econômica, como a inserção laboral; b. familiar, como a posição da mulher na família (autoritária ou subordinada) e seu papel dentro da família; c. individual, como a idade, raça, etnia, origens rurais, estado civil e reprodutivo e d. social, como o status educacional, habilidade ocupacional, normas e valores culturais.

As razões que impulsionam as mulheres para a migração são inúmeras e, por vezes, inimagináveis, assim como as condições em que elas conseguem sair, fugir de seus países. Os fatores pontuados anteriormente estão alinhados com a perspectiva de Assis (2007) que também os enfatiza como determinantes no processo migratório feminino e, ainda, adiciona:

(...) outro conjunto de fatores de ordem não econômica parece ter impacto na seletividade da migração e é mencionado mais por mulheres do que por homens. Podem ser citados como fatores não econômicos: a transgressão dos limites sexuais impostos pela sociedade, os problemas conjugais e a violência física, a impossibilidade do divórcio, os casamentos infelizes e desfeitos, a discriminação contra grupos femininos específicos e a ausência de oportunidades para as mulheres (ASSIS, 2007, p. 751).

Portanto, concordo com Dutra (2013a, 2013b) ao afirmar que existem fatores no processo migratório que são “notadamente femininos”, isto é, não são exclusividades femininas, mas estão mais presentes na vida das mulheres migrantes, por desenharem e determinarem suas vidas de modo particular. Dutra (2013a, p. 180) enumera: “(...) a pobreza e a falta de oportunidades, a violência e a opressão para com a mulher dentro do próprio núcleo familiar e comunitário, assim como a vontade de se emancipar e realizar sonhos”.

Muitas também migram para escaparem de relacionamentos abusivos e matrimônios tradicionais e patriarcais. Outras para fugirem da discriminação de certos grupos para certas sociedades: mulher solteira, mulher divorciada, mulher gay, etc (MARINUCCI, 2017). As migrações, portanto, são muito mais perigosas às mulheres do que aos homens, isto é, “Mulheres são mais vulneráveis à miséria, privação, discriminação e abuso físico, sexual e verbal ao viajarem e são mais propensas a serem vítimas de tráfico humano e exploração” (USHER, 2005, p 19)³¹. Dutra (2015) argumenta que a ausência de um “marco legal” faz com que as mulheres fiquem ainda mais vulneráveis. Devido à vulnerabilidade, por exemplo, elas podem se submeter à trabalhos precários, em terríveis condições, em que poderão sofrer “violência física e/ou simbólica” (DUTRA, 2015, p. 182).

³¹ No original: “Women are more vulnerable to deprivation, hardship, discrimination and physical, sexual and verbal abuse when travelling and more likely to fall prey to human trafficking and exploitation”

Sobre essa questão, não se pode deixar de considerar também as leis e as políticas de imigração dos países de origem e de acolhimento, pois elas influenciam as decisões que homens e mulheres tomam em seus projetos migratórios. Boyd e Grieco (2003, s/p)³² pontuam três possíveis formas que podem afetar as mulheres em particular:

Primeiro, as políticas de migração de muitos países de acolhimento assumem, de maneira implícita, o status da mulher como “dependente” e o status do homem como “independente”. Mulheres são frequentemente classificadas pela relação que possuem com os homens (por exemplo: esposa ou filha) com quem elas migram, sem considerar o status independente delas mesmas. Segundo, quando as mulheres imigrantes são, de maneira implícita, definidas como “dependentes” e os homens como “independentes”, as políticas imigratórias das sociedades de acolhimento colocam as mulheres no “papel familiar” e não no “papel de Mercado”. Isso, por sua vez, pode reforçar alguns fatores responsáveis pela vulnerabilidade social das mulheres migrantes. Isto é especialmente verdadeiro nos países que importam mão de obra que separam o direito de trabalhar e o direito de residir em que mulheres que não possuem a permissão de trabalho passam a trabalhar de modo ilegal.

Diante disso, faz-se necessário também que se atente para as questões pós-imigração no sentido de que, quando no país de acolhimento, é possível que as mulheres – normalmente consideradas como dependentes dos homens no processo migratório – possam também ter seus direitos dependentes, suas histórias de vida silenciadas ou estereotipadas (LOPEZ-DAMIAN, 2000), ficando ainda mais vulneráveis e marginalizadas. Legalmente, é comum que elas também tenham seus direitos dependentes (USHER, 2005), como na obtenção de residência e cidadania. Dito de outro modo,

(...) ao chegar ao 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. Pressões psicossociais e conjuntos divergentes de expectativas culturais frequentemente resultam em um maior grau de marginalização de mulheres migrantes no país anfitrião (USHER, 2005, p. 19)³³.

³² No original: “First, the migration policies of many receiving countries implicitly assume a “dependent” status for women and an “independent” migrant status for men. Women are often classified by their relation to men (e.g., wife or daughter) with whom they migrate regardless of their own, independent status. Second, by implicitly defining immigrant women as “dependent” and men as “independent,” immigration policies of receiving societies place women in a “family role” rather than a “market role.” This, in turn, can reinforce some of the factors responsible for the social vulnerability of migrant women. This is especially true in labor-importing countries that separate the right to work from the right to reside and where women who lack a work permit may be employed illegally.”

³³ No original: “(...) upon arrival in the country of destination, a female migrant in a situation of relative dependency may face greater difficulty with regard to integration than a male migrant.

Contudo, a migração feminina também pode ser concebida como lugar de empoderamento feminino, quando os motivos para que elas deixem seus países também são a busca por uma educação formal para si ou para os filhos; o sonho de serem empreendedoras e trabalharem por conta própria (DUTRA, 2013b); o desejo de inserção no mercado formal de trabalho (MARINUCCI, 2017); o ímpeto e a urgência por experimentar novas maneiras de se viver, reexistir. Dessa forma, como Marinucci (2017, p. 15) destaca, (...) é exatamente a busca por emancipação que faz com que as mulheres saiam ou fujam de seus próprios países (MARINUCCI, 2017, p. 15)³⁴.

A busca pela emancipação, a chance de melhores condições de vida, viver de modo mais adequado com aquilo que acredita, buscar prover condições frutífera aos filhos e aos netos, a intenção de autossuficiência podem ser razões para a mobilidade. Aí é que reside uma ambivalência importante das migrações femininas. De um lado, um grande desafio em incluir o gênero às migrações e trabalhar em prol de uma igualdade de direitos a julgar pelas conjunturas que constituem os discursos sexistas e patriarcais que criam uma realidade de miséria e vulnerabilidade às mulheres. Por outro, a migração pode ser uma chance de emancipação para as mulheres (MATOS, 2018) e, por isso, tem potencial para a promoção da igualdade de gênero (USHER, 2005).

Em ampla pesquisa intitulada “Mulher migrante: agente de resistência e transformação”, desenvolvida desde 2012, Dutra (2013a, 2013b, 2015) confirma que apesar de as mulheres serem comumente percebidas como coadjuvantes do processo migratório elas são na verdade “(...) os principais agentes ativos no envio de remessas aos países de origem” (DUTRA, 2013a, p. 180). Isso destaca como as mulheres são, inclusive, “(...) influentes agentes no estímulo de outras migrações” (ASSIS, 2007, p. 753). De acordo com dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2003), no Sri Lanka, o envio de dinheiro por mulheres migrantes somaram 62% do total de remessas em 1999. Isso demonstra um fato que ocorre mundialmente e que confirma como essa se torna cada vez mais uma ação feminina (DUTRA, 2013b).

Psychosocial pressures and divergent sets of cultural expectations often result in a higher degree of marginalization of women migrants in the host country.”

³⁴ No original: “In some regions of the world, where women achieved an expressive emancipation, the biggest feminine autonomy may be the mobility reason. From this point of view, migration is the emancipation consequence. In other contexts, it is exactly the search for emancipation that makes women to go out or run away from their own country.”

Outras pesquisas (RATHA, 2003; NEWLAND, 2003; ADAMS; PAGE, 2003) têm confirmado essa tendência e, ainda, orientam para o fato de que as remessas de dinheiro feitas por mulheres podem contribuir para a redução da pobreza (USHER, 2005). Assim, o (...) empoderamento das mulheres afetará as gerações subsequentes, proporcionando às crianças diferentes modelos femininos e ajudando a influenciar meninas e meninos na educação primária, secundária e terciária” (USHER, 2005, p. 19)³⁵.

Compreender como os fatores e as experiências de migração das mulheres são diferentes social e historicamente é indispensável para ressaltar a participação das mulheres nesse processo (LISBOA, 2007), mas, sobretudo, ao incluir no debate a complexidade do processo enfrentado pelas mulheres migrantes na história, inclui-se também a necessária discussão em prol de políticas mais efetivas para a proteção e inserção das mulheres nas sociedades de partida e de chegada, com vista aos Direitos Humanos. Assim, concordo com Marinucci (2017, p. 19)³⁶ que a maior visibilidade das migrações femininas:

(...) representa uma importante ajuda para a elaboração de políticas públicas focadas em assistir mulheres migrantes em situações específicas, promovendo seu protagonismo. Uma avaliação ampla deve considerar também a situação familiar, especialmente as crianças que moram no local original, longe de suas mães.

Não obstante, também me alinho com o posicionamento de Smith (2016), enfatizado por Matos (2018), ao problematizar como as políticas ou diretrizes voltadas especialmente às mulheres podem também representar um “risco fundamental” de essencialização da noção de sujeito, criando a figura de “mulher refugiada”. Matos (2018 pp. 66 – 67) explica que a essa figura estariam vinculadas “(...) características desempoderadoras (passividade, dependência e vulnerabilidade)” e, nesse sentido, defende que “tal construto, sem a devida atenção, poderia ser reproduzido pela mídia, por governos nacionais e pelo próprio ACNUR” (*idem*).

Se levarmos em consideração como as migrações são muito complexas e, também por isso, não são passíveis de serem explicadas por uma única orientação teórico-metodológica (DUTRA; BOTEAGA, 2014), “o risco fundamental” elucidado pelos autores é

³⁵ No original: “(...) empowerment of women will effect subsequent generations, providing children with different female role models and helping to influence ratios of girls to boys in primary, secondary and tertiary education.”

³⁶ No original: “(...) the major visibility of feminine migration, although incipient, represents an important help for public policies’ elaboration focused in assisting migrant women in specific situations, promoting their protagonist. A broad evaluation must consider also the family situation, especially the children that live in the original place, far from their mothers.”

uma problematização importante que deve ser levada em conta pelos pesquisadores que se dedicam ao tema – e professores que atuam com o público feminino – a fim de reconhecer as múltiplas facetas das migrações no mundo e seus discursos.

Na área de ensino-aprendizagem no âmbito da Linguística Aplicada, por exemplo, Norton (2003) nos alerta que “mulher” é uma categoria múltipla sujeita a mudanças e (des)construções e que, portanto, as distintas clivagens de suas identidades devem ser levadas em consideração. Mais recentemente, em contexto brasileiro, Anunciação (2017, 2018) dedicou-se aos estudos sobre língua de acolhimento e políticas que podem reproduzir práticas assilacionistas e de silenciamentos.

Em pesquisa sobre a não participação de mulheres árabe-sauditas em salas mistas de língua inglesa e como elas negociam certas normas culturais de gênero, Song (2018) ressalta que uma abordagem essencialista com relação ao público-alvo pode reproduzir as estruturas de poder desiguais em sala de aula.

São exemplos que evidenciam a relevância de se atentar para o que subjaz aos construtos das teorias e dos termos empregados no âmbito das migrações femininas.

Nesse sentido, concordo que esse seja um desafio às Políticas Públicas voltadas para as mulheres migrantes (MATOS, 2018), mas julgo de extrema importância que a ressalva também deve ser feita aos professores que atuarão com as mulheres migrantes. Entendo que precisamos ter muito cuidado e empenho para conhecer o público-alvo ao máximo e não reproduzir em nossas práticas uma ideia de mulheres imigrantes, ou mulheres refugiadas, como um sujeito universal, único.

Acredito que o sentido primordial é reconhecer que gênero é uma das facetas múltiplas da identidade e que posiciona as trajetórias e experiência de aprendizagem (NORTON; PAVLENKO, 2004). Endereçar as necessidades e expectativas das aprendentes de maneira eficiente é fundamental na prática de qualquer professor de Língua Estrangeira (LE), mas ainda mais pertinente dada à complexidade da especialidade da língua de acolhimento que reflete e refrata as condições e consequências das migrações contemporâneas.

Com o panorama exposto, pretendi explanar as questões mais urgentes que me coloquei quando buscava compreender por que as mulheres migrantes seriam mais vulneráveis no processo migratório e quais caminhos eu poderia tomar na minha prática pedagógica. Como mencionei, o tema das migrações é muito complexo e estudado por diversas perspectivas, mas foram esses referenciais que busquei para começar uma compreensão do público-alvo de um curso cujo propósito eu questionei ao longo de boa parte

de minha prática – não por duvidar se seria um propósito válido e necessário, mas porque julgava não ter repertório e não ser a pessoa mais preparada para atuar naquele contexto³⁷. A partir disso, aprofundo-me nas discussões sobre gênero e ensino-aprendizagem de língua estrangeira, para compreender, também, de que maneira isso tem sido contemplado em sala de aula.

2.2.2 Ensino-aprendizagem de línguas por imigrantes e refugiadas

Na área de aquisição e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sob a perspectiva pós-estruturalista, afirma-se que a aquisição e aprendizagem são pautadas por gênero (PAVLENKO; PILLER, 2008; NORTON, 2013). Pesquisas têm evidenciado como os diferentes papéis de gênero desempenhados na língua-cultura materna e na língua-cultura estrangeira ou segunda podem (des)motivar a aprendizagem da nova língua (KOBAYASHI, 2007; MCMAHILL, 2001; PAVLENKO; PILLER, 2004). Nesse sentido, tanto Cumming e Gill (citados por NORTON, 2013) quanto Norton (2013) também confirmam que “(...) gênero é uma consideração fundamental a ser levada em conta na conceituação da motivação e do potencial dos adultos para aprender uma segunda língua” (NORTON, 2013, p. 83)³⁸. Em seus estudos, as autoras observam que as prioridades das mulheres estão para o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos; a possibilidade de as mulheres se dedicarem aos estudos aparece somente caso suas prioridades tenham sido contempladas.

A permanência na esfera privada e a presença de mulheres nos trabalhos também no âmbito doméstico são compreendidas pelos estudos sobre migração como clara consequência do fenômeno da Divisão Sexual do Trabalho – conceito que se refere à inserção desigual entre homens e mulheres na divisão do trabalho. Embora pareça existir um consenso, também na LA, de que as mulheres permaneçam mais na esfera do lar e dos cuidados, pesquisas evidenciam outras razões para isso – e que não seja somente a maternidade. Goldstein (1992) indica alguns fatores restritivos para o acesso às aulas de línguas e à Educação Formal em um estudo com homens e mulheres portuguesas que migraram para o Canadá. Em pesquisa expandida, Norton (2013) vai destacar que uma das razões para não participação em cursos abrangeria “(...) a resistência dos pais por conta da presença de muitos meninos na sala de

³⁷ Isso será apresentado e discutido de maneira mais aprofundada no momento de análise dos dados.

³⁸ No original: “(...) gender is a fundamental consideration to be accounted for in conceptualizing adults motivation or potential to learn a second language”

aula, responsabilidades domésticas, medo de sair de casa à noite e falta de autoconfiança” (NORTON, 2013, pp. 83 – 84)³⁹.

A preocupação com o transporte e a segurança também foi apontada pelo estudo de Rivera (1999) em um programa educacional baseado em comunidade (community-based) na cidade de Nova Iorque, tendo como público-alvo mulheres latino-americanas. O curso foi oferecido para que as participantes tivessem a oportunidade de adquirirem habilidades de letramento e melhorarem a educação básica, assim como para se prepararem para o Ensino Médio. O propósito do programa era o de endereçar melhor as necessidades das mulheres, dentre elas: a de que elas não precisassem se deslocar para muito longe e que os cursos aconteceriam no período da tarde enquanto os filhos estavam em período de aulas. No referido estudo, a maioria das participantes era desempregada e mãe; as responsabilidades e decisões de questões de logística e de planejamento do conteúdo, por exemplo, foram compartilhadas com as mulheres, para que elas decidissem o que seria melhor para aprenderem naquele momento conforme as suas necessidades.

Para Norton e Pavlenko (2004), contemplar as necessidades, preocupações e variáveis que influenciam a vida das mulheres migrantes nos cursos de línguas é decerto uma tarefa desafiadora. Segundo as autoras, o acesso das mulheres às aulas é restrito por inúmeros fatores, dentre eles: responsabilidades domésticas (mães, esposas, cuidadoras), dificuldade e preocupações com transporte e segurança nos cursos noturnos.

Tais desafios são intrínsecos às práticas de PLAc. Em um estudo de caso no Brasil, Sene (2017) aponta os problemas com transporte que os participantes do projeto em que ela atuou enfrentam. Esse fato também é contemplado na pesquisa de doutorado de São Bernardo (2017). Ambas as autoras, ainda, apontam a importância de endereçar estudos que contemplem o público feminino. Sene (2017, p. 133) defende que: “é preciso investigar como tem sido desenvolvido esse ensino e de que maneira ele tem contribuído para promover a aquisição da língua-cultura e para o acolhimento dessas crianças e mulheres”.

A não participação das mulheres em cursos de Português Língua de Acolhimento na região sul é também ressaltada por Miranda (2017) como um dos grandes desafios para os professores nesse contexto. Essa problemática é também observada por São Bernardo (2016) que infere acerca de questões culturais, religiosas e de gênero como razões para o problema. Dito nas palavras da autora: “(...) acreditamos que pode ser pelo fato de terem que cuidar de crianças e não poderem sair de casa junto com os maridos ou conterrâneos, ou ainda por

³⁹ No original: “(...) the resistance from their parents because of the presence of so many boys in the classroom, domestic responsibilities, fear of going out at night and lack of self-confidence”.

questões culturais ou religiosas” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 98). Com o intuito de levantar informações sobre o público-alvo para a elaboração de material didático, a mesma autora baseou-se no relato da diretoria do Instituto de Migração e Direitos Humanos (IDMH). De acordo com o relato, as relações de gênero são um “ponto de conflito” aos imigrantes, isto é, “(...) os homens de algumas nacionalidades têm dificuldade de aceitar que suas mulheres participem dos cursos de português, no intuito de evitar que elas encontrem empregos, por acreditarem que as mulheres devem cuidar da casa” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 108).

Menard-Warwick (2009) verificou em pesquisa que a história de vida de mulheres imigrantes na Califórnia influencia diretamente a participação delas em sala de aula de inglês, e, também, na educação de seus filhos.

O deslocamento, portanto, promove uma mudança profunda de paradigmas. Papéis de gênero são desestabilizados, haja vista que ele é construído em contexto social e cultural. Ao desenvolverem estudo sobre as representações identitárias de mulheres imigrantes diante dos desafios para a inserção social e profissional no Quebec, Canadá, Cardu e Sanchagrin (2002) enfatizam os fortes impactos, por vezes rupturas, na entrada e no processo de integração dessas mulheres na sociedade de acolhimento. Dentre eles, destaco as profundas mudanças de paradigmas na medida em que as mulheres buscam por uma integração na nova sociedade.

Para as mulheres, a imigração pode levar a uma ruptura muitas vezes radical do mundo das referências usuais, as quais podem ser modificadas de maneira profunda e afetar a integração social e profissional dessas mulheres: as relações com os outros se transformam (redefinição dos papéis de cada membro da família (Bertot e Jacob 1991), elas podem viver fases de isolamento, elas integram novos status e enfrentam a desvalorização de status antigos (por exemplo, o papel da mãe em casa), elas muitas vezes sofrem uma grande perda de capital social quando são provenientes de sociedades mais tradicionais (incluindo africanas, e mais especificamente, sociedades muçulmanas), ao serem colocadas, durante o processo de inserção no mercado de trabalho e nos locais de busca de emprego, diante de novo contato intercultural (CARDU; SANSCHAGRIN, 2002, p. 88)⁴⁰.

⁴⁰ No original : “Pour les femmes, l’immigration entraîne une coupure parfois radicale par rapport au monde des références habituelles qui peuvent être profondément modifiées et influencer sur leur insertion sociale et professionnelle: les relations à autrui se transforment (redéfinition des rôles de chaque membre de la famille (Bertot et Jacob 1991), elles peuvent vivre des phases d’isolement, elles intègrent des statuts nouveaux et font face à la dévalorisation de statuts anciens (par exemple, le rôle de mère à la maison), elles subissent souvent une perte criante de capital social lorsqu’elles sont issues de sociétés plus traditionalistes (dont les sociétés africaines et plus précisément, musulmanes) tout en étant placées, lors de leur processus d’insertion sur le marché du travail et dans les lieux de recherche d’un emploi, devant un contact interculturel nouveau. ”

Em certos casos, a migração promove um questionamento do próprio parceiro sobre os papéis de gênero, o que contribui para a perspectiva de Marinucci (2017, p 17)⁴¹ de que “(...) a feminização das migrações afeta os papéis tradicionais masculinos, obrigando os homens a pensar sobre a identidade de gênero”. Nesse sentido, concordo com Norton e Pavlenko (2004) que as questões sobre gênero também devem ser discutidas em outros grupos que não sejam apenas os de mulheres.

Logo, penso à maneira de Song (2018, p. 02)⁴², isto é, “(...) os efeitos das normas de gênero na aprendizagem de uma L2 são dinâmicos e complexos, dependendo de múltiplas variáveis linguísticas, sociais e culturais”. Dada a complexidade da relação língua(gem), cultura e gênero, é válido ressaltar que me alinho com Norton e Pavlenko (2004, p. 504)⁴³ e, portanto, compreendo gênero como “(...) um sistema complexo de relações sociais e práticas discursivas construídas de modos distintos em contextos locais”. Igualmente, e como já foi mencionado, gênero é uma das múltiplas facetas da identidade e, por isso, interage e atravessa outras categorias como idade, sexualidade, raça, etnicidade, classe, dentre outras; e determina as experiências de aprendizagem e de vida das pessoas (HELLER, 1999; PAVLENKO; PILLER, 2004; NORTON; PAVLENKO, 2004).

No Canadá, Schenke (1996) buscou endereçar parte dessas questões ao verificar que, na sala de aula de inglês como segunda língua, a maioria das aprendentes imigrantes mostrou interesse em novelas (“soap-operas”). A partir disso, o autor encontrou uma maneira de usar o gosto das alunas pela teledramaturgia para o trabalho com as suas próprias histórias de vida em sala de aula, similar ao modo como as estórias eram narradas e representadas nas novelas. Por meio da leitura de textos adaptados por Schenke (1996) sobre gênero e raça, as aprendizes também eram motivadas a discutirem sobre a formação de noções de feminilidade e masculinidade. Para Norton e Pavlenko (2004, p. 508), o estudo de Schenke (1996) é fundamental para compreender como as práticas feministas e antirracistas em sala de aula não são apenas uma questão no processo de ensino-aprendizagem de língua, mas são modos de pensar, ensinar e aprender.

⁴¹ No original: “There are some cases, also, that the woman’s migration contributes for the husband/partner to question and to change the traditional gender roles. From this point of view, the feminization of migrations affects traditional male roles, obliging man to think about his gender identity.”

⁴² No original: “(...) the effects of gender norms on L2 learning are dynamics and complex, depending on multiple linguistic, social, and cultural variables”.

⁴³ No original: “(...) a complex system of social relations and discursive practices, differentially constructed in local contexts.”

Seguindo perspectiva similar, Simon-Maeda (2004) apresenta um curso feminista que desenvolveu em uma faculdade só para mulheres. Ao longo do curso, tópicos como assédio sexual, violência doméstica, sexismo na mídia e sexualidade foram discutidos por uma perspectiva linguística. O foco principal não foi a apresentação desses assuntos para que as aprendizes aceitassem as noções de uma cultura ocidental, mas para estimular e encorajar as mulheres participantes do curso a considerarem e apresentarem as suas próprias acepções e, ainda, problematizarem o porquê de certas perspectivas em determinados espaços-tempo.

Para Norton e Pavlenko (2004), professores em contextos similares ao de Schenke (1996) e Simon-Maeda (2004) também podem negociar os papéis em sala de aula, entre poder e controle, focalizando mais as aprendentes e as suas decisões, visões e línguas-culturas. Além disso, os professores de línguas para imigrantes e refugiados são, muitas vezes, o primeiro contato dessas pessoas com a sociedade de acolhimento e, como Hawkins e Norton (2009, p. 32)⁴⁴ asseveram, eles precisam ter uma atitude mais próxima ao de

(...) mediadores sociais e informantes no novo ambiente. Eles desempenham um papel fundamental na construção das visões dos aprendizes de seus novos lares; seus entendimentos de sistemas de crenças, valores e práticas desconhecidos; e suas negociações de novas relações (...) [eles] representam os valores, crenças e práticas dos grupos culturais aos quais a nova linguagem está associada.

Nesse sentido, parece ser fundamental que os professores se preparem minimamente para lidar com a línguas-culturas, necessidades e experiências dos aprendizes, tomando sempre muito cuidado para, na referida mediação, não privilegiarem a sua própria visão. O papel fundamental que o professor pode desempenhar em contexto de ensino-aprendizagem de português língua de acolhimento compõe a própria definição de língua de acolhimento (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017). Também por isso é fundamental apresentar, discutir e investigar o ensino de PLAc articulada à prática e formação do professor.

⁴⁴ No original: "(...) social mediators and informants in the new environment. They play a key role in the construction of the learners' views of their new homes; their understandings of unfamiliar belief systems, values and practices; and their negotiations of new relationships (...) [they] represent the values, beliefs, and practices of the cultural groups with whom the new language is associated."

2.3 As Emoções e o Professor

Transformar-se é passar de um estado a outro: está então bem reforçada a nossa ideia de que uma emoção não pode se definir como um estado de pura e simples passividade. É mesmo através das emoções que podemos, eventualmente, transformar o nosso mundo, na condição, é certo, de que elas se transformem elas próprias em pensamentos e ações.

DIDI- HUBERMAN, Que emoção! Que emoção?

No início de minha trajetória nos estudos do doutorado, afetividade, afeto, emoções e sentimentos não estavam pressupostos como enfoque da pesquisa. Apesar de eu conhecer a definição de língua de acolhimento e ter lido a menção à subjetividade e aos conflitos nos quais a prática de PLAc encontra-se imersa e nela se constitui, devo dizer que jamais imaginei que a dimensão afetiva seria o traço mais significativo de minha prática pedagógica e investigação científica.

Aproximando-me de um tom confessional, alegro-me em afirmar que as emoções surgiram na contingência e, assim, transformaram-se e formaram o referencial teórico da investigação, bem como os critérios de análise. Julgo pertinente escrever essa ressalva introdutória a esta parte, pois entendo que a autoetnografia tenha proporcionado a minha sensibilidade à afetividade. Como já mencionado, ela acomoda, no fazer epistemológico e na produção textual, essa dimensão – ora definidora e ora indefinível, ou de difícil definição.

O arcabouço que busquei deriva completamente da minha prática, de como nela me senti e como a vivenciei. Olho em retrospectiva para as minhas memórias de uma experiência, ou seja, conto um passado na medida em que o ficcionalizo; mas me recordo – e acredito ser importante frisar isso nesse momento – o quanto me comovia e me afetava de diversas maneiras com os encontros com as participantes. A cada dia da semana, uma emoção diferente. Noites que demorava a dormir imaginando os rostos das alunas. Por quê? Algumas das emoções eu tentava reprimir – pois eu era a professora! Outras, eu queria mesmo era esconder – mas quem é que sente isso? Emocionar-me parecia pouco profissional, anticientífico. Pensava comigo que talvez eu pudesse fazer referências às emoções de modo a contribuir para compor uma anedota sobre a minha motivação de pesquisa, mas nunca as considerar de fato na investigação. Que subjetividade é essa toda, Eleonora?

Recentemente, assistia a um vídeo⁴⁵ na Internet da Monja Coen Roshi⁴⁶ sobre o porquê das pessoas se comoverem com suas práticas meditativas, podendo sentir profunda tristeza ou alegria a ponto de chorar ou gargalhar. Em conversa amigável, a Monja explica a etimologia da palavra “comover”, o que me fez pensar como a explicação se alinhava com o modo como eu estava considerando as emoções na pesquisa. Do latim “commovere”, comover é mover, mobilizar em conjunto. A própria palavra emoção, também traz em sua etimologia latina – “motus” – o movimento, o que move. Para Didi-Huberman (2016 APUD LEFÈVRE-VIGNERON, 2017, p. 39), “e-moção, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos?”.

Parafraseando o que foi dito, minhas emoções eram mobilizadas juntamente com as alunas naqueles encontros. Essa constatação vai ao encontro da perspectiva com a qual me alinho: a de compreender as emoções como móveis e como um construto social no processo de ensino-aprendizagem. O afeto construído em sala de aula, que se move, que mais do que sentido, é também expresso. Eu, professora; elas, aprendentes. Juntas. Professora-aprendentes. Participantes naquele encontro. Quais emoções elas/nós/eu experienciava(mos)? De que maneira elas/nós/eu nos afetávamos?

Como apresento a seguir, busco explorar a movimentação das emoções que fizeram parte do desenho pedagógico da minha prática e da minha formação enquanto professora, inspirada por Benesch (2012). Partindo do afeto, tenho o objetivo de fazer uma análise crítica da minha atuação como professora de Português Língua de Acolhimento (pela primeira vez!) com um grupo tão especial de mulheres. Desejo que fique explícita a crise, que perpassou a vivência dentro e fora da sala de aula, com seus desafios, embates e conflitos.

2.3.1 Afeto e emoções no ensino-aprendizagem de línguas

A afetividade é tema bastante presente nas pesquisas em Educação e Linguística Aplicada, em contexto nacional e internacional (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; MASTRELLA, 2007; GARDNER, 2005; HORWITZ, 2001; MATURANA, 1998; NIAS, 1996; O’CONNOR, 2008; ZEMBYLAS, 2005; dentre outros). Há anos, teóricos têm revelado em suas pesquisas não só a influência do afeto em ensinar e aprender línguas, mas

⁴⁵ O vídeo intitulado “Chorar durante a meditação, é normal?” está disponível online na plataforma Youtube e pode ser acessado no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=KbG5ipggovw> (Último acesso, 4 de fevereiro de 2019).

⁴⁶ Monja Zen Budista brasileira.

principalmente como este é próprio do processo de ensino-aprendizagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

O termo afetividade engloba fatores emocionais, tais como ansiedade e motivação. É corrente na área de Aquisição e Ensino-Aprendizagem de Línguas a compreensão de que as questões emocionais sejam individuais e influenciadoras, de modo positivo ou negativo, do processo de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2001). Tais influências positivas ou negativas são amplamente discutidas por perspectivas mais alinhadas com o cognitivismo, por exemplo, a partir do conceito seminal de filtro afetivo de Krashen (1985); e com enfoque sobre as características e papéis desempenhados pela motivação na aprendizagem de línguas (YOUNG, 1999 e HORWITZ; COPE, 1991).

Há muitas concepções quando o assunto são os fatores afetivos e Aquisição e ensino-aprendizagem de línguas. Como ressalta Pavlenko (2005), é preciso que ajustemos uma lente multidisciplinar ao falarmos em emoções, pois não há na literatura uma única perspectiva que defina – de modo único e incontestável – a afetividade, seu impacto, papel e potencialidade no processo de ensinar-aprender línguas. Por isso, é importante que estejamos engajados em um diálogo genuíno com nossos pares de diferentes perspectivas – e é exatamente isso que pretendo fazer aqui ao evidenciar o modo como concebo as emoções na pesquisa.

Neste trabalho investigo minha própria prática ancorando-me nas minhas emoções enquanto professora de Português Língua de Acolhimento, buscando por indícios que me mobilizaram a reorientar a prática pedagógica. Como mencionado, acredito que isso tenha sido possível pela proposta de um fazer autoetnográfico em que a autoinvestigação e apreciação crítica da experiência como professora são viabilizadas e ressignificadas na perspectiva da autoetnografia. É pertinente falar dela aqui novamente, pois vejo afetividade-autoetnografia em íntima relação neste trabalho, pois como Ono (2018, p. 54) assevera:

(...) por meio de um trabalho autoetnográfico, onde o sujeito/objeto se revela, se expõe e aceita o risco, estamos tornando a ciência com características mais humanas. Neste processo, incluem-se a emoção, os sentimentos e as experiências, não tão exploradas em outros métodos, ao mesmo tempo em que “questões relativas ao ser” são colocadas em circulação e abertas para o diálogo” (ONO, 2018, p. 54).

A partir disso, para o campo de formação de professores, a autoetnografia expõe a íntima relação subjetividade e linguagem, própria do pós-estruturalismo, e permite acomodar tais fatores mais humanos em uma busca por verdades localizadas. Tendo isso em vista, as

experiências e as emoções do professor, assim como a criticidade, são fundamentais para a discussão sobre afeto/emoções nesta pesquisa.

É oportuno referenciar sobre o que entendo por crítico e em que me baseio quando refiro-me à criticidade, práticas e análises críticas. Primeiro defendo que uma abordagem crítica na área de ensino-aprendizagem de línguas sempre exigirá “(...) comprometimento com transformação social, justiça e igualdade” (NORTON; TOOHEY, 2003, p. 15)⁴⁷.

Isso posto, dou preferência à noção de crítico desenvolvida por Menezes de Souza (2011) na versão expandida de Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011), como referência para encaminhar as análises de minha prática. De modo geral, o Letramento Crítico como postura pedagógica parte do projeto freiriano da Pedagogia Crítica, mas se alinha mais com uma postura com foco na problematização, orientada por estudos pós-estruturalistas (PENNYCOOK, 2001). Assim, considero o crítico como “prática problematizadora” (DUBOC, 2012), que tem como principal objetivo “(...) desnaturalizar o natural, questionar, problematizar, duvidar, suspeitar” (DUBOC, 2012, p. 83)”, com vistas às mudanças sociais em uma sociedade democrática.

Baseando-se em Freire (2005), Menezes de Souza (2011) defende a relevância do “aprender a escutar/ouvir” em uma acepção ampliada de crítico, isto é, saber que meus valores e significados estão para uma coletividade social e histórica à qual pertencço e na qual me constituo. A inseparabilidade do significado do contexto sócio-histórico é uma das premissas do ler/ouvir criticamente. É importante ressaltar que:

(...) nossas histórias são sociais e coletivas menos por não se diferenciarem em termos individuais e sim pelo fato de que mesmo quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando, nos termos de Bakhtin, palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/p).

Concordo com o autor que são as genealogias que podem explicar as diferentes leituras de um mesmo texto. Menezes de Souza (2011) propõe uma noção expandida de crítico, uma auto-genealogia, num gesto de percepção crítica sobre a própria construção da localidade do “eu”. Assim, “(...) torna-se importante o leitor/autor se engajar num processo de conscientização de sua própria auto-genealogia no ato de produzir um texto (tanto ler ou escrever)” (s/p).

⁴⁷ No original: “(...) critical approaches to language education will require commitment to social transformation, justice, and equality.”

Para tanto, concordo com Luke (2004, p. 27)⁴⁸ que é preciso uma “(...) desnaturalização e desconforto e ‘tornar o familiar estranho’ ” para que o crítico ocorra. É nesse sentido que busco analisar criticamente a minha prática pedagógica, com o intuito de desenvolver um “letramento auto-crítico” (DUBOC; FERRAZ, 2018), cujo principal objetivo está para “(...) aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar a nós mesmos ouvindo o outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/p). Isso é fundamental, sobretudo para as situações de embate e litígio, uma vez que o processo implica:

(...) se perguntar como a nossa genealogia e pertencimento sócio-histórico interferem nesse nosso processo de escutar o outro? Perguntar-nos também como as relações de poder nos unem e nos separam? Como a genealogia e o pertencimento sócio-histórico do outro interferem em seu processo de produção e significações e em seu processo de nos escutar?

Entendo que este trabalho representa um ensaio cuidadoso e desconfortável de tentar olhar para a minha atuação como professora de PLAc por meio de uma aprendizagem crítica de ouvir me escutando. As emoções, retorno a dizer, abriram os olhos para isso. Ondas de compaixão, medo, frustração e alegria me indicavam a urgência de considerá-las na pesquisa e, por consequência, em me considerar. O medo do encontro com o Outro, o temor em ouvir o outro me escutando e o receio de tornar a figura do Outro como uma entidade externa relegada a uma subalternidade me dava calafrios.

Sabia que seria um caminho desafiador do processo de me escutar com o Outro, partindo do pressuposto que sem ele o eu também seria inexistente. Embora não imaginava como pudesse fazer o que ora escrevo e faço, encontrei na noção de crítico um meio para ressignificar o que vivi, privilegiando a localidade. Sabia também que a busca em me estranhar e questionar o que me era familiar, poderia ser dolorosa, com riscos em potencial de exposição, pois, como Ono (2018, p. 55) pontua, o fazer/escrever autoetnográfico “(...) torna-se um exercício de entrega, uma sensação de exposição, como de estar em uma vitrine onde qualquer um pode passar e ver o que estamos fazendo e como estamos fazendo”. O que dizer então de uma professora-pesquisadora que investiga as próprias emoções na relação que estabelece com suas alunas e com o que emerge em sala de aula?

Questionei a necessidade de tudo isso, tentei forjar outro caminho, mas já me era certo que minha âncora pesou, o barco parou; e, então, com os pressupostos da autoetnografia, lancei-me a contemplar o mar pouco transparente da afetividade, observar suas ondas,

⁴⁸ No original: “a denaturalization and discomfort and “making the familiar strange”

ressacas, visitas e calmarias. Tal gesto crítico não se finda nesta tese, apesar de parecer encerrar algumas inquietações, sinto que pode inaugurar posturas para mim como professora e projetar perspectivas para a área de ensino-aprendizagem de LE.

Isso posto, estudos no campo da formação docente (FERREIRA; COELHO, 2014; KELCHTERMANS, 2005; LITTLE, 1996; O'CONNOR, 2008; ZEMBYLAS, 2005; 2002a/b) evidenciam a importância da afetividade no ensino de línguas e formação de professores de línguas. Martins et al (2015) discutem sobre a complexa relação entre emoções e formação de professores de línguas. Os autores defendem uma postura crítico-reflexiva para compreender as emoções no espaço da sala de aula, argumentando que “(...) o processo reflexivo permite a tomada de consciência e de responsabilidade no agenciamento da própria formação profissional” (MARTINS ET AL., 2015, p. 61).

Coelho (2011) investiga como as emoções de professoras em serviço público influenciavam suas experiências na escola pública. Os resultados apontam que o compartilhamento das emoções das participantes sobre os seus contextos promoveu mudanças nas professoras.

Martins et al (2015) ressaltam a existência de uma produção científica expressiva na perspectiva das emoções no campo da formação de professores, o que valida a influência delas nas práticas do professor e ressalta potencialidades sobre afetividade e identidades de professores e alunos.

Sobre afeto, língua, identidade e emoções é imprescindível referenciar o trabalho seminal de Norton (1995, 2000). A pesquisa de Norton (1995, 2000) com a experiência de aprendizagem de mulheres imigrantes no Canadá é uma teoria inovadora que marcou os estudos em Aquisição de Segunda Língua (Second Language Acquisition), uma vez que abrange as condições sociais da emergência da afetividade em contextos de ensino (PAVLENKO, 2013). O estudo de Bonny Norton não investiga com profundidade as emoções das participantes da pesquisa, mas é seminal porque contribui para a compreensão do afeto como construto social articulado com a noção de identidade.

De maneira geral, Norton (1995) observa em seu estudo que as participantes de sua pesquisa – mulheres imigrantes aprendendo língua inglesa no Canadá – ocupavam múltiplos e móveis posições-sujeito. Norton (1995) identificou sentimentos como raiva, medo e vergonha nas experiências de aprendizagem das participantes. Nesse sentido, seu estudo aponta que mães, esposas e trabalhadoras, revelavam desejos contraditórios, os quais, ora facilitavam a interação em língua inglesa, ora restringiam as oportunidades de aprendizagem e produção na língua-alvo.

Essa contradição das variáveis afetivas evidenciadas na pesquisa, reveladas com o desejo de pertencimento e a rejeição das participantes, indicou para que a pesquisadora concluísse que os fatores de ansiedade e de motivação nos estudos sobre a aquisição de uma segunda língua desenvolvidos até então, em um paradigma mais tradicional, não contemplavam as relações complexas dessas imigrantes com seus contextos e experiências de aprendizagem.

Dito de outra forma, perspectivas que consideram as emoções como traços individuais e relacionados apenas aos fatores externos, podendo ser benéficas ou prejudiciais para a aprendizagem, como é o caso de uma abordagem cognitivista, pouco contribuíam para o estudo de Norton (1995, 2000), pois “(...) eles falharam em considerar processos sociais mais amplos e questionar como as relações de poder no mundo social afetam a interação entre os aprendizes de L2 e os falantes da língua-alvo” (PAVLENKO, 2013, p. 19)⁴⁹.

Norton (1995, 2000) inspira-se nas teorias de capital, linguagem e poder simbólico de Bourdieu (1977) e propõe a noção de investimento como uma ampliação do construto psicológico de motivação, baseada na noção de identidade social. Nesse sentido,

(...) o construto investimento estabelece que o aprendiz de línguas possui uma identidade complexa, que muda ao longo do tempo e do espaço, e que é construída na interação social a partir das relações desiguais de poder que constituem as interações (MATRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 101)

Nessa perspectiva o sujeito aprendiz é concebido na complexidade que lhe é própria, isto é, ela abarca a ambivalência de seus desejos de aprender uma língua, seu engajamento na aprendizagem e nas práticas sociais da linguagem e sua identidade – que não é fixa, muda ao longo do tempo e espaço, é lugar de conflito e constituída na e pela língua(gem). Assim, Bonny Norton defende que:

(...) se os alunos "investem" na língua-alvo, eles o fazem com o entendimento de que adquirirão uma gama mais ampla de recursos simbólicos (idioma, educação, amizade) e recursos materiais (bens de capital, imóveis, dinheiro) que aumentarão o valor do seu capital cultural e poder social (NORTON, 2013, p. 6)⁵⁰.

⁴⁹ No original: “(...) they failed to consider larger social processes and to question how relations of power in the social world affect interaction between L2 learners and target language speakers”

⁵⁰ No original: “(...) if learners ‘invest’ in the target language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic resources (language, education, friendship) and material resources (capital goods, real estate, money) which will increase the value of their cultural capital and social power.”

Querer muito, precisar urgentemente, ou desejar aprender uma língua não são suficientes para que a aprendizagem aconteça. Assim, conceber a vontade de pertencimento a determinada comunidade ou conquistar recursos simbólicos na língua-alvo para intensificar o capital cultural e sentir-se mais integrado, “(...) não pode ser visto em si mesmo como a fonte direta para o desenvolvimento da aprendizagem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 110).

Essa compreensão me leva a reafirmar a relevância de se pensar as emoções sob viés social e não individual e cognitivo, alinhando-me mais com a perspectiva de Benesch (2012) que será explicada mais a frente, pois o fato de as participantes desta pesquisa, mulheres migrantes, precisarem da língua portuguesa urgentemente para a integração na sociedade de acolhimento não é condição suficiente para que elas evidenciem um bom desempenho na língua-alvo e, portanto, sintam-se mais integradas à comunidade.

No outro paradigma, que entende a motivação como traço pessoal ou externa ao aprendiz, a ideia fundamental é a de que alunos que não estejam suficientemente motivados para se engajarem no processo de aprendizagem, revelam nenhum ou pouco sucesso com a aprendizagem da língua-alvo.

Na perspectiva de Norton (1995, 2000), então, a simples vontade de aprender, a motivação como traço individual ou o desejo de pertencimento estão embebidos em complexa relação constituída pelas relações de poder que configuram e determinam as interações e oportunidades de interação na e fora da sala de aula. Partindo do pressuposto fundamental dos aspectos da afetividade como o *sentir* e *tornar-se*, Mastrella-de-Andrade e Norton (2011, p-110) explicam que “(...) os sujeitos podem ou não investir em práticas de uso da língua, resistindo àquelas que possivelmente os categorizarão como menos competentes ou com identidades negativamente marcadas no grupo social”.

O que Norton (2000) e as pesquisas subsequentes, que tomam sua perspectiva, sustentarão e revelarão é a noção de sujeito integrado em seu contexto na complexidade da formação de sua identidade na e por meio da língua(gem) (BEMPORAD, 2016 na Europa; ARKOUDIS; DAVISON, 2008 na Ásia; DE COSTA; NORTON, 2016; KANNO; NORTON, 2003 na América do Norte e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, 2011 no Brasil).

Os resultados da pesquisa de doutorado de Mastrella-de-Andrade (2011), por exemplo, revelam como a ansiedade e o medo parecem se caracterizar como indissociados do processo de aprender uma nova língua, no qual o sujeito está atravessado por desejos e recusas de se tornar de modos distintos em sala de aula. Esses desejos e recusas também são

esperados na noção de língua de acolhimento, como apresentei no item 2.1 desta Fundamentação Teórica.

Mastrella-de-Andrade (2011), portanto, dedica-se a discutir a ansiedade, articulando as teorias críticas sobre identidade (NORTON, 2000), mobilizando a concepção de performatividade da linguagem (AUSTIN, 1976) com as Teorias dos Atos de Fala (BUTLER, 1990). A autora conclui que “(...) a ansiedade vivenciada por muitos alunos pode se relacionar intimamente com o próprio contexto de ensino/aprendizagem, ou seja, com as relações desiguais de poder que constituem a sala de aula” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 43). Nesse sentido, ansiedade articula-se com a construção de identidades, uma vez que “(...) a sala de aula de LE se constitui na dinâmica de falar, fazer, sentir, tornar-se, em interação, atuação e renovação constantes” (*idem*).

Isso posto, alinho-me com a visão de Norton e Darvin (2015, p. 37)⁵¹ de que

(...) um aluno pode ser um aprendiz altamente motivado, mas pode não ser investido nas práticas de linguagem de uma determinada sala de aula se as práticas forem racistas, sexistas ou homofóbicas. Como a identidade é fluida, múltipla e um local de luta, a forma como os alunos são capazes de investir em uma língua-alvo depende da negociação dinâmica de poder em diferentes campos e, portanto, o investimento é complexo, contraditório e em estado de fluxo.

Considero essas questões como fundamentais para a prática e a formação em Português Língua Estrangeira, quando nos atentamos às especificidades do ensino da língua de acolhimento. Pelo seu próprio viés político, em respeito aos Direitos Humanos (CASTLES, 2010), é imprescindível que os ambientes formais e informais de ensino de PLAc também sejam espaços de acolhimento no sentido de fomentar práticas sociais mais igualitárias, tais como aquelas antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicas.

Embora não seja o enfoque deste trabalho analisar o investimento das aprendizes participantes do curso, considere necessário trazer algumas considerações sobre a noção de investimento de Norton (2000) no texto, pois ela não é só um marco na teoria de Aquisição e Ensino-aprendizagem de línguas que contribui para compreender a dimensão afetiva como construto social, mas sobretudo porque enfoca o sujeito aprendiz em sua complexidade, integrado ao seu contexto, levando em conta sua história, língua e cultura. Nesse sentido, o

⁵¹ No original: “(...) a student may be a highly motivated learner, but may not be invested in the language practices of a given classroom if the practices are racist, sexist or homophobic. As identity is fluid, multiple, and a site of struggle, how learners are able to invest in a target language is contingent on the dynamics negotiation of power in different fields, and thus investment is complex, contradictory, and in a state of flux”

trabalho da autora é também referência na medida em que inaugura caminhos para considerar as emoções por uma perspectiva crítica (BENESCH, 2012).

Por extensão, essa abertura à dimensão social e à criticidade colabora para que as práticas pedagógicas passem a também considerá-las, no sentido de serem mais sensíveis às idiossincrasias constitutivas de seu público-alvo – como mencionado nas partes anteriores sobre a língua de acolhimento e aspectos fundamentais que compõem o público das mulheres migrantes. Por isso, cabe ressaltar mais uma vez a relevância da formação para que professores estejam sensibilizados para as especificidades do público migrante e preparados para refletirem criticamente sobre o que fazem, por que fazem e como fazem em sala de aula – atentos para as questões sociais, políticas, identitárias e afetivas que constituem a relação professor-alunos em ambiente de ensino (e suas extensões).

2.3.2 Afeto como construto social

Alinho-me com a perspectiva de compreender emoções como fator social integrante e determinante do/no processo de ensino-aprendizagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Benesch (2012) defende uma perspectiva sobre as emoções como construto social, alinhada com o pensamento feminista e fundamentada nas contribuições de trabalhos sobre o tema na Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1987), Sociologia (HOCHSCHILD, 1979, 1983; MASSUMI, 2002), Estudos Culturais (AHMED, 2004a/b, 2010), Educação (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005) e Linguística Aplicada (KRAMSCH, 2008; PAVLENKO, 2005).

Ressalto que parte de seu estudo foi realizado com professores que lecionavam inglês para imigrantes. Portanto, muito do que ela traz de possibilidades de pesquisa e práxis sobre as emoções dialogam com meu contexto de pesquisa – como busco evidenciar ao longo deste item.

A autora Benesch (2012, p. 07)⁵², então, caracteriza as emoções da seguinte forma:

⁵² No original: “I do not characterize emotion monolithically as either positive or negative. Instead, I consider them as shifting and interacting, in relationship to the social context in which they are felt and/or expressed. Nor do I associate particular emotions with successful or unsuccessful language learning because I don’t posit a causal relationship between affect and language learning. Instead, I will describe how emotions shift and move, sticking to a variety of ideas, words, and objects, influencing teaching and learning. Finally, I will not be pairing emotions with cognition, but, rather, with criticality”

Eu não caracterizo as emoções de modo monolítico como positiva ou negativa. Ao invés disso, eu as considero como deslocando e interagindo, com relação ao contexto social no qual elas são sentidas e/ou expressadas. Também não associo certas emoções com aprendizado de línguas bem sucedido ou mal sucedido porque não proponho uma relação causal entre afeto e aprendizagem de línguas. No lugar disso, eu vou descrever como as emoções se deslocam e se movem, aderindo a uma variedade de ideias, palavras e objetos, influenciando o ensino e a aprendizagem. Por fim, não alinharei emoções com cognição, mas sim com criticidade.

Nesse sentido, refiro-me aos termos afeto e emoções como termos intercambiáveis como ação e nome, no sentido de que emoções e afetos impactam e são impactados pela sala de aula, interconectadas entre corpo, mente, emoções, afeto, alunos e professores (BENESCH, 2012).

Com discutido anteriormente, a visão binária de abordagens que consideram os fatores afetivos como individuais e puramente psicológicos e/ou cognitivos promove uma perspectiva utilitária das emoções; ao determinar as emoções como positivas ou negativas para a aprendizagem de uma língua, a abordagem cognitiva parece desconsiderar a dimensão social e histórica imbricadas no processo de aprendizagem, como exposto anteriormente a partir do trabalho de Norton (1995, 2000, 2013). Benesch (2012, p. 34)⁵³ entende que essa visão monolítica da afetividade pode falhar ao considerar que:

(...) a infelicidade, medo, raiva, e outras emoções assim chamadas de negativas podem legitimar expressões das condições de vida difíceis dos aprendizes, sobretudo haja vista as condições desafiadoras da globalização que afeta os estudantes da diáspora.

2.3.3 Objetos aderentes: emoções em movimento

Uma das contribuições do trabalho de Benesch (2012) para esta investigação é a discussão sobre a aderência das emoções a objetos, discursos e ideias a partir da noção proposta por Ahmed (2010) de “Objetos Aderentes” (“Sticky Objects”).

O principal objetivo foi o de identificar quais emoções aderiam aos objetos e se tanto professores quanto alunos tinham as mesmas respostas afetivas a eles. Dessa maneira, a autora buscou entender as expectativas de alunos sobre suas aprendizagens e encaminhamentos para se pensar ensino crítico, através da proposta de Ahmed (2010).

⁵³ No original: “(...) unhappiness, fear, anger, and other so-called negative emotions may be legitimate expressions of learners’ difficult life situations, particularly given the challenging conditions of globalization affecting diasporic students”

Sara Ahmed é crítica cultural, feminista, filha de imigrante paquistanês e vive no Reino Unido. Apesar de não trabalhar no âmbito da Linguística Aplicada, seus estudos sobre as emoções contribuem para o trabalho de Benesch (2012) e Liyanage e Canagarajah (2019) sobre a dimensão afetiva no ensino-aprendizagem – sobretudo por incorporar as emoções no pensamento pós-estruturalista, preocupada em como as emoções podem funcionar como boas e más nos contextos sociais, articuladas às questões de gênero e raciais, por exemplo.

Impulsionada por sua história, Ahmed (2010) investiga sobre as complexidades das questões políticas e culturais da migração e dos migrantes no Reino Unido, caracterizando, segundo ela, as relações entre “Imigrantes Felizes” (“Happy Immigrants”) e “Imigrantes Infelizes” (“Unhappy Immigrants”). Mobilizando essa noção de aderência, Ahmed (2010) faz uma análise sobre “Imigrantes Felizes/Infelizes” e a “promessa de felicidade”. A autora discute sobre os discursos sobre felicidade, mobilizando os termos “Imigrante Feliz” e “Imigrante Infeliz” para analisar o que se espera de imigrantes no país de acolhimento. Parte-se do pressuposto que o imigrante deve se enquadrar no que ela nomeia como “Imigrante feliz”, como aquele que, em linhas gerais, está sempre grato, satisfeito e feliz por ser recebido no país de acolhimento – mesmo que as condições sejam péssimas e excludentes. Em sua análise, Ahmed (2010) sublinha que algumas atitudes, como a recusa em praticar trabalhos em condições precárias, dificuldade em aprender a língua, o uso de vestimenta do país de origem ou, ainda, a relação com co-nacionais, são concebidas como expressões de infelicidade, como recusa à integração.

Estendendo ao contexto de ensino-aprendizagem, Benesch (2012) apoia-se na discussão aventada por Ahmed (2010) e identifica movimento similar quando observa a preocupação dos professores de seu estudo com as dificuldades e vulnerabilidade dos alunos. Sobre isso, Benesch fundamenta-se nos depoimentos de professores que revelam o fato de se sentirem mais responsáveis pelos alunos e de que muitos alunos os procurarem no final das aulas contando sobre suas condições e infelicidades.

A autora argumenta que, embora compreenda a importância de criar uma atmosfera favorável à aprendizagem e, portanto, mais alegre, proativa e feliz, ela considera fundamental que os professores não ignorem ou reprimam as emoções dos alunos. Uma possibilidade que ela propõe é a de engajar os professores a não suprimirem as emoções dos aprendentes, reconhecê-las como legítimas e encorajar os educadores a explorar as emoções como sociais e políticas, junto com os alunos – uma vez que eles correm o risco de reprodução de um discurso próximo da “promessa da felicidade” articulada por Ahmed (2010). Assim, reconhece-se a complexidade de uma pedagogia mais sensível às emoções em contexto

migratório e o encaminhamento proposto por Benesch (2012, pp. 127-128)⁵⁴ é o que segue:

Uma alternativa a persuadir sorrisos dos alunos ou pedir que demonstrem gratidão por estarem em nossa classe, ou no país que recebe imigrantes, seria permitir aos alunos articularem seus sentimentos feios como uma maneira de entender melhor suas situações, incluindo os desafios que enfrentam como imigrantes e estudantes cuja educação foi paralisada.

A referência da autora aos “sentimentos feios” (“ugly feelings”) é influência do trabalho desenvolvido por Ngai (2005), que possui como enfoque a análise de emoções menos prestigiadas como: inveja, raiva, medo e paranoia.

Assim, Benesch (2012) destaca como imprescindível que os professores percebam em que extensão suas práticas constituídas por uma “missão de felicidade”, ou a mercantilização de uma promessa de um futuro feliz (AHMED, 2010) em sala de aula, não estariam silenciando a própria história de seus aprendentes. Por que os professores não podem estar atentos e a par de outras emoções que revelam muito mais de seus aprendentes em diferentes dimensões? Benesch (2012, p. 135)⁵⁵ defende como é fundamental sensibilizar-se para essas questões para que os professores não reproduzam visões pré-concebidas e superficiais dos alunos a ponto de “(...) patologizar os estudantes imigrantes”.

Um sentimento de compaixão extremada, por exemplo, pode intensificar uma cegueira com relação às potencialidades e necessidades do público-alvo e, talvez mais importante ainda, um desconhecimento da riqueza de práticas sociais da heterogeneidade de línguas-culturas que podem contribuir para novas epistemes e práticas pedagógicas. Nesse sentido, alinho-me com o pensamento de Lopez (2016) quando ela ressalta o perigo de conceber o ensino de língua de acolhimento como “salvação daqueles menos favorecidos socialmente” (p. 35). Concordo que uma visão como esta pode resultar na essencialização do sujeito-aprendente, fixando-o em categorias monolíticas de diferenças culturais, por exemplo, ou, ainda, perpetuando a figura do “refugiado” ou “marginalizado” por meio de discursos e práticas discriminatórias dos grupos minoritarizados (MAHER, 2007) e vulneráveis. Para tanto, parece fundamental que os professores conheçam as condições que formam a vulnerabilidade de seu grupo de aprendentes, mas não o essencialize numa homogeneidade subalterna. Destaco a passagem de Lopez (2016, p. 198) que considero relevante para

⁵⁴ No original: “An alternative to coaxing students’ smiles or asking them to exhibit gratitude for being in our class, or the immigrant-receiving country, would be to allow them to articulate their ugly feelings as a way to better understand their situations, including the challenges they face as immigrants and students whose education has been stalled”

⁵⁵ No original: “(...) pathologize immigrant student.”

pensarmos o cuidado do professor com os seus aprendentes:

(...) é preciso que, além de os imigrantes se fortalecerem politicamente (MAHER, 2007) – de modo a serem capazes de reconhecerem seus direitos, bem como as relações de poder que, eventualmente, os impeçam de exercer plenamente sua cidadania –, a sociedade ao entorno desse imigrante seja educada para aprender a respeitá-lo.

Sobre isso, entendo como fundamental que, como professores, questionemo-nos sobre nossas emoções com relação aos alunos e, como instigam Duboc e Ferraz (2018), *com* nossos alunos, num movimento em que nos perguntemos:

(...) como podemos nos manejar - juntamente com nossos alunos - os sentimentos de angústia, frustração e exaustão desses tempos recentes e sombrios à medida que mais e retratos instantâneos [da vida contemporânea] surgem a cada dia, em todos os lugares? Como nossos sentimentos se cruzam? (DUBOC; FERRAZ (2018)⁵⁶.

É possível também pensar em um dos vários sentidos de engajar as emoções na prática e formação de professores, como por exemplo, questionando: “Como os professores podem investigar o que mais está acontecendo na vida de seus alunos em uma outra perspectiva dos discursos emocionais: curiosidade, amor e consciência política?” (BENESCH, 2012, p. 135)⁵⁷

Nesse sentido, recorro a Freire (1996, 2002) que, em *Pedagogia da Autonomia*, assevera como as emoções fazem parte da ação docente e como reconhecê-las e contemplá-las não significa abdicar de cientificidade, criticidade ou profissionalismo, muito pelo contrário, como ele bem nos diz:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2002, s/p).

Assim, em um movimento de curiosidade epistemológica para propor uma práxis crítica das emoções, Benesch (2012) apoia-se na noção de “Objetos Aderentes” de Sarah

⁵⁶ No original: “Finally, how can we panhandle – together with our students – the feelings of anguish, frustration, and exhaustion of these recent, dark times as more and more snapshots arise every single day, everywhere? How do our feelings intersect?”

⁵⁷ No original: “How might teachers investigate what else might be going on in students’ lives from the perspective of other emotional discourses: curiosity, love, political awareness?”

Ahmed (2010) e com isso, Benesch defende que as emoções movimentam-se, agarram-se e incorporam-se a objetos e ideias dentro da sala aula.

Para compreender a noção proposta por Ahmed (2010) é importante retomar o que a autora nomeia como “já no lugar” (“already in place”) das emoções, isto é, a concepção de considerar que já existe algo socialmente posto no afeto que faz com que algumas pessoas sejam mais afetadas do que outras com relação a certas situações, ideias e objetos. Segundo Ahmed (2010), o “já no lugar” está associado às dimensões físicas e sociais, o que pode explicar sua concepção de afeto aderindo de modo específico aos objetos e aos pensamentos. O que Ahmed (2004a) busca entender é “(...) como as emoções circulam entre os corpos, examinando como elas aderem, assim como elas se movem” (AHMED 2004a, p. 4). Para tanto, ela propõe a noção de “Objetos Aderentes” que, em suma, são objetos, ideias e palavras às quais as emoções aderem – considerando as emoções como:

(...) o que nos move e a forma como somos movidos envolve interpretações de sensações e sentimentos, não só no sentido de que interpretamos o que sentimos, mas também porque o que sentimos pode depender de interpretações passadas que não são necessariamente feitas por nós, mas que vem antes de nós (AHMED, 2004a, p. 171).

Com seu estudo, Ahmed (2004a) evidencia como as emoções são construídas social e historicamente; além de almejar que seu estudo seja, de fato, como ela mesma enfatiza, um ato político a partir do qual seja possível desatar os laços emocionais atados às ideias, aos pensamentos e aos objetos que estereotipam e excluem.

Uma apreciação mais profunda do “já no lugar” é entendida pela autora como uma possibilidade para compreensão e mudança política. Nesse sentido, como eu sou afetada em sala de aula relaciona-se ao fato de que há algo já posto socialmente e na minha história que faça com que eu sinta as experiências de determinada maneira e não de outra. Considero, então, o afeto e as emoções como “(...) ferramentas para a compreensão da tomada de decisão pedagógica, momento a momento, com base nas reações dos professores e alunos aos eventos da sala de aula” (BENESCH, 2012, p. 134). Para Pavlenko (2005, p. 22)⁵⁸, as contribuições de Benesch (2012) com sua análise sobre os “objetos aderentes” em sala de aula “(...) fornece insights fascinantes sobre as contradições afetivas inerentes ao ensino e aprendizado de L2”.

A motivação de Benesch (2012) em investigar as emoções e os objetos em sala de aula, inspirada pela noção desenvolvida por Ahmed (2010) de Objetos Aderentes, deu-se

⁵⁸ No original: “(...) provides fascinating insights into affective contradictions inherent in L2 teaching and learning.”

sobremaneira por ter verificado que “embora exista uma discussão significativa da importância de se considerar as emoções, são fornecidas poucas descrições do aspecto, som ou sensação de salas de aula, nas quais as emoções são de fato contempladas” (BENESCH, 2012, p. 48)⁵⁹. Pensando nisso, Benesch (2012) realizou pesquisa com a análise de alguns objetos de sala de aula, como dicionários, telefones celulares e provas em sala de aula, a partir da noção de “Objetos Aderentes” pensada por Ahmed (2010), a fim de contribuir para uma práxis das emoções no ensino de crítico de LE.

A autora entende que a noção de Ahmed (2010), ao ser transposta para o contexto de sala de aula, apresenta-se como bastante tangível por ser algo possível de se relacionar, observar e analisar de modo mais evidente por professores e pesquisadores. Concordo com a autora que a análise da aderência (ou do movimento) das emoções em sala de aula pode ser muito proveitosa para revelar possíveis tensões que emergem do processo de ensino-aprendizagem, bem como percepções da língua-alvo e da própria aprendizagem, que podem afetar de modo muito particular a aquisição de línguas e as práticas sociais no e fora do ambiente de ensino (BENESCH, 2012, p. 57).

Ao analisar o uso do dicionário em sala de aula de língua inglesa como segunda língua, Benesch (2012) verifica que tal objeto é uma fonte de decepção, uma vez que provoca ansiedade nos alunos. Esses alunos revelam sentir pressionados para procurar rapidamente as palavras – algo tão estimado pelos professores do referido estudo. Por consequência, admitem ficar muito envergonhados, uma vez que consideram não saber utilizar o dicionário de modo adequado.

A partir da proposta de Benesch (2012) e de sua análise dos objetos com enfoque na emoção dos aprendizes, entendo que seja possível pensar na formação de professores de línguas enfocando suas emoções, investigando sentimentos de atração ou de rejeição por ideias sobre o que é ensinar o Português Língua de Acolhimento, por exemplo. Explorar as emoções dos docentes e suas movimentações no contexto de ensino pode contribuir para ampliar a discussão sobre identidade de professores (O’CONNOR, 2008; OLIVEIRA, 2013), crenças (KRAMSCH, 2003; BARCELOS; MORAES, 2011), políticas educacionais (NIAS, 1996), dentre outros; e, sobretudo, a perspectiva do afeto pode viabilizar um caminho para que os “(...) alunos enxerguem os professores fora do binarismo professor/aluno”

⁵⁹ No original: “Though there is significant discussion of the importance of considering emotions, few descriptions are provided of the look, sound, or feel of classrooms in which emotions were, in fact, attended to.”

(BENESCH, 2012, p. 72)⁶⁰ – como pretendido na relação professor-alunos-acolhimento discutido de modo mais aprofundado no item 2.1 desta Fundamentação Teórica. Nesse sentido, defendo, à maneira da autora, que:

As emoções, então, parecem ser uma área importante não apenas para a construção de teorias, mas também para convidar contribuições de estudantes da diáspora cujas experiências oferecem uma dimensão que muitas vezes falta na literatura de Aquisição de Segunda Língua: o processo desordenado e emocionante de migrar para outros países e adquirir outros idiomas e identidades (BENESCH, 2012, p. 108)⁶¹.

De tal modo, volto-me para minha atuação como professora em sala de aula de PLAc atenta às emoções que emergiram, na contingência, dessa experiência pedagógica e da relação com as alunas. Repito que as minhas emoções estavam longe de ser o enfoque da pesquisa. Como disse, estava certa que elas estariam bem longe de minha prática, porque, apesar de reconhecer a importância da dimensão subjetiva, jamais havia experienciado o impacto das emoções na prática pedagógica. Foi a partir da proposta de práxis de Benesch (2012) para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas que pude encontrar respaldo para compreender como as minhas emoções – medo, ansiedade e irritação, por exemplo – foram fundamentais para a experiência que tive em sala de aula de PLAc.

2.3.4 Professores e o trabalho emocional

Zembylas (2005, 2002a/b) também contempla as emoções como construto social na área da Educação e dedica-se a investigá-las com relação aos professores. Ele concebe as emoções como costuradas em profundas relações de poder e de identidade. Em três anos de pesquisa com uma professora da educação infantil, Zembylas (2005, 2002a) defende a importância de olhar para as emoções no ensino. Segundo ele, apesar das poucas teorias relacionadas às emoções dos professores, recentemente tem crescido o interesse pelo tema, vinculado às implicações pedagógicas e políticas para a formação de professores. Assim, o autor defende:

⁶⁰ No original: “(...) allow students to view teachers outside the teacher/student binary”.

⁶¹ No original: “(...)“Emotions, then, seem to be an important area not only for theory building, but also for inviting contributions from diasporic students whose experiences offer a dimension that is often missing in the SLA literature: the messy, heartbreaking, exhilarating process of migrating to other countries and acquiring additional languages and identities”.

Designar as emoções dos professores como um “ lugar ” de explorar os *selves*, identidades e as abordagens pedagógicas dos professores rejeita a hegemonia de um processo estreitamente concebido de pesquisar o pensamento, crenças e tomada de decisão dos professores como o árbitro do que conta como conhecimento em ciências Educação (ZEMBYLAS, 2002a, p. 83)⁶².

Rompe-se, portanto, com um pensamento dicotômico de razão/emoção, abrindo espaço para a subjetividade e linguagem como *mutuamente constitutivas* (NORTON; TOOHEY, 2011) – como é próprio das teorias pós-estruturalistas. Nesse sentido, em seu estudo de caso, Zembylas (2005) evidencia como as emoções da professora influenciavam suas decisões pedagógicas, podendo contribuir para a formação de professores, planejamento de cursos e relações interpessoais com alunos e outros professores.

Ele apontou que resiliência e entusiasmo eram muito presentes na prática da professora. Entretanto, ela relata em seu diário de emoções como irritação e desapontamento quando seus alunos não se engajavam nas tarefas em sala e aula. Sobre esse estudo, Benesch (2012, p. 51) ressalta que foi a autopercepção da professora sobre a sua irritação que fez com que ela se questionasse sobre os parâmetros de sua prática e se eles eram ou não suficientes para lidar com a falta de engajamento dos alunos nas atividades em sala. É nesse sentido que Zembylas (2005, p. 133) vai propor as “afinidades emocionais⁶³” para que os professores examinem em conjunto como se sentem sobre suas práticas e, desse modo, planejem algumas mudanças baseadas em suas emoções. Ademais, a proposta do autor vai ao encontro de encorajar os professores a olhar também para as suas emoções não tão nobres ou socialmente adequadas em busca de pequenas, porém necessárias, transformações em âmbito pedagógico, político e institucional.

Benesch (2012) e Zembylas (2002b), ao discutirem sobre as emoções dos professores, alinham-se com a proposta da socióloga Hochschild (1983) sobre as regras emocionais que interpelam um “trabalho emocional⁶⁴” ou uma “gestão de emoções⁶⁵”. A estudiosa teoriza sobre as emoções como socialmente mediadas nos ambientes de trabalho e discute sobre as “regras emocionais⁶⁶” para investigar o que as pessoas fazem com o que sentem, a depender das circunstâncias do que podem ou devem sentir.

⁶² No original: “Designating teachers' emotions as a “place” of exploring teachers' selves, identities, and pedagogical approaches rejects the hegemony of a narrowly conceived process of researching teachers' thinking, beliefs, and decision making as the arbiter of what counts as knowledge in science teaching”

⁶³ Termo original em inglês: emotional affinities.

⁶⁴ Termo original em inglês: emotional work.

⁶⁵ Termo original em inglês: emotional management.

⁶⁶ Termo original em inglês: feeling rules.

Para Zembylas (2002b) tanto as regras quanto o trabalho emocional dependem do contexto, refletem as relações desiguais de poder, mas sobretudo estabelecem o que é adequado ou inadequado para sentir em determinada situação. No entanto, como o próprio autor nos alerta, é necessário ressaltar que

O trabalho emocional em uma escola ou em uma sala de aula não é facilmente identificado ou reconhecido, principalmente porque as regras emocionais são disfarçadas de códigos éticos, técnicas profissionais e conhecimento pedagógico especializado (ZEMBYLAS, 2002b, p. 201)⁶⁷.

O autor propõe refletir sobre a extensão em que o trabalho emocional interfere na atuação pedagógica dos professores, em suas vidas de modo mais holístico e nas relações pessoais e institucionais, haja vista que “(...) o ensino está ligado de modo intrínseco na vida pessoal dos professores; os professores investem em si mesmos e nos seus sentidos de identidade e autoestima em seus trabalhos” (ZEMBYLAS, 2002a, p. 79)⁶⁸.

É nesse sentido que Benesch (2012) propõe o ensino como uma “gestão emocional” e, também por isso, preocupa-se mais com uma apreciação crítica sobre o que as emoções *fazem* no processo de ensino-aprendizagem, o que *revelam* sobre as práticas pedagógicas e sociais na e fora da sala de aula, do que o que elas *são*. Ela advoga não só maior sensibilidade às emoções dos professores com vistas as mudanças e transformações pedagógicas, sociais e políticas – mesmo que mínimas e paulatinas – mas também uma pedagogia com viés afetivo por meio da qual professores também poderão ensinar explicitamente emoções – como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Benesch (2012) conduziu uma pesquisa de dois anos sobre as emoções de nove professores de inglês como segunda língua em uma universidade nos Estados Unidos. Para tanto, a autora propôs um questionário⁶⁹ baseando-se no trabalho de Zembylas (2005). Trata-se de um híbrido da lista de emoções elencadas pelo autor com perguntas que compõem um questionário endereçado a professores para refletirem sobre suas emoções. De modo sucinto, os professores analisados por Benesch identificaram emoções como alegria, entusiasmo, frustração, orgulho, culpa, tristeza e empatia.

⁶⁷ No original: “Emotional labor at a school or in a classroom is not easily identified or recognized, mainly because emotional rules are disguised as ethical codes, professional techniques, and specialized pedagogical knowledge”

⁶⁸ No original: “(...) it has been shown how teaching is inextricably linked to teachers' personal lives; teachers invest their selves and their sense of identity and self-esteem in their work”

⁶⁹ O questionário proposto por Benesch (2012, p. 111) inspirado em Zembylas (2005) é muito importante para o encaminhamento da análise e discussão dos dados, como evidenciado na Metodologia desta tese.

Os dados revelaram, sobretudo, um trabalho emocional consciente para manter as emoções alinhadas com o que os professores consideravam como adequadas para o ensino de línguas. Para Benesch (2012) isso revela o tipo de trabalho emocional constitutivo do ensino e que se configura no embate entre o que os professores sentem e o que eles acreditam que deveriam sentir em certos contextos. A autora discute o trabalho emocional de professores com relação às suas experiências emocionais com o ensino de inglês ao público migrante e explicita:

(...) os professores relataram que as emoções na sala de aula pareciam girar em torno de minimizar a raiva e a impaciência em relação aos alunos. Havia uma sensação de que esses professores carregam uma profunda consciência do desafio que seus estudantes imigrantes enfrentam e, portanto, se esforçam para evitar tornar suas vidas ainda mais difíceis ou estressantes. De fato, a raiva, a impaciência e a culpa pareciam ser indicadores para os professores de que eles estavam apontados na direção errada, um sinal para que eles mudassem de rumo e fossem para outro lugar (BENESCH, 2012, p. 118)⁷⁰.

No referido estudo, as emoções não tão apropriadas contribuíram para uma exaustiva gestão emocional dos professores e apontaram para eles caminhos para se repensar questões referentes às materialidades pedagógicas e atitudes em sala de aula. Todos os professores entrevistados manifestaram ter consciência da responsabilidade de seus papéis ao ensinarem a língua inglesa para imigrantes, sobretudo por saberem da vulnerabilidade do público-alvo. Dentre os depoimentos que a autora traz para o seu texto, destaco o de uma professora que afirma se sentir consumida pela culpa, por não estar satisfeita com o trabalho que desenvolvia com os alunos. Nas palavras da participante: “Eu estou em pé na sala de aula me repreendendo. Eu não estou ensinando do jeito que eu quero ensinar. Eu estou muito envolvida, muito consumida pela culpa” (BENESCH, 2012, p. 119)⁷¹. De maneira similar, os outros professores demonstraram uma trajetória emocional em sala de aula marcada pela culpa e frustração, sobretudo por conta dos eventos não acontecerem do modo como eles imaginavam.

⁷⁰ No original: “(...) teachers reported carrying out about emotions in the classroom seemed to revolve around minimizing anger and impatience toward students. There was a sense that these teachers carry a deep awareness of the challenge their immigrant students face and they therefore strive to avoid making their lives even more difficult or stressful. In fact, anger, impatience, and blame seemed to be indicators to the teachers that they were pointed in the wrong direction, a signal for them to change course and go somewhere else”

⁷¹ No original: “I’m standing in the classroom berating myself. I’m not teaching them the way I want to be teaching. I’m too caught up, too consumed by guilt”

Os dados também apontam para um trabalho emocional que os professores têm de não infantilizar o público-alvo, ou seja, os participantes da pesquisa evidenciaram a preocupação de serem muito cuidadosos com seus alunos, por saberem das difíceis condições que enfrentam no país de acolhimento. Em contrapartida, os professores também mencionaram orgulho e empatia na relação aos seus alunos. Assim, Benesch (2012, p. 120)⁷² conclui que:

O gerenciamento de emoções, então, parecia para esses professores uma questão de poupar seus alunos da raiva, da culpa e da frustração, ao mesmo tempo em que estavam atentos para não serem infantilizantes, negligentes ou condescendentes. Encontrar o equilíbrio certo parecia ser uma parte do seu trabalho emocional.

Os dados de Benesch (2012) sugerem que as experiências emocionais dos professores se constituem nas interações em sala de aula e também na apreciação que eles mesmos têm do processo, ao se conscientizarem sobre o que sentem. Isso se alinha muito com o papel do professor de PLAc como aquele que atua no sentido de amenizar possíveis conflitos, ao mesmo tempo em que promove oportunidades para o uso real da língua, de maneira que os alunos a enxerguem como aliada no processo. É nesse sentido que “(...) os professores estão gerindo suas emoções e se esforçando para encontrar as que são certas para o ensino, eles precisam de apoio nesse esforço” (BENESCH, 2012, p. 125)⁷³. Uma apreciação crítica sobre as emoções pode permitir que outros professores se beneficiem desse processo, ao estarem mais sensibilizados para as ambiguidades de suas emoções e como elas poderão ser aliadas no processo de ensino.

As discussões aventadas até o momento são pertinentes, sobretudo quando retornarmos à definição de Português Língua de Acolhimento já discutida anteriormente, que tem como enfoque o “(...) prisma emocional e subjetivo da aprendizagem” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436) e o público-alvo em uma complexa relação que estabelecem com a nova língua e a nova sociedade. Julgo necessário dizer novamente que o conceito considera sentimentos de rejeição e, também, ressalta o papel do professor que atua(rá) em contexto de ensino de PLAc.

⁷² No original: “Emotion management, then, seemed for these teachers to be a matter of sparing their students from anger, blame, and frustration while being mindful not to be infantilizing, lax, or condescending. Finding the right balance seemed to be a part of their emotion work.”

⁷³ No original: “(...) teachers are managing their emotions by struggling to find the right ones for teaching, they need support in that struggle.”

Nas três partes que compõem esta Fundamentação teórica, dediquei-me a evidenciar os aspectos mais definidores da pesquisa. Discuti o conceito de língua de acolhimento com base em Barbosa e São Bernardo (2017), explicitando e mobilizando teóricos que me foram fundamentais para caracterizar como compreendo o Português Língua de Acolhimento neste trabalho. Já na Parte 2, apresento as idiossincrasias de um público: o das mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiadas, tentando revelar como as condições das mulheres imigrantes e suas histórias de vida impactam na aprendizagem da língua e, conseqüentemente, na integração justa na sociedade de acolhimento. Na Parte 3, busquei evidenciar como a afetividade emergiu de minha prática, sobretudo viabilizada pelo fazer/escrever autoetnográfico da pesquisa. Trago, portanto, dentre tantas teorias sobre o afeto na área de ensino-aprendizagem, a perspectiva que encontrei mais respaldo para re(a)presentar a minha experiência em PLAc em uma turma exclusiva de mulheres. Mais especificamente sobre a terceira parte, as contribuições de Benesch (2012) são fundamentais para o encaminhamento da discussão dos dados em que busco nomear as minhas emoções e analisá-las criticamente.

3. Metodologia da Investigação

No presente capítulo dedico-me aos elementos fundantes da metodologia da pesquisa. Para tanto, busco apresentar as características essenciais do que constitui a abordagem autoetnográfica e discutir suas potencialidades como abordagem de investigação na Linguística Aplicada (LA). Em vista disso, apoio-me nos trabalhos dos pesquisadores brasileiros Ono (2016) e Silva (2011) que se dedicaram a autoetnografias no âmbito da LA com enfoque na formação de professores de línguas no Brasil. Também apresento a descrição do cenário da pesquisa, a proposta do curso, as participantes e os procedimentos de geração de dados. Ao final da Metodologia, apresento uma narrativa autobiográfica, na tentativa de aproximar o leitor de uma experiência pessoal decisiva para a construção metodológica da pesquisa que aqui é relatada e também construída. Neste capítulo, portanto, por meio de um jogo de vozes autorais, apresento ainda o que considero como ponto de inflexão que resultou na construção e encaminhamentos metodológicos da tese.

3.1 Pressupostos da autoetnografia

A autoetnografia é uma abordagem que desafia os moldes mais tradicionais sobre o fazer científico, sobretudo porque considera os inúmeros modos que a experiência pessoal pode influenciar o processo de investigação (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Ela permite explorar de maneira mais aprofundada as experiências, emoções, práticas e formação de professores (ONO, 2018), pois “(...) é uma das abordagens que reconhece e acomoda subjetividade, afetividade, e a influência do pesquisador na pesquisa, em vez de se esconder dessas questões ou assumir que elas não existem” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 02)⁷⁴.

O termo *auto* da palavra evidencia como esse fazer epistemológico é atravessado pela subjetividade e valoriza a experiência pessoal, o ponto de vista (CANAGARAJAH, 2012). Por isso, distancia-se das metodologias de base positivistas que entendem qualquer traço subjetivo como uma ameaça à cientificidade. A depender da conjuntura social e da história

⁷⁴ No original: “autoethnography is one of the approaches that acknowledges and accommodates subjectivity, emotionality, and the researcher’s influence on research, rather than hiding from these matters or assuming they don’t exist”

em que a pesquisa irrompe alinhá-la com os pressupostos mais tradicionais e valorizar a neutralidade do pesquisador diante dos eventos (BOSSLE; NETO, 2009) tende a ser objetificante (SILVA, 2011) e inadequado.

Assim, sujeito/objeto de pesquisa se revelam (ONO, 2018) intimamente imbricados e a experiência do pesquisador – socialmente construída e posicionada (CANARAGARAJAH, 2012) – não é ignorada.

É sabido que outros modos de fazer pesquisa qualitativa, como é a do tipo etnográfica ou o estudo de caso no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, por exemplo, também reconhecem as questões da subjetividade ou relações de poder relacionadas à figura do pesquisador, no sentido de que existe relação deste com objeto estudado (DUFF, 2014), em que um pode afetar o outro; no entanto, a autoetnografia, ao se fundar também na experiência pessoal, proporciona uma expansão e abertura de “(...) lentes mais amplas no mundo, evitando definições rígidas do que se constitui como pesquisa útil e significativa” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 02). Um fazer autoetnográfico, portanto, está alinhado com o pensamento pós-colonial e pressupõe um autoquestionamento e, sobremaneira requer do pesquisador um olhar crítico às múltiplas facetas das construções de conhecimento que orientam a academia (PATHAK 2013).

Etno, por sua vez, corresponde a um dos objetivos do fazer autoetnográfico e traz “(...) à tona como a cultura molda e é moldada pelo pessoal” (CANAGARAJAH, 2012, p. 260)⁷⁵; *grafia*, por fim, releva a ênfase na escrita aliada de um escrutinar denso da experiência na medida em que também é uma fonte criativa de registro, produção e análise de dados. Nesse sentido, ela combina a autobiografia com a etnografia (SILVA; 2011), em que o autor de uma autobiografia pode utilizar procedimentos para recordar eventos, situações, reflexões, a fim de construir, em retrospectiva, uma leitura de sua experiência por meio de uma escrita mais evocativa, com nuances literárias. Segundo Ellis, Adam e Bochner (2011), para escrever sobre a própria experiência o autor pode fazer uso de “epifanias” ou tempos de “crises existenciais”. Alguns dos procedimentos para ajudar o autor a lembrar as experiências vividas são entrevistas com outras pessoas, fotografia, músicas, gravações, textos e diários.

Em linhas gerais, se nos enfocarmos o papel do pesquisador em uma etnografia, percebemos a supressão da localidade do pesquisador por meio da “posição de estranho”, como elucidado por André (1995, p. 20)

⁷⁵ No original: “(...) how culture shapes and is shaped by the personal”

(...) consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados.

Diversos procedimentos metodológicos são utilizados para que o pesquisador se constitua como “participante observador”. Um etnógrafo pode entrevistar membros de uma comunidade, realizar notas de campo, investigar usos linguísticos, espaciais e locais, dentre outros. Em uma autoetnografia, esse olhar analítico é tão necessário quanto o é para uma etnografia, sobretudo porque a experiência pessoal não é transparente, ou evidente por si só, como apontam Jackson e Mazzei (2008).

Dito de outro modo, uma pesquisador, à luz dos pressupostos autoetnográficos, também faz descrições analíticas para promover uma descrição sistemática que ajuda a entender e distinguir padrões culturais da experiência cultural, baseada na “descrição densa”⁷⁶ (GEERTZ, 1973) – tão cara às etnografias – no entanto, a experiência pessoal também é investigada e construída nos moldes de uma autobiografia, na qual a escrita desempenha papel fundamental.

Assim, “quando pesquisadores escrevem autoetnografias, eles buscam produzir descrições densas, estéticas e evocativas da experiência pessoal e interpessoal” (ELLIS; ADAM; BOCHNER, 2011, p. 04)⁷⁷, pois também pretendem valorizar o caráter ficcional e literário do trabalho (SILVA, 2011). O passado, em forma de experiências vividas, portanto, é ele mesmo ficcionalizado ao ser re(a)presentado no fazer autoetnográfico que é, por excelência, produção textual.

O fazer e o escrever autoetnográfico estão intimamente imbricados (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) e, portanto, formam experiências e sentidos e re(a)presentam a experiência vivida. A autoetnografia abarca o que está na contingência e oportuniza possibilidades de explorar emoções contraditórias/reprimidas, motivações escondidas e inquietações do pesquisador. Ademais, valoriza idiossincrasias da prática que não são contempladas em outro tipo de fazer epistemológico e, por isso, também pode ser considerada uma “experiência estética” (ONO, 2016).

No processo de fazer/escrever uma autoetnografia, portanto, “tudo é relato e tudo é análise” (REIS, 2018, p. 87), isto é, a escrita não é apenas uma via para compartilhar

⁷⁶ No original: “thick description”

⁷⁷ No original: “When researchers write autoethnographies, they seek to produce aesthetic and evocative thick descriptions of personal and interpersonal experience”

experiências ou relatar acontecimentos; “(...) há uma ênfase nos recursos criativos da escrita, especialmente narrativa, para gerar, registrar e analisar dados” (CANAGARAJAH, 2012, p. 260).

A experiência pessoal é analisada e, por isso, não podemos confundir autoetnografia com uma mera descrição de eventos ou histórias (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Ao contrário, compor uma escrita autoetnográfica por meio de narrativas é partir do pressuposto de que elas “(...) são moldadas por e implicam uma análise da experiência.” Isso também é condição mesmo que outros tipos de escritas de si sejam desenvolvidos, como por exemplo a autoetnografia performática (KANASHIRO, 2005) ou autoetnodramas (ONO, 2018).

Concordo com Delamont (2007) que a experiência do pesquisador por si só, com base em mera introspecção sem tratar a experiência de maneira analítica, não contempla o fazer ciência nas Ciências Humanas. É nesse sentido que Jackson e Mazzei (2008) propõem uma desconstrução da autoetnografia, sobretudo pelo perigo da normatividade de uma única história e o apagamento de outras, haja vista que “todas as narrativas situam uma história no lugar de outra história” (JACKSON; MAZZEI, 2008, p. 308)⁷⁸. Assim, parece-me ser inevitável discutir sobre “experiência” e “interpretação” sem considerar a construção discursiva da experiência, atravessada pelas relações de poder.

Não compreendo a experiência pessoal como fundamento da verdade inquestionável ou como fonte estável de conhecimento, mas como leitura possível – até porque as experiências em si não são uma evidência no mundo em relação unívoca de sentido com a realidade, mas, sobretudo é por meio delas que os sujeitos se constituem (SCOTT, 1998).

No lugar de uma professora-pesquisadora no campo da Linguística Aplicada, vejo como pertinente a proposta de uma *autoetnógrafa vigilante* (JACKSON; MAZZEI, 2008), questionando-me sobre os desdobramentos da escolha metodológica, suas potencialidades e limitações e perguntando-me: “Por que essas histórias e não outras? O que permitiu sua produção? O que elas (re)produzem? Quais limites elas impõem?” (JACKSON; MAZZEI, 2008, p. 308)⁷⁹, isto é, questiono-me porque a minha prática será narrada, o que permitiu que isso pudesse acontecer, o que essa escolha pode reproduzir, como ela pode contribuir e/ou limitar nesta pesquisa.

É bem verdade que Geertz (1973), já no primeiro capítulo do seu renomado “Interpretação das Culturas”, salienta como os escritos antropológicos etnográficos são

⁷⁸ No original: “All narratives tell one story in place of another story.”

⁷⁹ No original: “Why these stories and not others? What enabled their production? What do they (re)produce? How do they limit?”

produções ficcionais por serem construídas por meio da interpretação do antropólogo. Portanto, apesar do propósito da descrição densa da cultura para teorização do outro, em que o lugar do pesquisador é fundamentalmente o de observador, Geertz (1973) ressalta a complexidade do trabalho com o “Outro” e sinaliza que este é também ficção, isto é, resultado de um processo de produção do pesquisador. Isso posto, em meio às ficções do vivido, de si e do Outro, o fazer/escrever autoetnográfico permite acessar experiências, memórias, emoções únicas, com vistas à novas produções socioculturais da subjetividade (KANASHIRO, 2005).

Nesse sentido, entendo que a mudança de foco para um “Eu” investigável com foco mais introspectivo e retrospectivo, no sentido de rememorar experiências pessoais, é o que faz a autoetnografia ser tão singular. Entretanto, nela é também necessária a desnaturalização do “Eu”, partindo do pressuposto de que este não é transparente, mas posicionado; assim como suas experiências não são fatos no passado, tampouco completas, inquestionáveis e neutras.

Entendo que o alerta de Jackson e Mazzei (2008) para se estar atento à não transparência das experiências e para o lugar histórico das narrativas que recortam uma história e não outra, seja o pressuposto de uma autoetnografia e não uma limitação. Digo isso pois é sabido que um olhar autoetnográfico não busca por verdades estáveis, muito menos por respostas definitivas; mas reconhece e valoriza a posicionalidade do pesquisador, fazendo disso uma licença para a construção de “(...) um gesto, um ato, um dizer. E como tal carrega em si, isto sim, não mais que o desejo de interlocução, de troca, de diálogo” (SILVA, 2011) e de, arrisco em dizer, proporcionar uma experiência intelectual e emocional única ao leitor.

A localidade desta pesquisa é um fato (CANAGARAJAH, 2012). Falo do meu lugar como professora e pesquisadora. Analiso minha atuação e experiências, porque não busco um conhecimento único, estável e replicável. Busco por “verdades localizadas” (ONO, 2018), sensíveis ao meu contexto de atuação e de pesquisa. Com isso, intento acomodar subjetividade e afetividade dos papéis de professora e de pesquisadora. À maneira de Canagarajah (2012), entendo que toda história é permeada pela história de outros. O engajamento com textos, disciplinas, discussões e pessoas mediaram todo o meu desenvolvimento profissional e humano. Assim, ao tecer as minhas narrativas e re(a)presentar as minhas experiências vividas dentro e fora da sala de aula, também me engajo com outras narrativas, histórias e experiências de vida – na mesma medida em que as interrogo, me costuro e me transformo com elas.

Questionamentos e interpenetrações de vivências, no entanto, não estão apenas para as histórias de vida das mulheres participantes de pesquisa, na trama que teço quando faço uma autoetnografia, mas também, e igualmente importante, estão implicadas e ressignificadas aí a

relação com os pares – professores. Portanto, ecoo as palavras de Canagarajah (2012, p. 262)⁸⁰: “Eventualmente, esta narrativa não será somente sobre mim. Há implicações transferíveis para as identidades de professores, para membros de outras comunidades profissionais, tanto no centro quanto nas periferias”. Portanto, a escrita de autoetnográfica não deve ser concebida como desnecessária exposição de relato íntimo, mas uma das possibilidades de representar o que há de compartilhável da experiência vivida (KANASHIRO, 2005).

A percepção e atuação do pesquisador nesse contexto, portanto, são determinantes. Como muito bem define Silva (2011), a autoetnografia

(...) não pretende deixar de ser *etnografia*, porém, recusa perpetuar a ilusão do conhecimento objetivo e separado dos atores que o produzem, o que demanda atenção para as conexões entre fenômeno, o olhar que o registra e interpreta, os atores que dele participam e os domínios social, cultural, político, econômico e histórico simplificados (SILVA, 2011, p. 11),

Assim, por meio da observação participante, a ação do pesquisador, perpassada por conflitos, (trans)formações e aproximações motivadas por um prisma mais reflexivo, introspectivo, emocional e autoinvestigativo, colaboram para “(...) uma pesquisa que pode ser rigorosa, teórica, analítica e emocional, terapêutica e inclusiva dos fenômenos pessoais e sociais” (ELLIS; ADAM; BOCHNER, 2011, p. 08)⁸¹.

Entendo que a autoetnografia apresenta potencialidades significativas como abordagem no âmbito da Linguística Aplicada, sobretudo no que se refere aos trabalhos que enfocam a investigação crítica da atuação e formação de professores, pois ela compreende o indivíduo engajado na análise e interpretação cultural (2008). Ademais, a autoetnografia “surge como um método chave para interrogação crítica e práticas emancipatórias” (AUSTIN; HICKEY, 2007, p. 09)⁸². A partir de Freire (1998, 2000), Austin e Hickey (2007) compreendem a autoetnografia como um método poderoso para a conscientização e defendem o seu uso para o trabalho com a investigação crítica das práticas de professores e suas formações identitárias. Os autores partem do pressuposto de que o “Eu” (*Self*) é uma entidade construída socialmente e a sua investigação pode promover uma abertura para o “(...)

⁸⁰ No original: “Eventually, this narrative is not solely about me. There are transferable implications for teacher identities for members of other professional communities, both in the center and the periphery.”

⁸¹ No original: “(...) research can be rigorous, theoretical, and analytical and emotional, therapeutic, and inclusive of personal and social phenomena.”

⁸² No original: “emerges as key method for a critical interrogation and emancipatory practices.”

engajamento de práticas profissionais emancipatórias que identificam a diferença e abrem oportunidades para o entendimento do ‘Outro’” (AUSTIN; HICKEY, 2007, p. 09)⁸³.

Concebo a autoetnografia como um grande desafio de se colocar em um novo lugar em que eu possa me relacionar de forma distinta com a minha atuação, formação e os dados que são gerados e analisados; como um passo em direção à autoinvestigação, na tentativa exaustiva de compreensão do que nos faz ser o que somos, saber o que sabemos e atuar como atuamos.

Entendo que a autoinvestigação pressuposta pela autoetnografia é indispensável para pesquisas que buscam compreender a atuação de professores-pesquisadores. Tenho percebido que há muito que ser desestabilizado e questionado nos caminhos que tenho percorrido ao longo dos anos de pós-graduação, como professora e pesquisadora – mesmo que não tivesse atentado para isso antes, vejo esse caminho autoetnográfico como inevitável, isto é, como desdobramento essencial quando me incorporei e me corporifiquei em uma prática de Português Língua de Acolhimento para um grupo de mulheres como professora-pesquisadora-doutoranda.

O autoquestionamento, apesar de não ter sido o foco primário do meu anteprojeto de pesquisa, fez-se presente e foi tomando forma ao se apresentar como abertura necessária para me tornar mais consciente das minhas ações, decisões e interpretações que carregam implicações éticas, políticas e de poder – sobretudo quando penso este trabalho dialogando diretamente com os pares, professores e professores em formação.

Sustento que a complexidade de certas práticas pedagógicas que irrompem em momentos sociais, históricos, culturais e linguísticos específicos faz com que a autoetnografia seja premente, como é o caso da singularidade dos fatores que se constituíram na e pela minha prática pedagógica. Portanto, admito que a autoetnografia seja adequada para pesquisas que buscam compreender a atuação de professores-pesquisadores em contextos tão específicos como o de PLAc, no sentido de que se faz urgente uma abertura para a conscientização das nossas ações, decisões e interpretações que possuem implicações éticas e políticas (FREIRE, 2008).

Há, porém, um argumento posto por Jackson e Mazzei (2008) sobre a impossibilidade de “combater a familiaridade” que a autoetnografia admite ao pesquisador, isto é, a mudança de foco para si requer um processo de desnaturalização do que está posto, do que sabemos, do que somos e como atuamos. Para as autoras, esse processo “(...) pode resultar na reprodução

⁸³ No original: “for engagement of socially emancipatory professional practices that identify difference and open opportunities for understanding the ‘Other’”

do mesmo conhecimento – com uma ênfase mais centrada na autoridade do etnógrafo em primeira pessoa” (JACKSON; MAZZEI, 2008, p. 306)⁸⁴. Similar a um processo de se tornar estranho, o pesquisador corre o risco de se colocar em uma condição de vulnerabilidade ao se expor sem muito sucesso, evidenciando a normatividade de uma única voz, já que uma exposição honesta e transparente de si é impossível.

Contudo, concordo com Silva (2011) que trabalhos que se dedicam a investigar a prática pedagógica de professores são pouco prováveis de exercer o autoritarismo de um discurso hegemônico velado por uma exacerbada subjetividade, pois “(...) o recorte da história pessoal estará indelevelmente imbricado nas práticas sociais cuja complexidade não há como apagar” (p. 11). Assim, em um movimento crítico de tornar estranho o familiar (LUKE, 2004), entendo que o professor-pesquisador ao fazer/escrever uma autoetnografia está:

(...) incessantemente em movimento, ensinando e aprendendo, analisando e sendo analisado, transformando e sendo transformado, sempre em busca de compreender os processos disparadores das formas de agir e de pensar. Preocupado não apenas com o que se vê, mas também com os motivos pelos quais se vê como se vê. Ao dirigir a atenção para as formas como ele mesmo vê, engaja-se num esforço de exploração de suas próprias estruturas cognitivas, de reconhecimento e auto-conhecimento, de compreensão sobre a dimensão social da subjetividade (SILVA, 2011, p. 12).

É nesse sentido que busco compreender as molduras da minha atuação como professora de português para mulheres refugiadas e imigrantes em situação de vulnerabilidade, na tentativa de tornar visível como olho para minha atuação e como concebo o que narro ao longo do processo autoinvestigativo cujo final deve ocorrer ao final desta tese. O que me motiva é o desejo de registrar a experiência única que tive como professora de língua de acolhimento, a busca pelo diálogo que se estabelece aqui com os pares e que, a partir deles, novas pontes possam ser construídas e a ânsia/crença pelo processo da escrita possa encontrar novos olhos e olhares. Devo confessar que a escrita é também parte do que sou. Não consigo me lembrar de algum dia que passei, sobretudo mais intensamente nos anos de doutorado, sem o movimento de desejar pela escrita e rejeitá-la quase que no mesmo instante. Num movimento vertiginoso de des/prazer, encontro no fazer autoetnográfico uma alternativa científica, uma des/aprendizagem do que sou/fui como professora e sujeito.

O desconforto e/ou vulnerabilidade que a autoetnografia pode causar quando o pesquisador se coloca como sujeito da pesquisa e se expõe na escrita autoetnográfica (ONO,

⁸⁴ No original: “(...) can result in the reproduction of the same knowledge – with a more centred emphasis on the authority of the first person ethnographer”

2018) é visto como um dos grandes desafios para a autoinvestigação e, por vezes, pode também ser um impedimento para executá-la. Mas, neste trabalho, a minha vulnerabilidade como pesquisadora é o que me impulsiona a explorar os diferentes aspectos da minha prática pedagógica, como por exemplo, a maneira que me relaciono com o que sei e com o que não sei, e quais são as implicações disso para mim e para as alunas; ou, ainda, por que me frustrei como me frustrei diante das atitudes que poderia ter tomado. Nesse sentido, os dados que trago das alunas, das atividades e relações realizadas em sala, do olhar do outro e para o outro e o modo como escrevo são indispensáveis para promover e compreender o microcosmo sala de aula configurado na relação professora-participantes.

3.2 Cenário da pesquisa

3.2.1 Contexto da investigação

Os dados da pesquisa foram gerados por meio de um curso de conversação para mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiadas. Ele foi oferecido ao longo de dois meses, com três aulas semanais de 60 minutos em um projeto de extensão promovido por uma universidade pública brasileira, onde os cursos de português para imigrantes e refugiados são oferecidos gratuitamente à comunidade desde 2012 e fazem parte do Módulo Acolhimento, oferecidos em três turmas (Acolher 1, Acolher 2 e Acolher 3). As matrículas para os cursos têm fluxo contínuo e os aprendentes podem se matricular quer seja nas primeiras semanas de aula, quer seja nos últimos dias de curso. O projeto também conta com uma parceria com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

A iniciativa de oferecer um curso exclusivo às participantes do projeto foi da própria coordenadora do curso que observou a pouca participação das mulheres nas dinâmicas e atividades propostas nos cursos regulares em que as turmas são mistas. Tendo em vista o fato de constituírem grupo minoritário (cerca de 20% dos participantes do projeto), a proposta de um curso direcionado apenas para o público feminino fundamenta-se no fato de que o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua é uma atividade pautada por gênero (PAVLENKO; PILLER, 2008; NORTON, 2013), conforme já mencionado.

Para elaborar o Curso de Conversação para Mulheres, parti do pressuposto de que os cursos do projeto são constituídos por “(...) uma forte função social na busca pela integração

das/os alunas/os de maneira rápida e efetiva à sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016: 41). Baseei-me na necessidade de criação de um espaço para oferecer mais oportunidades para as aprendentes praticarem a língua portuguesa, sobretudo no que se refere à produção e compreensão oral. Como também almejava a reflexão sobre seus papéis na sociedade de acolhimento, encontramos na teoria sobre Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) um dos pilares da postura pedagógica para a condução das atividades. A premissa foi a de promover um ambiente favorável para a interação, com vistas ao desenvolvimento da habilidade oral através do trabalho crítico de assuntos que seriam pré-selecionados por mim e escolhidos pelas próprias participantes ao longo do curso.

Como objetivos específicos, destaco: i. Promover ambientes e dinâmicas que priorizem a interação entre as alunas, para estimular e facilitar a produção de textos orais em língua portuguesa; ii. Possibilitar momentos de compartilhamento de dificuldades, demandas e expectativas relacionadas ao aprendizado da língua-cultura-alvo; iii. Estimular o fortalecimento e valorização das vivências, experiências e pontos de vista das alunas; e iv. Oportunizar práticas de reflexão sobre o curso, de modo a explorar as potencialidades das observações e demandas das alunas para o desenvolvimento do curso.

Como prioridade, foram eleitas atividades e dinâmicas que oportunizassem a interação entre as participantes e privilegiassem suas vozes, histórias, culturas e identidades, por meio do fortalecimento de discussões e práticas orais, sempre pautando-nos nos benefícios do plurilinguismo, pressupostos na definição de Língua de Acolhimento (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017).

O curso foi construído a partir da seleção prévia de assuntos que seriam escolhidos pelas participantes e foram pensados para serem trabalhados semanalmente. Desse modo, as participantes teriam a oportunidade de se envolverem em um lugar confortável para o compartilhamento de experiências e pontos de vista passando para aspectos mais complexos que demandassem participação crítico-reflexiva. Partimos do pressuposto de que, por fazerem parte do grupo minoritário no projeto e por participarem muito pouco em sala de aula, elas poderiam sentir pouco confortáveis para falar em português em meio aos participantes homens.

De modo sucinto, os assuntos selecionados foram: primeiras impressões, família, trabalho, saúde, tecnologia e comunicação, artes, ética e política e economia, os quais seriam desenvolvidos semanalmente ao longo das oito semanas de curso. Fundamentalmente, o curso foi planejado de modo a conhecer e valorizar o conhecimento de mundo das mulheres, bem como suas línguas, introduzindo questões pertinentes para integração na sociedade brasileira.

No entanto, a primeira seleção dos assuntos sofreu algumas alterações e um novo programa foi construído em conjunto e a partir das demandas que as participantes apresentavam a cada aula, portanto, mais sensível ao contexto.

Logo no início do curso, identifiquei que muitas alunas chegavam com grande atraso para as aulas (entre 15 a 45 minutos). Por conta da longa distância de suas casas à universidade e, também, do horário do curso (dezoito horas), a maioria tinha de dispor de uma hora (ou mais) de antecedência para ir à Universidade, o que coincidia com horário de trabalho, horário de saída da escola dos filhos e período de grande tráfego na cidade. Portanto, ao chegarem à universidade muitas se atrasavam ou chegavam adiantadas para a aula seguinte permanecendo no curso nos 15 minutos finais.

O caráter de rotatividade das turmas já foi ressaltado por pesquisadores da área (CURSINO ET AL, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; TAÑO; COSTA, 2018 dentre outros) como característico do público migrante e deve ser levado em consideração também nas práticas pedagógicas de professores e na elaboração dos materiais didáticos, como ressaltam Barbosa e Santos (2016). Além disso, Sene (2017) destaca em sua pesquisa que mudanças no sistema de transporte público da cidade fizeram com que muitos alunos evadissem dos cursos. Observei que essa problemática também influenciou os cursos do primeiro semestre de 2017, sendo uma das justificativas dada pelas alunas de não poderem frequentar os cursos, eventualmente ou definitivamente. Fato esse que impactou no planejamento do curso e exigiu mudança nos encaminhamentos.

Destarte, passei a reorganizar o curso diariamente de modo que os assuntos e atividades não fossem mais contemplados em sequência. Ademais, reconheci que, apesar do atraso, as alunas frequentavam com interesse e, por vezes, com demandas específicas, as quais me auxiliaram a reorientar minha prática no curso.

3.2.2 Participantes

Entre as vinte mulheres inicialmente inscritas no curso de conversação, metade concordou em participar da pesquisa, mas somente sete atuaram como participantes⁸⁵, além da própria professora-pesquisadora.

ABENA

Gana
46 anos de idade
Cabeleireira
Mãe
Falante de Ewe, Inglês e Português

Abena guarda sempre um sorriso por detrás de uma feição forte e pacífica. Recordo-me que ela foi a primeira participante a entrar na sala de aula, com seus quase 180cm de altura e longos cabelos trançados. Há mais de dois anos no Brasil, Abena veio com seu esposo de Gana. Durante esse tempo, têm trabalhado esporadicamente como auxiliar de limpeza. Atualmente está desempregada e preocupada em arrumar trabalho com carteira assinada para pode trazer seus filhos para o Brasil.

Quando criança, Abena trabalhou como vendedora no pequeno mercado de sua mãe – onde também aprendeu nas horas vagas uma língua falada só entre as mulheres de sua casa, especialmente mãe e avó. Ao todo, Abena fala cinco línguas (duas familiares, Ewe, Inglês e Português).

Não levou muito tempo para que ela tomasse as responsabilidades da casa enquanto desenvolvia suas habilidades como cabeleireira. Penteava os cabelos das sobrinhas, imaginando como seria se tivesse uma filha mulher para que pudesse também trançar os cabelos dela.

Chefe do salão onde trabalhava, Abena sente orgulho de sua profissão de cabeleireira e sente falta de poder estar nesse lugar. Sonha ter o seu próprio negócio para ensinar outras meninas a também atuarem nessa carreira que tanto proporcionou a ela.

O tom da sua voz é aveludado e igualmente forte. Seus olhos são amendoados e profundos, têm muito a dizer. Talvez seja por isso que a cada final de sentença em sala, sempre me pergunto se ela gostaria de dizer mais alguma coisa. “Mais alguma coisa?” e me volto a ela. Percebo que há dias que ela parece se preocupar mais com salário, dinheiro e fala

⁸⁵ Para preservar a identidade das participantes do curso, os nomes verdadeiros foram substituídos por fictícios. O perfil foi elaborado com base em informações como: idade, profissão, tempo no Brasil, perspectivas futuras e podem conter informações extras que podem ter surgido ao longo do encaminhamento das aulas.

muito sobre a vontade de trazer seus dois filhos adolescentes – um menino e uma menina – que ainda estão em Gana. Uma ansiedade parece tomar conta da sua pacificidade.

Sinto um pouco de pesar e leveza quando ela me diz que então era cabeleireira e hoje é auxiliar de limpeza. Expõe sua gratidão quase sempre quando fala do povo brasileiro, da afetuosidade das pessoas e da alegria. Mas diz que precisa dormir, porque não há muito o que fazer. Sem trabalho, sem motivação, sem dinheiro e sem os filhos.

Embora todas essas ausências pareçam presentes a cada olhar, ela não hesita em sorrir, gargalhar e participar de toda e qualquer discussão em sala de aula. Cada instante é tão rico de novidade e potencialidade que Abena raciocina, pondera e participa. Ela sempre foi a primeira da turma. A primeira a chegar e a se sentar na primeira cadeira do meu lado direito. Sempre pronta e atenta.

– “Professora!”, cada vez que Abena me chamava em sala de aula para tirar uma dúvida, sentia o tom carinhoso e de respeito. Era assim que ela também tratava as colegas. Quando Abena deixou de participar das aulas logo no primeiro mês do curso por conta da falta de acesso ao transporte público e da falta de dinheiro, Simone dizia estar com saudades e mandava lembranças quase todos os dias a ela. Eu também sentia a sua falta.

Abena se refere aos cursos de português do projeto de extensão da universidade que participa como “escola”. Ela adora a escola. Quando a entrevistei, ela dizia sentir falta de todos, até mesmo do secretário que fez sua inscrição para o semestre. Parece ser mais um jeito carinhoso de Abena referenciar aquilo que é importante para ela.

– “Mais alguma coisa?”, eu perguntava quando na presença de Abena. Quando não havia mais o que dizer, seu rosto lânguido e tranquilo se transformava. As rugas ao redor dos olhos se reuniam, as bochechas formavam pequenos montes simétricos em seu rosto e então seu sorriso me dizia que não, por alguns minutos, não havia mais o que dizer e poderíamos continuar.

Em Gana, todas as mulheres mais velhas são chamadas de Mãe pela comunidade. Acho que de alguma maneira é esse o sentido que Abena tinha para todas nós. Ela era a mais velha, passava tranquilidade e força e era, sem dúvidas, a meu ver, a mãe de todas.

BRIGITTE

Congo
22 anos
Estudante/Cantora
Falante de Francês, Lingala e Português

Alguns dias que chegava no projeto mais cedo para aulas, eu encontrava Brigitte sentada no sofá da recepção com um caderno e um lápis à espera de uma professora de reforço. Um dia ela veio até mim para tirar algumas dúvidas. Nesse mesmo dia, Brigitte estava radiante. Cada detalhe de suas roupas parecia ter sido pensado. Pequenos cordões adornavam seu pulso e seu pescoço. As unhas eram pintadas, das mãos e dos pés. E com brilho nos olhos ela me ouvia explicar um português que era difícil para ela entender.

Brigitte havia chegado ao Brasil há pouco menos de seis meses. Falava e entendia muito pouco o português, mas não deixava de tentar explicar tudo o que queria dizer na língua que não era dela. Arrisquei a falar um pouco de francês com ela e ela riu. Rimos muito. Brigitte é aquele tipo de pessoa que você quer ter por perto. Amorosa e brincalhona, delicada em seus gestos e determinada em tirar da situação sempre o melhor possível.

Recordo-me de ter encontrado Brigitte não mais que seis vezes. Ela aparecia em momentos que me faltavam energia. Brigitte participou de pouquíssimas (quatro) aulas entre o início e o final do curso. Seu olhar e delicadeza pareciam me impulsionar para um mundo melhor. Olhava para ela e admirava sua disposição – secretamente, confesso, invejava sua energia e determinação.

A penúltima vez que encontrei Brigitte foi quando ela estava no palco. Participava de uma edição de um evento sobre Migrações e ela apareceu, com sua irmã (Linnéa). Eram dois microfones e nada mais. Brigitte segurava um instrumento para acompanhá-las e de repente o anfiteatro todo foi tomado por uma onda frenética. Era um canto congolês de celebração de abertura de eventos, cujo objetivo principal era chamar atenção das pessoas, fazer com que elas se agrupassem e entrassem na mesma sintonia. Dito e feito. Todos começaram a bater palmas no ritmo do que cantavam em Lingala.

Algumas semanas mais tarde no encerramento do curso encontrei-me com Brigitte nos corredores da universidade e finalmente pude dizer a ela que havia assistido sua apresentação. Brinquei com ela e disse que não sabia que ela era uma artista. Então, como uma estrela, ela sorriu, apertou minhas duas mãos, olhou bem no fundo dos meus olhos, agradeceu obrigado e saiu gargalhando. Deixou um rastro da vibração que é e meu coração se encheu de energia mais uma vez.

ELEONORA*Brasil**31 anos**Professora de inglês e português para estrangeiros e doutoranda
Falante de português, inglês e francês*

Devo confessar que não me sinto confortável em apresentar a mim mesma como participante da pesquisa. Mesmo porque, tenho me posicionado até aqui em primeira pessoa, evidenciando a minha subjetividade como pesquisadora, a minha localidade enquanto sujeito na história. Pergunto-me sobre que traço preciso trazer? Sobre o que devo falar sobre mim mesma nos moldes de uma apresentação de participantes.

Bem, talvez eu fui a mais ansiosa de todas as participantes. Apesar de ser calma e longe de ser explosiva, a ansiedade sempre me acompanhou desde quando era criança. Antecipava alegrias e desgraças, e, em sala de aula, não foi diferente: coração acelerado, mãos suando frio, vertigens: “Será que elas vão gostar de mim? Do curso?”, perguntava-me.

Muitas vezes perguntava e explicava demais para elas. Sentia que elas me olhavam com compaixão, por verem o quanto eu me esforçava em me fazer entender. Também temia demais uma intimidade com as participantes, ao mesmo tempo em que muito a desejava “Devo perguntar mais sobre isso?” – É uma das perguntas frequentes que posso me lembrar.

Era a minha primeira atuação como professora de Português Língua de Acolhimento. Não sabia bem ao certo o que me esperava e o que eu poderia esperar da minha atuação. Ao mesmo tempo, alegrava-me porque estava exatamente onde queria estar.

Durante o ano de 2016 todo, entrei em contato com instituições e projetos na cidade de São Paulo para encontrar um lugar, onde, enfim, eu pudesse atuar como professora-pesquisadora. Eu era professora de Português Língua Estrangeira no projeto de extensão de minha universidade de origem desde a graduação (2010) para a comunidade acadêmica, sobretudo. Mas o ensino de português para refugiados e imigrantes era o tema sonhado para o meu doutorado e estava fisicamente distante de algum contexto que pudesse me promover algo próximo disso.

Como disse, por um ano não tive chances. Algumas instituições não governamentais não me responderam, outras pareciam ter um justificado pavor de pesquisadores que tudo querem e com nada retribuem. E foi no projeto de extensão onde eu encontrei acolhida e em que me foi concedido um espaço para ser não só pesquisadora, mas colaboradora e professora.

Quanta responsabilidade! “Será que eu estou preparada? Vou atingir às expectativas? Estou fazendo certo?”

A cada dia que me envolvia com as professoras, com os funcionários, os voluntários e participantes do projeto me enchia de alegria (e de ansiedade). Quando comecei a me deparar com os encontros três vezes por semana com as participantes e o grupo foi sendo formado, confesso que me sentia inteira e fragmentada a cada instante.

Estar com elas ali parecia ser mais valioso do que qualquer outro requerimento vital para manter o corpo funcionando. Lembro que torcia para que elas não deixassem o curso e para que eu conseguisse atuar até o final. E o meu desejo é que isso nunca se apague e que elas também tenham sentido a singularidade dos encontros e a importância disso em nossas vidas.

LINNÉA

*Congo
30 anos*

*Professora de Francês, candidata a Deputada e cantora
Falante de Francês, Lingala e Português*

Linnéa é irmã de Brigitte. As duas vieram com mais uma irmã ao Brasil. Linnéa, professora de francês, assistia atentamente à fala da coordenadora do projeto na abertura da oficina de produção de currículos. No seu colo, pastas com certificados e diplomas que comprovavam sua habilitação para ser professora de francês. Seus olhos acompanhavam a movimentação na sala e seus pés denunciavam a ansiedade de saber logo o que poderia fazer com a sua história profissional, como ela poderia recomeçar. Ao seu lado, uma pequena bolsinha retangular lilás lembrava o tom de sua saia, que remetia ao azul de sua camiseta.

Na época do curso, Linnéa também estava desempregada, tendo participado apenas de poucas aulas (três). Buscava por informações sobre tradução e oficialização dos seus diplomas no Brasil. Apesar de acompanhar o que acontece no Congo, Linnéa não atua mais politicamente já que está tão distante. Jamais tive a coragem de perguntar a ela o porquê de sua mudança; eu desconfio que a decisão tenha sido programada, pois ela não chegou aqui sozinha, mas com suas outras duas irmãs.

Apesar de termos praticamente a mesma idade, há algo de maternal em Linnéa. O modo como ela gesticula e pronuncia as palavras ao conversar transmite uma doçura que pode transformar quaisquer longas horas de aula ou de discurso em um relance, um piscar de olhos. Enquanto falava, ela respirava, inspirava pelo nariz e soltava pela boca pausadamente. Da sua

boca pareciam saltar notas no lugar de palavras, conselhos ao invés de ordens e uma paciência urgente de resolver as coisas. Linnéa, por ser a mais velha das irmãs, sentia-se responsável por todas. Por isso, participava de eventos, encontros, oficinas e feiras de organizações não governamentais. Cantava, vendia doces, ensinava francês, apoiava as outras colegas. Afinal, é assim que sempre atuou em sua comunidade. Aqui não poderia ser diferente.

LUZIA

Congo
31 anos
Costureira e professora
Mãe
Falante de francês, Lingala e Português

Luzia fazia roupas de boneca das amigas desde pequena. Ela conta como gosta do trabalho criativo e tem muita habilidade com a costura. No Congo ensinava muitas pessoas a terem a mesma profissão que ela. Além de costureira ela também era professora de costura em cursos profissionalizantes no Congo.

Quando Luzia me contou sobre a sua sala de aula em que era professora, seu corpo não conseguia ficar imóvel na cadeira. Ela levantava as pernas, os braços, batia palma e gesticulava, me mostrando o tamanho da sala, a quantidade de alunos e o que deveria fazer.

No Brasil, Luzia é auxiliar de limpeza em um restaurante. Nos finais de semana trabalha no período da noite. Na época do curso, Luzia se alegrava por ter um trabalho para conseguir economizar dinheiro para trazer sua filha para o Brasil, mas nunca deixou de mostrar a sua frustração e melancolia em saber que “Não é profissão!”, segundo ela mesma.

Tendo vindo com o ex-marido para o Brasil, hoje, quase dois anos após o curso, sei que Luzia mora com a filha no Brasil e tem se aventurado a expor suas roupas na internet, buscando montar o seu próprio negócio. O divórcio aconteceu no Brasil, quando seu esposo deixou de ser o que antes ela conhecia. Com a ajuda da coordenadora do projeto e outra professora, Luzia conseguiu mudar-se para viver sozinha e se divorciar.

Ela me contou sobre os dramas que passara com o marido, bem como a violência que sofreu da parte dele e do enteado. Mas Luzia também quer estudar no curso de moda da universidade. Luzia fala muito bem o português e, sempre que possível, recorre ao dicionário francês – português para continuar a conversa. Ela também prefere ensinar palavras da sua língua-mãe – Lingala.

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.

Apesar da baixa assiduidade por conta dos horários de seu trabalho, Luzia participou do curso ao menos uma vez por semana ao longo dos dois meses.

MARTHA

Venezuela
28 anos
Administradora de empresas
Mãe
Falante de Espanhol e Português

Martha veio ao Brasil há um ano, com o pai, irmã e filho. A todo o momento ela deixa clara a intenção de retornar para a Venezuela. Ela acompanha cotidianamente as notícias sobre as condições políticas e sociais em seu país. Martha é formada em Administração de Empresas e diz já ter trabalhado em vários contextos profissionais. Hoje está desempregada e cuida do filho cujo pai mora nos Estados Unidos.

Martha sente falta das arepas⁸⁶ no café da manhã, sobretudo porque sente em não poder proporcionar ao filho as sensações da primeira refeição do dia genuinamente venezuelanas. Lembro-me bem do dia que ela contou à turma sobre o seu filho. Todas nós ficamos surpresas.

Martha aparenta ser mais jovem do que é. De estatura mediana e longos cabelos negros lisos, porta-se numa seriedade que irrompe em brincadeiras e sorrisos com as colegas. Com o tempo, Martha passou a fazer perguntas às parceiras de turma, a entender o francês, arriscar o inglês; mas, sobretudo, a incentivar a todas a falarem o português.

Seu lugar na sala de aula sempre foi bem à minha frente. Independentemente da configuração da sala, se cheia ou vazia, barulhenta ou silenciosa, ela estava sempre atenta ao que eu dizia, perguntava, contava, distribuía ou escrevia no quadro. Seus olhos negros brilhavam com atenção e respeito. Não consigo me recordar de um ou outro momento que não tenha realizado alguma atividade proposta e Martha parecia, silenciosamente, incentivar o que eu pretendia fazer. Mesmo quando algumas atividades me pareciam confusas, ela era a

⁸⁶ Prato da culinária tradicional da Venezuela feito de massa de pão, com milho moído ou farinha de milho pré-cozido.

primeira a ensaiar uma resposta, puxar a conversa com algum par ou explicar o que havia entendido.

Quando Martha soube que poderia falar mais sobre o seu país, foi a primeira a demonstrar interesse. Entusiasmada, pedia para que as colegas perguntassem sobre o seu país. Fez questão de mostrar a singularidade da natureza, do povo, das comidas. Desde esse dia Martha era uma nova aluna em sala de aula. Como se seu cartão de visita havia sido distribuído, ou ainda, como se ao apresentar o seu país, a sua cultura, ela poderia ser, por um instante e enfim, o que era possível ser ao longo daqueles dias.

Martha diz sonhar em ter o próprio negócio e ver todos novamente reunidos no que lembra ser a Venezuela. Sinto que Martha se movimenta como se estivesse em uma antessala, em uma espera curiosa sobre quais das portas serão finalmente abertas. Ela se envolve sem se e envolvendo-se ainda mais ela caminha com tranquilidade na sala, conhece os seus cantos, mostra-se surpresa com algumas peculiaridades e até aprende a cantar a música de fundo; mas sonha que logo o seu caminho esteja livre para que ela possa voltar a pertencer ao que um dia era seu, era ela.

Martha participou da maior parte das aulas do curso ao longo dos dois meses.

NACHELLE

Haiti

24 anos

Estudante

Falante de crioulo, francês, inglês e português

Nachelle nunca chegou sozinha para as aulas. Sempre acompanhada de outros alunos do projeto, grande parte também haitianos. Eu observava que eram muito amorosos com Nachelle, quando eles chegavam ou se despediam. Desconfio que ela fosse a preferida de todos, como a irmã mais nova de uma grande família. Mesmo quem diz não se importar, secretamente torce pelo seu melhor. Um amigo em particular parecia mais especial que os outros, ela o chamava de “mon frère” (meu irmão).

Nachelle frequentava assiduamente as aulas dos cursos regulares do projeto e, a meu ver, era uma das mais entusiasmadas com o curso para as mulheres. “Porque tudo no Brasil é sobre mulheres?” ela me perguntou no primeiro dia do curso. “Dia da Mulher, Lei da Mulher, curso de mulher. O que tem de tão especial?” ela completava, rindo. Daquele dia em diante eu memorizei o seu nome. Ela me intrigava. A pergunta... Tão direta! A risada ao final, tão

descontraída! Ela me fazia perguntas inesperáveis e, então, eu estava sempre pronta para ouvir o que ela tinha para dizer.

O lugar dela na sala de aula era sempre do meu lado esquerdo, na primeira cadeira. Ela é sábia e intensa, com um raciocínio muito rápido. Quando começamos o curso, ela havia chegado ao Brasil havia poucos meses e já falava muito bem o português. Nachele migrou para o Brasil sozinha, apesar de sua mãe insistir para que ela fosse aos Estados Unidos onde ela e grande parte da sua família vivem. Nachele diz ter uma conexão especial com o Brasil e que sempre sonhou estar no país.

Se ela sente falta de casa? Sim, com certeza. Família e amigos, em particular. Isso, claro, ela nunca me contou; porque eu não fui corajosa o suficiente para perguntar. Mas, durante os meses que passamos juntas em sala de aula, pude perceber que os amigos e a família são muito especiais para ela.

Nachele sonha estudar Odontologia. Ela também sonha coordenar uma grande escola interdisciplinar para adolescentes e crianças. Será uma grande casa, com um grande jardim onde haverá uma horta comunitária, na qual os alunos aprenderão as disciplinas essenciais, cuidando do solo, produzindo alimentos e preparando a própria comida.

Nachele ria quando eu tentava falar em francês com ela. Acho que ela gostava da minha intenção de me aproximar um pouco mais dela por meio do francês, perguntando também sobre a língua crioula. Talvez por isso ela desempenhava um papel fundamental em ajudar as outras participantes haitianas, congolezas e togolezas quando elas não entendiam vocabulário, regras gramaticais ou instruções para as atividades.

Nachele, assim como Martha, também foi participante assídua das aulas do curso desde o seu início.

SIMONE

Síria

28 anos

*Mestre em Economia e Doutoranda em uma universidade brasileira
Falante de árabe, inglês, espanhol, chinês e português*

Simone chegou ao Brasil com os pais em 2017. Outros sírios que já viviam no Brasil receberam a família no aeroporto. Ela diz ter se sentido muito acolhida, apesar de estar muito aflita por deixar irmã e irmão na Síria.

Durante o período do curso, Simone sempre evidenciou a vontade de cursar pós-graduação no Brasil. Ela dizia precisar muito disso, querer muito. Quando nos encontramos no corredor do núcleo onde ocorria o projeto, Simone ficou encantada pelo fato de eu ser do estado de São Paulo.

– “Você conhece a cidade de São Paulo?”, ela dizia enquanto seus olhos, que já eram de um azul bem brilhante, pareciam brilhar ainda mais. O mesmo aconteceu quando ela soube que era doutoranda. Simone frequentou o curso até o fim e quando eu já não estava mais na cidade depois do curso ter acabado, Simone me escreveu contando que havia passado no doutorado. Era, então, aluna regular do curso de Doutorado na universidade.

Simone já morou na China e na Argentina, por motivos diferentes. O primeiro destino foi devido ao curso de Mestrado em Economia. Segundo ela, foi fascinante poder interagir com pessoas de tantas culturas diferentes. O segundo, a família acompanhou o pai que integrava o corpo diplomático na América Latina. Também por isso, Simone era falante de Espanhol.

Certos dias, ela chegava mais cedo e podíamos conversar um pouco mais. Ela sempre me perguntava o que poderia fazer para melhorar sua produção oral na língua portuguesa. Dizia estar ouvindo música, assistindo novelas, tentando falar o português em casa com os pais; mas tudo era muito pouco. Simone parecia ter sede por conhecimento, enquanto cultivava uma urgência paciente e doce por ele.

Com cabelos longos pra baixo da cintura, ela sempre elogiava os cabelos das outras participantes.

– “Eu queria um assim”, e mexia nos cabelos trançados de Abena, que a olhava com carinho de cuidado de amiga.

Ao saber da possibilidade de apresentar sobre seu país, Simone agradeceu muito. Estava animada com a possibilidade de fazer uma apresentação oral em português.

– “Você vai me corrigir muito!”, dizia entusiasmada. E então me perguntava sobre os sentidos das palavras, sentenças que ouvia nas ruas, modelos de currículo, como tratar os professores, como fazer matrícula, etc. Passado o curso, Simone também me escrevia dizendo o quanto estava difícil acompanhar as disciplinas e que talvez seu português não fosse suficiente para desempenhar um bom trabalho. Depois de algumas semanas, a mensagem de agradecimento pelo apoio, cada vez mais naturais de um português brasileiro falado, e avaliações positivas de seu desempenho no curso de doutorado.

Simone também foi uma das participantes que mais frequentou o curso, participando do começo ao fim, ausente em, no máximo, três aulas.

3.2.3 Instrumentos de pesquisa

3.2.3.1 Diários pessoais

Os diários⁸⁷ foram utilizados com o objetivo de realizar um registro em retrospectiva sobre as aulas. O intuito inicial foi o de redigir as percepções sobre as aulas, a fim de relatar momentos considerados relevantes por mim. Igualmente, escrevia dúvidas e questionamentos que poderiam surgir antes, durante ou depois das aulas.

Os diários pessoais possibilitam registrar percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem – o conteúdo, reações, atitudes das participantes, questões-problema, etc. Outrossim, permitiram que eu pudesse repensar e rearranjar os recursos didático-pedagógico e os encaminhamentos das aulas.

Na medida em que crescia meu envolvimento com as aulas, com as participantes, e com as questões que me tocavam de alguma forma, a escrita dos diários se modificava – tecida entre tensões e frustrações. Então, passou a ser essencial para minha prática docente não só para registro, mas para conferir sentido para minha atuação, abarcar no diário as apreciações das aulas dadas, atitudes e reações das participantes; e, principalmente, em tom mais confessional e narrativo, os dilemas, as emoções e as inquietações.

A escrita passou a ser imperativa para perceber que irrompia naquela prática um processo de (trans)formação. Embora não soubesse nomear ao certo o que acontecia, o que me comovia e me frustrava, passei a inserir nos diários tudo o que acontecia comigo ao longo do curso. Eventos extraclasse, emoções, expectativas, frustrações; referências externas como conversas com outras professoras e colegas. Inseri também trechos de conversas com amigos, sensações, cheiros, fotografias e anotações para melhor rememorar a experiência mais à frente – como apresento no Quadro 2 referente à minha experiência em um almoço na casa da família de Simone, especialmente feito às professoras e coordenadora do projeto de extensão.

⁸⁷ Na análise de dados os diários aparecem numerados de 1 a 22. Os números referem-se à sequência cronológica das 22 aulas que ocorreram nos seguintes dias do ano de 2017: 09/05, 11/05, 17/05, 18/05, 23/05, 25/05, 29/05, 30/05, 01/06, 05/06, 06/06, 08/06, 12/06, 13/06, 19/06, 20/06, 26/06, 27/06, 29/06, 03/07, 04/07 e 06/07.

Quadro 2 - Recorte Diário nº 15

As caixinhas, a toalha de mesa, os guardanapos. Então, começamos a comer. Riad fez questão de nos servirmos de salada. A professora [REDACTED] foi a primeira a ser servida. Ele também reservou a ela o coração da alface. Achei tão delicado. Na minha casa, tanto minha mãe quanto meu pai me reservam o miolo da alface. Encantei-me com aquele gesto de carinho. Hoje todos teremos um almoço para lembrar para a vida toda, pensei. O carinho estava em cada peça da mesa. Apesar dos conflitos, das dificuldades, da língua, [REDACTED] e Simone estavam muito felizes. Eles transitavam na casa de modo a não possuí-la. Fiquei pensando o que seria para eles cada um de nós ali. Comemos as saladas. Então também comemos esfirras, pasta de berinjela, charuto vegetariano e com carne e o “Shishbarack”. Maravilhoso. É como se fosse um capelete com coalhada. Delicioso.



Imagem: http://4.bp.blogspot.com/-7eKUKH-C5FU/UR_kMzrif1I/AAAAAAAAAGhI/-c5xsZRldpo/s1600/em17.jpg

Tais elementos coadunam com o pensamento de Ellis, Adams e Bochner (2011) que destacam a escrita retrospectiva dos eventos com o auxílio de fotos, anotações, gravações e entrevistas no fazer autoetnográfico. Eu buscava trazer múltiplas facetas dos eventos, porque as especificidades do contexto articuladas à singularidade do encontro com as participantes me sussurravam indícios de que era preciso focar aquela realidade subjetiva por um novo olhar.

A transformação da escrita nos diários colaborou para reconhecer também a confirmação do olhar autoetnográfico. Os diários, portanto, têm sentido especial à minha prática pedagógica e à pesquisa. Sem a escrita sistemática após o curso, também numa escrita criativa que me entusiasmava, com certeza, a trajetória seria outra.

Isso posto, recortes dos diários são trazidos como dados para compor a apresentação de minha trajetória e a análise de dados. Mas vale dizer outra vez que eles são processo e produto. Parte do que componho nos Atos e Cenas, apresentadas mais à frente, baseia-se nos diários. Eles são articulados às cenas das salas de aula, com as vozes das participantes registradas e geradas por meio das gravações em áudio das aulas e entrevistas individuais que apresento a seguir. Sem os diários o processo de amadurecimento autoetnográfico, por assim dizer, bem como a percepção de aspectos fundamentais da pesquisa não teriam existido.

3.2.3.2 Entrevistas individuais semiestruturadas

O objetivo principal das entrevistas individuais foi o de conhecer o perfil das participantes, obter relatos mais pessoais sobre o que foi desenvolvido em sala, bem como possíveis relatos de vida pertinentes à pesquisa. As entrevistas semiestruturadas ocorreram ao final do curso com cinco das sete participantes, seguindo o roteiro de perguntas sobre: idade, vivência no Brasil, avaliação sobre curso e atividades, planos profissionais e pessoais para o futuro.

Três participantes (Nachelle, Simone e Luzia) responderam às perguntas pessoalmente, enquanto duas (Abena e Martha) o fizeram por meio do aplicativo WhatsApp⁸⁸ tendo em vista a dificuldade de acesso à Universidade nos dias propostos para as entrevistas acontecerem. Outras duas participantes (Linnéa e Brigitte) não participaram das entrevistas, pois pouco frequentaram o curso e não tivemos mais contato.

As entrevistas que ocorreram por meio do aplicativo WhatsApp foram feitas por meio do recurso de áudio e também foram gravadas. Posteriormente, todas as entrevistas (presenciais e por WhatsApp) foram transcritas na íntegra.

Reconheço neste momento o equívoco de as entrevistas terem sido realizadas apenas no final do curso. Acredito que elas poderiam ter sido mais bem aproveitadas no início do curso, como uma conversa para ficar mais próxima das participantes, conhecer um pouco seus perfis e interesses e, ao final dele, outro tipo de entrevista mais relacionado aos desdobramentos do curso – podendo, inclusive, cruzar dados das entrevistas iniciais e finais.

⁸⁸ O WhatsApp Messenger é um aplicativo para telefones celulares que disponibiliza serviços de mensagem de texto e de voz, além de envio de imagens, vídeos, documentos em PDF e ligações grátis através de conexão com a internet. De acordo com dados do site oficial do aplicativo (<https://www.whatsapp.com/about/>), mais de 1 bilhão de pessoas no mundo utilizam o WhatsApp. (Último acesso em 05 de fevereiro de 2018).

No entanto, compreendo que foi dessa maneira que o instrumento foi utilizado e considero algumas razões que apontam para discussões interessantes na análise dos dados: 1) a dificuldade de existir essa consistência de entrevistas no começo e no fim devido à rotatividade das participantes no curso; 2) um adiamento de contato individual mais próximo, deixando-o para o final do curso, pode revelar um pouco também do meu receio (apesar de desejo) da proximidade e 3) indícios de um recomeço.

3.2.3.3 Gravações em áudio dos encontros

De vinte e duas horas de aula, dezenove foram gravadas. As gravações não ocorreram nos primeiros encontros (1 – 3) por dois motivos: 1) por conta das elucidações referentes à pesquisa e aos termos de consentimento livre esclarecido para participação 2) por ter considerado um tempo inicial necessário para que as participantes se familiarizassem comigo e com a ideia de as aulas serem gravadas.

As gravações foram realizadas por meio de dois gravadores posicionados na sala de aula. Uma vez professora-pesquisadora ministrante do curso, certamente não seria possível registrar a produção oral das alunas, assim como elementos outros dentro da sala de aula que são pertinentes no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o fato de eu estar investigando minha prática pedagógica, o recurso em áudio auxilia na introspecção, rememoração e análise crítica dos eventos – quando já mais distante (fisicamente) da prática. Após a audição de um pouco mais de dezenove horas de áudio, trechos considerados significativos foram transcritos.

Decerto, há muitas limitações da gravação em áudio, mas entendo que seja o instrumento menos invasivo se considerarmos a característica da formação do grupo das participantes.

3.3 O caminho que tomei e seu retorno impossível: ponto de inflexão ou de partida?

Com um zumbido no ouvido e gestos delicados que pendiam das janelas do carro, eu acenava em despedida à família de Simone. Era fim de tarde de mais um domingo quente - estávamos a poucos dias do início do inverno, a natureza parecia se enraivecer um pouco.

Simone, ao lado dos pais abraçados, ria e acenava. Seus pais, Leila e Omar, repetiam o mesmo gesto, evidenciando a disciplina do amor que os conectavam. Eles pareciam satisfeitos. O almoço tinha sido um sucesso, a vida parecia estar começando a fazer sentido, eu interpretava; mas “a minha pesquisa e o meu trabalho aqui, não fazem mais sentido nenhum”, pensava enquanto sorria e acenava.

Quando cheguei à nova cidade do cerrado para ministrar o curso de conversação para mulheres, tinha nítido em minha mente que começariam os momentos de certezas e os movimentos de afirmações. Tudo havia sido pensado e estruturado. Eu estava mais certa do que nunca da minha formação e dos instrumentos pensados para uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico. Já havia realizado uma análise da situação-alvo, discutido sobre aspectos fundamentais ao curso que ministraria e, apesar do medo ou por causa dele, não me preocupava muito com os elementos sutis, a contingência, as variáveis e os equívocos. “Tudo será enriquecedor”, tentava justificar ao medo; “Pesquisa é isso!”, confirmava com as revisões bibliográficas referentes ao paradigma qualitativo de pesquisa.

Olhando para trás, percebo que tais justificativas, vestidas por uma vontade de ir a campo como uma pesquisadora-competente, eram pistas enriquecedoras de um campo que não se iniciou com o primeiro dia de aula, muito menos cessou com o último dia de aula. Hoje vejo que na simplicidade dessa constatação, há sinuosidades e elementos ocultos que então não foram racionalizados, mas sentidos. É como se eles grudassem nos meus olhos me impossibilitando de enxergar muitas objetividades óbvias e taxativas, ou se fixassem no meu corpo me fazendo sentir incômodos, pesos e movimentações estranhas na medida em que tentava me vestir na armadura acadêmica.

Naquele domingo dentro do carro, com os vidros fechados, e sentada no banco de trás, enquanto me afastava de parte da família de Simone posicionada em frente ao prédio do apartamento recém-alugado, despedia-me das minhas seguranças. Naquele momento, era lançada com violência para um profundo silêncio interior e terríveis pontos de interrogação. Tudo parecia agarrar em mim no caminho de volta para onde estava hospedada: o vento, as árvores, as palavras soltas no carro, as lombadas, a memória recente do almoço e outras nem tão recentes dos anos que antecederam minha ida ao Distrito Federal.

Sentada no banco de trás de um veículo que flutuava sem movimento, eu me apequenava. Em quarenta minutos de viagem me sentia magnetizada pelas caixas de madeira de madrepérola que Leila e Omar trouxeram em suas malas, a toalha de mesa costurada à mão com minúsculas correntes que iam se entrelaçando e formando desenhos de flores e da letra “L”. Também os guardanapos, bordados em verde musgo e rosa bebê, estabeleciam morada

no fundo do meu olhar de volta para casa, integravam ao redor dos meus braços, pés e tórax formando camadas de calor.

Eu chegara quarenta minutos atrasada para o almoço - uma gafe cultural inadmissível para uma professora de português para estrangeiros. A flexibilidade com relação ao horário dos brasileiros sempre foi uma questão em pauta quando iniciei minha atuação como professora de português para estrangeiros na minha instituição de origem. Tínhamos preocupação de chegar sempre no horário, ser pontual, porque sempre existia alguma coisa que fazia com que tudo saísse dos eixos e as aulas atrasassem de 10 a 15 minutos. Inaceitável aos olhos dos alunos.

A escova friccionava os dentes para cima e para baixo, de um lado e do outro. Atrasada e ansiosa lembrei-me bem da primeira turma de alunos estrangeiros que tive na universidade. Junto com uma colega, nossa luta com o horário era diária. “Mas será que você tem problema com isso, Eleonora?” Havia sempre um exercício para ser impresso na última hora, porque a impressora do Centro de Referência não havia dado conta ou porque os responsáveis pelos serviços de cópias da universidade haviam se esquecido de preparar. Também, um material ou outro desaparecia no dia da aula e era preciso correr contra o tempo para elaborar um novo, às pressas.

Muitas vezes chegávamos ofegantes ou ficávamos nervosas quando a internet não funcionava e nenhuma das atividades pensadas podia ser executada. Os alunos, em sua maioria de nacionalidade alemã, entreolhavam-se e a promessa de uma pontualidade parecia ser uma meta inalcançável que se distanciava a cada dia. “Que feio!”. No dia do almoço, cheguei ofegante à casa de Simone, mãos e pés haviam desaparecido da minha ideia de consciência corporal, o coração cessou por alguns segundos para que eu retomasse o fôlego a me desculpar. A última convidada a chegar. Envergonhada, mas feliz por ter chegado. “Consegui!”. Minha ansiedade para chegar logo e a vermelhidão no rosto, os pés cambaleantes, cabelos desgrenhados, mas o sentimento de estar no lugar e hora certos – bem, somos um pouco mais flexíveis com a pontualidade.

A casa era desnuda, pálida, bege. Alguns móveis recém-plantados; uma mesa grande com nove cadeiras e um sofá deslocado. Eles tinham a mesma cor. Na mesa de centro, algumas pratarias e as caixinhas de madrepérola. Os corpos femininos de Simone e Leila formavam uma dança contemporânea da cozinha para a sala, com rodopios e extensões laterais, da sala para a cozinha. Ora quase se chocavam, ora deixavam uma escolher a sintonia da outra frente a frente, ao redor da mesa. Pratos, tigelas e copos trocavam de mãos e elas cosiam os relevos da obra em construção. Leila desabrocha da cozinha, conduzindo um

recipiente côncavo que baforava fumaça. Simone escoltava a mãe, com as mãos unidas como quem acabou de prestigiar uma bela peça de teatro. A mesa estava pronta. A dança havia terminado. Leila e Simone retornaram à cozinha, deixando todos inebriados pela dança e pela fome.

Compusemos a mesa, logo comentávamos sobre um evento no dia anterior, algumas questões políticas, o refúgio, o Brasil. A preparação do todo almoço pela mãe e pela filha se estendia para cada prato servido e bem disposto na mesa, entre os bordados e os talheres. A família transitava na casa de modo a não a possuir. Pareciam novos e desajeitados, mas diante dos pratos, Leila, Omar e Simone eram singulares, integrados à obra.

Sentar para comer com outras pessoas, para mim, sempre foi motivo de celebração, alegria ou medo e aflição. É diante do prato que me emociono, reencontro alguns idealismos perdidos, encaro minhas ansiedades, engasgo e choro. Os gestos mais afetuosos que me recordo de meus pais, irmão e avós se deram entre garfos, pratos, copos e guardanapos. A minha primeira recordação de amor incondicional que tenho da minha mãe é envolvida pelo cheiro de café nas mesas da manhã quando eu e ela, secretamente, compartilhávamos olhares.

Eu ziguezagueava entre as esfirras, antepastos de berinjela, charuto vegetariano e o “Shishbarak”, a coalhada, as saladas e as esfirras de novo. Omar, percebendo que freava minha impetuosidade diante dos pratos, inclinou um pouco a cabeça em minha direção e com o dedo indicador apontou dizendo “Fique à vontade” e Leila me servia com o “Shishbarak”. Parei por alguns segundos, respirei fundo e senti o aroma de hortelã que inflava os meus pulmões. O aveludado do iogurte, com os chapeuzinhos de carne e massa, revelava um sabor jamais provado e com notas de um reencontro.

– “Você gosta?”, Simone sorria segurando delicadamente a colher na mão direita.

Leila ocupava o lugar mais importante, à cabeceira. Logo em seguida, do lado direito da esposa, Omar gentilmente se sentou. À sua frente, a filha. Eu me sentei ao lado de Omar e de minha colega também professora no projeto. Do outro lado da mesa a coordenadora e seu esposo formavam a configuração completa de nosso almoço em família. Entre comentários sobre as deliciosas comidas, a Síria, a guerra e as questões políticas começaram a formar vagarosamente o diálogo à mesa. Notei que Simone ficou com o colo e o rosto vermelho quando Omar e Leila mencionaram as dificuldades da Guerra e, com pesar, a riqueza perdida do país. O sentimento de pesar pairava como uma trilha sonora quase inaudível e, como um espetáculo no qual cada artista soubesse o próximo passo, todos nós deixamos estendidos em nossos pratos os garfos e as facas por alguns minutos, olhando para lados distintos com os olhares cabisbaixos.

Tristeza misturada com um olhar de preocupação que se fundem e compõem um quadro poderoso de melancolia e alegria pela vida. Antes de retornar aos pratos, em microssegundos, meus olhos encontram o da professora Lucie. Sem dizer uma palavra sequer, ela me acalma e me transmite, com ternura, mais um conhecimento: “A vida, Eleonora, é muito difícil. Por isso, não a complique ainda mais para viver”.

Leila comenta que não consegue mais dormir à noite. Estava preocupada com a filha que permaneceu na Síria para cuidar dos últimos negócios da família. Segundo ela, eles possuem duas casas e um escritório, a sua clínica particular. Uma das casas e a clínica foram destruídas pela guerra. Leila, que estudou medicina inteiramente na língua Árabe, conversava pausadamente em português e dizia não saber mais se poderá voltar a atuar no Brasil. Já na metade do almoço, as personagens “refugiadas” começaram a ter forma, vida, sonhos, profissões, interesses, histórias. Nesse momento, eu não sabia se comia porque degustava ou porque era um meio para me calar, pois realmente não sabia o que dizer nem sobre as casas destruídas, a profissão abandonada, muito menos sobre a filha que precisou permanecer na Síria. Também não sei se me empanturrava em tentativa de me nutrir do tempo, da troca, do afeto.

Omar mostra a foto do jardim de sua casa. Explica como é que ele foi feito por artesãos sírios e como era a decoração de uma casa tradicional síria. Pausadamente e com tônicas em todas as sílabas finais disse com um olhar profundo: “Na meu casa, tenho mais de 5 mil livros”. É(ra) seu hobby. Eu me servia com mais esfirras. As caixas de madrepérola então logo se transformaram nas protagonistas. Omar as exibia com orgulho. Sorri, abocanhei um pedaço de pão com berinjela, descansei os talheres, os convidados também descansaram em silêncio.

Leila e Simone, em uníssono, desaparecem e renascem com bandejas, bolos, bolachinhas e chá. Todos nós bebemos chá com cardamomo e comemos bolo, numa sintonia quase ritualística. Estávamos menos falantes mais contemplativos, ou, talvez, mais íntimos? Enquanto bebia compulsivamente o chá, já que não havíamos bebido nada durante a refeição, observei que as xícaras de Leila, Omar e Simone exibiam um dedo de chá, enquanto as outras, minha, da colega, da Lucie e esposo, estavam vazias. Leila também percebeu e disse que essa é uma tradição síria. Leila tem gestos muito delicados e a fala suave. Recebíamos com atenção, aproveitando a pacificidade promovida pelo banquete.

- “Agora. Estou. Brasil!”, disse Leila tomando o restinho de chá no fundo da xícara. A batida da xícara seca no tampo de madeira cessou a calma entoada pela digestão. Batemos palmas e comemoramos, celebrando o encontro.

Leila mostra o Brocart⁸⁹, iniciando novo momento. E eu comia mais bolinho. Eram peças de roupas feitas à mão com fios de ouro e de prata. Lembro-me bem do sentimento quando reli a seguinte constatação em um dos meus diários: “Uma das maiores delicadezas que já senti na vida, depois do miolo de alface oferecido à Lucie, convidada especial do almoço”. Fiquei encantada com tantos nós, costuras, fios de ouro, fios de prata, madre pérolas, madeiras. Um talhar de um belo mosaico. Rememoro ainda, releio e reescrevo: “São objetos, atitudes, percepções, sentimentos, olhares, ingredientes, e temperos que me tocaram profundamente”.

Leila, que havia evaporado por um instante, retorna à sala vestindo um dos seus trajes de festa preferidos. Seus pés pareciam não tocarem o chão. É um lindo vestido até os pés, de mangas longas e com boca de sino preto. Preto, inteiramente bordado. Das mangas, estendendo-se pelo corpo e terminando rente aos pés em linha bege, amarelo claro e um pouco de laranja, Leila exibia-se aos convidados, feliz e numa naturalidade surpreendente. Eu não conseguia deixar de notar novamente os “L”, pequenas molas, micro correntes que formavam adornos e flores ao longo de todo o vestido. E como uma brisa que entra pela janela de uma sala farta e quente sem destacar nenhum papel da mesa, mas atingindo o rosto de maneira a motivar um longo e vertiginoso suspiro, eu me senti em casa.

“O almoço” havia terminado. A peça, a pintura, a cena terminava para encontrar abrigo em cada um de nós. Senti que foi um marco para toda a família de Simone. Para mim, não deixou de ser um ponto de inflexão. Um dolorido marco. Um novo caminho que se dividiu na estrada que percorria. Tal como o almoço eu me deparei com alguns sabores desconhecidos, hábitos incomuns e referências próximas. Desconfio que esse dia tenha sido o início da percepção de uma nova trajetória. Esta que vem indiscutivelmente atrelada à minha subjetividade, que não é só minha, mas construída em conjunto na minha relação com as pessoas nos mais diversos ambientes ao longo de alguns anos.

Desde o início do doutorado, projetava uma imagem minha no trabalho com a língua portuguesa com imigrantes e refugiados. De lá até agora, havia escrito mil e um resumos para congressos, títulos para projetos e apresentações no grupo de estudos, com certo distanciamento e, por isso talvez, mais facilidade. As que seriam participantes da pesquisa haviam sido colocadas em uma caixinha na prateleira: mulheres imigrantes, mulheres refugiadas. Iniciei minhas leituras sobre estudos feministas, de gênero, sobre a subalternidade

⁸⁹ Em francês *Brocart*, em italiano *Broccado* e em português *Brocado*. Trata-se de “1. Estofado ou tecido entretecido de seda e fios de ouro ou prata, com desenhos em relevo (ex.: o brocado é usado, por vezes, em encadernações requintadas)”. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/brocado> [consultado em 21-02-2018].

das migrações femininas; mas não me atentara para o fato de que lidaria com pessoas, pessoas reais. Imaginei que isso seria tarefa fácil, que o planejamento das minhas aulas seguiria sem quaisquer divergências e que já era profissional o suficiente para não me deixar afetar por histórias, dúvidas e crises.

Voltando para casa naquela tarde, eu sentia paulatinamente que algo escoava de dentro de mim. Junto com esse fluxo, drenava também certa vitalidade que havia me mantido frente à lousa. Como trilha sonora, alguém sussurrava que era preciso começar a sentar, olhar, tabular, transcrever e escrever os dados da tese. Muito bem fundamentada. São muitos dados. É muita coisa. Enquanto isso, tudo isso e eu éramos nada, pois um cordão se rompia e eu era lançada numa atmosfera que funcionava num tempo desconhecido, com lentes que me causavam desconforto e dor. Já perto de onde morava, questionava-me e percebia que havia escolhido uma das bifurcações e, por isso, não poderia mais voltar ao ponto inicial. Não existia essa possibilidade de voltar ao que era antes.

O almoço, a comida delicada, a vestimenta ornamentada, a casa com jardim maravilhoso, a tristeza e a força lançaram-me na imersão de um novo olhar. Olhar esse mais aproximado com o que se está pesquisando. Foi também durante o almoço que não só Simone, mas todas as outras participantes passaram a me acompanhar em sonhos e pesadelos quase todas as noites. Elas surgiram com novas dimensões que, apesar de sabê-las, não havia de fato sentido todas elas, na pele, em diferentes formatos, corpos, rostos, hábitos, sabores e olhares.

O caminho que havia tomado era irreversível. Para minha tristeza em forma de frustração, mas também para meu entusiasmo vestido de curiosidade para descobrir como todas as angústias, medos, dificuldades me guiariam não só em sala de aula, mas também na escrita desta tese.

Medo, ansiedade, insegurança, incompetência? “Mas será que você tem problema com isso, Eleonora?” já de volta à frente do espelho escovando os dentes. Olhei para o fundo dos meus olhos. Desenhei na superfície do reflexo da minha imagem as bordas do meu rosto. Apoiada com as duas mãos na pia, deixando parte do meu pescoço pender, cenas de todas as mulheres que encontrara até então chegavam à minha mente em forma de espiral. Lançavam sorrisos, perguntas, angústias e histórias. Encarei novamente minha imagem no espelho.

Pude ver Nachele com seu sorriso e seu frescor, sentir Brigitte com toda sua energia e criatividade, a graça e a luta de Abena. Contemplei a resiliência e paixão de Luzia, a determinação e amizade de Simone, a disciplina e paciência de Linnéa. Inspirei-me no idealismo e competência de Martha. Formávamos um prisma em um campo de possibilidades.

Desafio-me a descrever a paisagem e contar essa história, tentando incluir nela a robustez também do que há de humano na nossa prática como professores, lidando com minhas emoções, sentimentos de frustração, inquietudes e vozes que desenharam os passos de um caminho não trilhado e que fizeram toda a diferença.

A estrada não trilhada⁹⁰

*Num bosque, em pleno outono, a estrada bifurcou-se,
mas, sendo um só, só um caminho eu tomaria.
Assim, por longo tempo eu ali me detive,
e um deles observei até um longe declive
no qual, dobrando, desaparecia...
Porém tomei o outro, igualmente viável,
e tendo mesmo um atrativo especial,
pois mais ramos possuía e talvez mais capim,
embora, quanto a isso, o caminhar, no fim,
os tivesse marcado por igual.
E ambos, nessa manhã, jaziam recobertos
de folhas que nenhum pisar enegrecera.
O primeiro deixei, oh, para um outro dia!
E, intuindo que um caminho outro caminho gera,
duvidei se algum dia eu voltaria.
Isto eu hei de contar mais tarde, num suspiro,
nalgum tempo ou lugar desta jornada extensa:
a estrada divergiu naquele bosque – e eu
segui pela que mais ínvia me pareceu,
e foi o que fez toda a diferença.*

3.4 Procedimentos de organização dos dados

Ao me aventurar a um fazer/escrever autoetnográfico, muito pensei no modo que traria os dados de modo significativo, elucidativo e evocativo aos leitores. A minha intenção é a de desestabilizar minimamente a escrita canônica acadêmica, aproximando-me do texto de modo que fique claro, desde o princípio da tese, um estranhamento por fugir da norma; mas, igualmente, uma produção que existe porque também se fundamenta num entre-lugar,

⁹⁰ Poema de Robert Frost (“The Road not Taken”). Tradução de Renato Suttana, professor na Universidade Federal da Grande Dourados, escritor e tradutor. Disponível em: <http://www.poetryfoundation.org/poem/173536>.

tensionado por um processo do meu desenvolvimento com professora-pesquisadora ao admitir um olhar autoetnográfico.

Nesse sentido, busco abarcar, do modo mais verossímil possível, as impressões e análise da minha experiência em sala de aula de PLAc, evidenciando, por meio de problematizações, as crises, frustrações e questionamentos profundos pelos quais passo/passei. Não é meu objetivo tornar mais evidente as abordagens, métodos e materialidades didático-pedagógicas que tornaram possível o curso que ministrei. Tenho como foco expor e (re)criar a minha primeira história com PLAc, re(a)presentando como foi: na contingência vertiginosa, emocional e inquieta.

Escrevo para o professor que atravessou/atravessará essa vereda pela primeira vez e que ele possa sentir nesta tese autoetnográfica as sinuosidades do caminho que percorri. Longe de ser um modelo de práxis reproduzível para outros contextos, vislumbro que a tese seja sobremaneira uma experiência localmente prática, intelectual e estética, a partir da qual o leitor poderá se sensibilizar para a complexidade que constitui PLAc e produzirá o seu próprio gesto de interpretação. Aliado a isso, desejo evidenciar as vozes das participantes por meio de uma narrativa em que se entrelaçam o narrador e as personagens.

Devido ao enfoque nas emoções/afeto do professor – dimensão pouco tangível e, por isso, carente de um tratamento analítico cuidadoso – explico a seguir os critérios que tomei para apresentação e seleção dos dados.

Para a apresentação dos dados inspirei-me na ficção narrativa e também na ficção dramática.

Em um texto narrativo literário, a história é contada e, como tenho feito desde o início desta tese, baseio-me em narrativas temporais, sensoriais e físicas (ONO, 2016) para compor meu fazer autoetnográfico (SILVA, 2011; CANAGARAJAH, 2012; REIS, 2018). Dessa maneira, represento a minha experiência vivida em sala de aula, podendo me deter em minúcias, retroceder e rememorar eventos, sensações e personagens. Nessa expressão literária, portanto, está implicado um leitor.

Já em um texto dramático, em linhas gerais, a história é mostrada e ela existe por meio dos personagens e da representação cênica. Assumpção (2010) afirma que Teoria do Teatro considera que texto escrito como uma “ficção mnemônica”, isto é, como um cerne de potencialidade ele requer a ação no campo cênico – sendo um dos principais motivos para que seja um gênero específico. Nesse sentido, apesar de não termos um palco, atores, vestimentas e cores de uma peça teatral, pretendo apresentar os dados tangenciando a forma dramática e

partindo do pressuposto de que o universo dramático é orientado por um “modo da percepção” (ASSUMPÇÃO, 2010, p- 7) e, por isso, requer um espectador.

Assim, vislumbro leitores e espectadores, a fim de aproximá-los ao máximo da experiência vivida. Para tanto, apresento os dados em dois atos (Ato I e Ato II) e um entreato. Busquei seguir a clássica divisão aristotélica de uma peça teatral. O Ato I é composto por apresentação e desenvolvimento que encaminham exponencialmente para um ápice de tensão. Já o Ato II constitui-se pela resolução desta tensão. A razão por essa escolha se deu principalmente para ilustrar como as tensões foram sendo intensificadas ao longo da minha prática pedagógica de PLAc no encontro com as participantes. Inspiro-me na ideia de tensão dramática na Teoria do Teatro, elucidada por Assumpção (2010, p. 2) como aquela que se instala:

(...) entre o presente atual e o devir, o “vir a ser”. Ou seja, a ação se desenvolve em direção à mudança do *status quo* inicial. Tal mudança corresponde ao conceito aristotélico de peripécia” ou reviravolta da situação (da felicidade à desgraça, da glória à desonra etc.). Trata-se, portanto, de uma ação projetada para diante, onde os nexos lógicos do encadeamento causal entre os episódios e a progressão inerente ao acúmulo de intensificação dos conflitos constroem a “curva dramática” típica: apresentação, desenvolvimento que leva ao clímax (nó dramático), desenlace.

Considero que o encadeamento de ações, emoções e a densidade de inquietações resultaram em uma “curva dramática”, “nó dramático”, clímax ou ponto de virada na minha atuação e visão como professora-pesquisadora, sendo fundamental para uma reorientação de ações, desatar os conflitos iniciais e caminhando para novas potencialidades.

Os atos serão constituídos por cenas que serão compostas por: diálogos em sala de aula, trechos das entrevistas individuais e dos meus diários e imagens. Cada uma das cenas será analisada, em tom narrativo, na articulação de passagens do diário, trechos selecionados das interações em sala de aula e das entrevistas individuais, com cotejamento da teoria apresentada e outras que surgiram ao longo do fazer autoetnográfico.

Busco evidenciar as cenas como representação teatral em que os personagens (participantes da pesquisa) estão em ação, mas principalmente como ilustrativas da singularidade da prática pedagógica, contexto e do processo investigativo sobre mim mesma.

Haja vista a importância das emoções nesse processo investigativo, oriento-me pela adaptação que fiz do “Questionário sobre emoções para professores de inglês” (BENESCH,

2012). O questionário original encontra-se em Anexo e o questionário adaptado por mim em Apêndice.

Primeiro, o questionário foi traduzido para o português. Segundo, adaptei-o para o contexto de ensino como professora de Português Língua Estrangeira de modo geral. Em seguida, as mesmas perguntas foram refeitas e readaptadas para a minha prática pedagógica com PLAc em particular, para que eu pudesse refletir sobre a singularidade do que sentia. Desse modo, encontrei uma possibilidade de fazer uma nomeação informada das minhas emoções de um modo mais fundamentado, elucidativo e palpável para mim e para os leitores/espectadores.

4. Análise e discussão de dados

Neste capítulo apresento a discussão dos dados, separados por Ato I, um Entreato e Ato II. Como mencionado, os Atos são constituídos por Cenas. Logo após de cada Cena apresentada trago a discussão com base em referencial teórico e mobilizo outros dados como entrevistas semiestruturadas, passagens dos diários e trechos de sala de aula.

ATO I



Cena I

No quarto escuro.

Eleonora diante do computador. Uma tela azul ilumina apenas o seu rosto.

ELEONORA- Avalio meu desempenho da pior maneira possível. Considero que esperei que a interação com o assunto, as propostas viriam rapidamente. Imaginei que poderia abordar a partir da figura questões que elas pudessem trazer. Também pensei que partindo de um texto poderia perceber questões mais linguísticas para adaptar nas próximas aulas. Nada

disso foi possível. **Fiquei bastante frustrada**. Não sei o que foi que causou essa **confusão e mal estar**: se o tema que estava confuso e pouco motivador; se foi o primeiro dia de algumas alunas e elas não estavam preparadas para aquele encontro ou foi minha abordagem em querer ir “direto ao ponto” nas questões que gostaria de promover maior reflexão. Não foi possível abordar o tema de modo mais despretensioso, nem mesmo, aos poucos, torná-lo mais complexo (Diário nº 2, 2017).

Era apenas a primeira semana de aula. O desconforto já havia tomado o seu lugar de protagonista, como pode ser evidenciado pelas passagens “Avalio meu desempenho da pior maneira possível”, “Fiquei bastante frustrada” e “confusão e mal estar” no trecho em destaque. Este, que compõe a Cena I, é referente ao segundo dia de aula no curso para as mulheres. As inquietações que me tomaram a partir desse dia, grudaram em mim de uma forma que não pude me despir dela até que eu entendesse parte do que sentia. Explico.

Como mencionado em 3. Metodologia, o curso de conversação para mulheres foi planejado a partir de assuntos (Família, Trabalho, Padrões de Beleza, Primeiras Impressões), com base nos quais as atividades de produção oral seriam desenvolvidas.

Os assuntos seriam eleitos pelas participantes nos primeiros dias de aula – como de fato aconteceu. A maioria das participantes disse querer conhecer mais sobre a família brasileira e o ambiente de trabalho, como evidencio no trecho do Diário nº 1:

Linnéa disse que gostaria de aprender mais sobre a cultura brasileira. Brigitte enfatizou que quer conhecer aspectos diferentes da história do Brasil. Simone, dentro do tema trabalho, gostaria de conhecer melhor como funciona o Ensino Superior no Brasil e quais são os meios para ingressar na pós-graduação. Linnéa disse que quer saber porquê os brasileiros usam tantos piercings, sobre como é uma família brasileira e como são as relações afetivas em geral (Diário nº 1, 2017).

Diante disso, planejei para a semana seguinte do encontro o assunto “Primeiras Impressões” – que foi o menos escolhido pelas participantes. Curioso. Pode ter sido apenas uma falta de atenção de minha parte, haja vista a tremenda ansiedade que me consumia para ver o grupo formado e iniciar o curso.

De modo geral, a atividade proposta pelo assunto escolhido por mim (indo contra as demandas das participantes, hoje percebo) teve as seguintes ações pretendidas, discussões esperadas e materiais utilizados (imagens).

Quadro 3 – Atividade aula “Primeiras Impressões”

ASSUNTO– PRIMEIRAS IMPRESSÕES	
Ações esperadas: Leitura de texto curto sobre primeiras impressões, apresentação pessoal com enfoque nas diferenças culturais e nacionalidades, discussão sobre estereótipos brasileiros.	
Discussões pretendidas: “De onde você vem?” , imagens e estereótipos dos países de origem das participantes.	
Imagens utilizadas:	
1)	
2)	
3)	

A partir de uma interação inicial para as participantes saberem seus nomes, idades e países de origem, eu pretendia o trabalho com as nacionalidades e seus estereótipos. Portanto, um dos objetivos da aula era trabalhar com as representações pelo viés da interculturalidade, pensando que os estereótipos são uma representação generalizada.

A primeira imagem foi escolhida por trazer consigo três representações do Brasil: praia, caipirinha e havaianas. Seguindo esse pensamento, a segunda seria o carnaval brasileiro e a terceira uma imagem que compila algumas representações sobre o Brasil: dengue, Rio de Janeiro, São Paulo e os povos indígenas.

Era uma proposta para sala de aula, na qual, juntas, poderíamos recriar as representações sobre o Brasil e, por conseguinte, as representações de seus respectivos países. Em seguida, o mesmo seria feito levando em consideração estereótipos da mulher brasileira.

A minha expectativa (ou objetivo?) era de que as vozes das mulheres em sala de aula fossem ressaltadas ao falarem dos estereótipos recorrentes em seus países. Com o trabalho sobre o que as pessoas poderiam dizer sobre mulheres togolesas, venezuelanas, sírias, etc, vislumbrava que elas tivessem a oportunidade de (re)conhecer e (re)negociar, umas com as outras, os estereótipos de seus países *no confronto com a alteridade* (BARBOSA, 2017).

Esperava (ou objetivava?) que a atividade pudesse fornecer evidências para se pensar a Interculturalidade articulada ao ensino de PLAc, pois, como Barbosa (2017, p. 105) pontua, “Espera-se que tais reflexões [sobre interculturalidade] ocorram nas interações sociais no dia a dia e diante dos implícitos culturais”. Adicionalmente, eu tinha esperanças de que a atividade pudesse promover alguns indícios para um trabalho mais crítico com as diferenças e demandas das participantes nas próximas aulas.

Logo que projetei as imagens na lousa, pude perceber que elas não diziam nada às participantes, nem a caipirinha, muito menos a marca famosa de chinelos brasileira. O clima leve e amistoso de antes, com o compartilhamento de ideias de antes, foi estancado assim que comecei a projeção das imagens. Antes delas, Luzia e Martha conversavam e buscavam se conhecer, como é possível apreender do trecho a seguir:

Luzia interessou-se pelo Espanhol de Martha (...) Martha também contou sobre a situação da Venezuela. Luzia não sabia onde ficava a Venezuela e Martha explicou sobre os problemas políticos do país e como gostaria muito que as coisas melhorassem para que ela pudesse retornar (Diário nº 1, 2017).

No entanto, assim que dei início ao que havia planejado percebi uma desconexão do grupo. Senti-me ansiosa. Envergonhada. Olhava para os slides e não sabia mais quais eram as minhas intenções com a proposta. As participantes me encaravam e eu não conseguia me comunicar. Posso me lembrar de uma sensação quente que subia pelo meu pescoço. Escrevia com pesar no diário:

(...) não consegui estabelecer mais uma conexão com o grupo. Elas estavam apáticas e confusas. Sinalizavam com seus olhares perdidos que não entendiam o porquê de estarem ali, então, começaram a conversar entre elas enquanto eu encaminhava a aula (Diário nº 1, 2017).

Suponho com certa certeza que os “olhares perdidos que não entendiam o porquê de estarem ali” poderia ser reflexo dos meus próprios olhos, no sentido de que quem não compreendia o seu próprio papel naquele contexto era eu mesma – que de certa forma começava a duvidar sobre as minhas experiências prévias e formação. Pensava que o conflito das participantes com a aprendizagem e a sociedade de acolhimento estava pressuposto na definição da língua de acolhimento (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017), mas não podia imaginar previamente que a primeira coisa a sentir com relação à minha primeira prática de PLAc seria a confusão, frustração e o medo de que talvez não tivesse correspondendo ao que se espera nessa especialidade.

A minha ansiedade de outrora dava lugar para um medo, um pavor. Medo porque, assim que iniciei as aulas, mergulhei no desconhecido. Eu não sabia o que esperar de mim, muito menos delas. As imagens na lousa me causavam repugnância, por não me fazerem sentido algum. Ao mesmo tempo, passava a me questionar ali, em frente ao grupo, os meus objetivos, intenções e expectativas. Sentia mais do que nunca a responsabilidade de ser elemento-chave (CABETE, 2017) no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, no processo de adaptação das migrantes na nova sociedade.

Curiosamente, quando rememoro esses momentos, me recordo da primeira chefe que tive – coordenadora de uma escola de línguas. Para ela, não bastava que minhas turmas estivessem cheias, os alunos e professora satisfeitos e o cronograma sendo seguido. Ela se escondia detrás da janela da minha sala e ao final da aula reaparecia com a pergunta: “Qual é o seu *aim*?” (Qual é o seu objetivo?). Disciplinei-me para responder nas planilhas da instituição de ensino os objetivos gerais e específicos, mas jamais depois dessa experiência tive a sensação de completude de um objetivo, ou, nas palavras da coordenadora, de um *aim*.

Digressões à parte, eu me frustrava não porque elas não assentiam ou colaboravam com a prática que propunha, mas sim com a professora que eu era. Escapava-me toda e qualquer lembrança de sala de aula, entrava vertiginosamente num fluxo estranho de temer o porvir. A próxima tecla a projetar a próxima imagem. O próximo minuto a encadear os eventos em sala de aula. A aproximação com as alunas, a reprovação das alunas, as minhas inquietações.

Dou destaque a uma sentença do trecho que compõe a Cena I que revela um não saber do porquê de tamanha confusão: “Não sei o que foi que causou essa confusão e mal-estar”, porque eles me acompanharam durante parte significativa da minha prática pedagógica. A confusão e o mal-estar também se traduziram nas tensões que iam se intensificando ao longo do curso.

Uma passagem que recorde ter me lançado a uma confusão labiríntica, e que contribuiu para um não-saber-porquê, foi o comentário de Nachele e Linnéa. Elas afirmavam não entender o porquê de tudo no Brasil ser específico para o público feminino.

Elas comentavam como espaços e dizeres no Brasil privilegiam as mulheres: dia da mulher, casa da mulher, violência contra a mulher, curso para mulheres. As duas continuaram a rir e a dizer que tudo é sobre mulher no Brasil. Tentei perguntar a razão pela qual elas achavam isso. Elas não disseram. Também perguntei como era no país delas. Elas não disseram (Diário nº1, 2017).

Não tive reações. Perguntei um pouco sobre possíveis razões, mas, sinceramente, mesmo se elas tivessem respondido eu não teria ouvido. Havia algo ali que me tomava. Novamente um desconforto travestido ora por medo, ora por ansiedade.

De fato, Nachele e Linnéa comentavam sobre todos esses sintagmas de mulheres, porque haviam participado da oficina de Direitos da Mulher promovida pelo projeto de extensão em colaboração com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Na ocasião, voluntários do projeto e colaboradores das ACNUR fizeram uma palestra informativa para sensibilizar o público dos cursos, homens e mulheres, para as relações de gênero no ambiente doméstico e familiar no Brasil, apresentando questões sobre assédio e abuso sexual e, sobremaneira violência doméstica. A Lei Maria da Penha⁹¹ (Lei 11340/06) também foi apresentada, assim como foram fornecidas orientações do número de telefone 180 – o Disque Denúncia do Governo Federal para denunciar casos de assédio e violência contra a mulher.

Eu havia participado da palestra como ouvinte. Considero que o trabalho feito pelos colaboradores foi de extrema relevância para que, sobretudo as mulheres, conhecessem a legislação brasileira e os possíveis dispositivos que poderiam acionar em caso de serem

⁹¹ Em linhas gerais, **A Lei Maria da Penha** “(...) cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar” (BRASIL, Lei nº 11340, Artigo 1º, Ago, 2006). Nesse sentido, “Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social” (BRASIL, Lei nº 11340, Artigo 2º, Ago, 2006). Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95552/lei-maria-da-penha-lei-11340-06>> (Último acesso, 23 de janeiro de 2019).

vítimas de algum tipo de violência. Todavia, tendo em vista o caráter informativo da palestra, julgo que o modo como o conteúdo foi abordado pode ter sido bastante superficial, recortando uma fala bastante específica com discurso não adequado ao público estrangeiro. Apesar de não ser possível expor aqui dados da ocasião da oficina, observei que a presença massiva dos homens também parece ter intimidado um pouco as poucas participantes mulheres.

De volta à sala de aula, as falas de Nachele e Linnéa me fizeram refletir sobre como eu poderia ter utilizado a experiência que elas tiveram na palestra como gancho, oportunidade ou, à maneira de Duboc (2012), como brecha para discutir sobre as normas de gênero nas perspectivas das alunas. A brecha que identifiquei me pareceu um convite para problematizar e expandir as verdades trazidas pelas alunas, refletindo sobre os porquês do que elas então identificaram como “privilégios” das mulheres no Brasil. Seria uma oportunidade para apresentar a elas o momento histórico que vivemos no Brasil, apresentando, por exemplo, a Lei do Feminicídio⁹² (Lei 13.104), que entrou em vigor em 2015 e que, com o principal objetivo impedir os crimes contra as pessoas do gênero feminino no Brasil, qualifica o assassinato de mulheres mortas por conta do gênero no Código Penal. Julgo que poderia ter sido pertinente problematizar e encaminhar as diferentes interpretações de violência, refletindo sobre os sistemas de normas e valores, na confrontação de saberes, no encontro com o diferente.

Assim como Duboc (2012, p. 105), compreendo as brechas como “(...) oportunidades emergentes na prática pedagógica” que dependem da atitude do professor. Atuar nas brechas significa também acolher a diversidade, a imprevisibilidade e o dissenso que surge na relação entre os participantes (professores e alunos) no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, caberia à mim, professora, ter uma postura crítica para agir pedagogicamente nas brechas da minha prática quando julgasse relevante. Apesar de ter identificado a brecha sobre gênero, não tive a atitude necessária para a ação. Paralisei-me no medo e na ansiedade. Como confrontar os saberes? Temia o conflito, o dissenso, o diferente – apesar de ansiar por cada um deles. Eu poderia ter explorado a brecha, mas não o fiz. Decerto, afundei-me em ansiedade imaginando o que poderia ter feito, sido e não foi.

Era também tomada por ansiedade no sentido de um desejo impaciente para ação, porque percebia, já desde o princípio, como aquele espaço exclusivo para as mulheres era genuíno e necessário. Ele o era, como já discutido, pela maior vulnerabilidade que as mulheres migrantes enfrentam (DUTRA, 2015, 2013a/b; CARDU; SASCHAGRIN, 2002) e

⁹² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm (Último acesso, 23 de janeiro de 2019).

por conta de questões imbricadas na pouca participação de mulheres em sala de aula (NORTON, 2013; SONG, 2018) assim como, devido à necessidade e aos desafios de se trabalhar com esse público em contexto de língua de acolhimento no Brasil (MIRANDA, 2018; SENE, 2017; SÃO BERNARDO, 2016). Talvez ainda mais importante porque, em oposição ao que era observado nos grupos mistos, essas mulheres participavam, isto é, naquele espaço exclusivo para elas, elas falavam, riam, davam opiniões e pediam explicações.

No entanto, de algum modo o novo espaço parece ter causado muito desconforto em todos os participantes do projeto de extensão: nos participantes homens, que reivindicavam também um grupo só para eles (alguns abriam a porta do curso e se sentavam no círculo para a aula e outros espiavam de longe); nas mulheres participantes do curso, que questionavam em tom de brincadeira a existência daquele espaço e em mim mesma, que hesitava a cada passo e não compreendia por que era tomada por tantas emoções que me impossibilitavam de ter uma atitude mais crítica e entusiasmada com a diferença.

Como apontam Hawkins e Norton (2009), com as migrações contemporâneas emergem novos contextos de aprendizagens e, com isso, novas demandas e preocupações com imigrantes em situação de vulnerabilidade, refugiados e os falantes de línguas minoritárias. Em resposta à isso, teorias e práxis surgem representando “(...) novas formas de pensar nos objetivos da educação, nos papéis dos professores e aprendizes, e nos processos de aprendizagem” (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 30)⁹³. Entendo também que seja nesse sentido que Barbosa e São Bernardo (2017) apontam para novas possibilidades para se pensar papéis e formação de professores no Brasil para atuar em contexto de PLAc. Diante disso, a preocupação com os meus objetivos e o fato de eu não encontrar resposta para o trabalho que iniciava, como quis evidenciar na Cena I, revelam o início de um conturbado trajeto necessário de imprevisibilidades e tensões.

Cena II

Na sala. Discutindo sobre o assunto famílias chefiadas por mulheres.

Computador, lousa e projetor. Entram Abena e Nachele. Dados do IBGE são projetados na lousa sobre assunto família.

⁹³ No original: “new ways of thinking about the goals of education, the roles of teachers and learners, and the processes of learning”.

ELEONORA: Aqui são as famílias chefiadas por mulheres/ Que tem crescido muito no Brasil/ A maioria das família/ Quer dizer/ As famílias hoje em dia têm sido cada vez mais chefiadas/ tudo bem? Chefe?/ the boss? por mulheres/ olha só/ aqui são os homens/ tá vendo?/ com o tempo, eles foram perdendo o espaço na família, e as mulheres foram ganhando/

Abena:[Chefe]

Nachelle: [Chefe]

N: Ah!!! ((ri muito))

E: 39% agora são as [chefes da família]/ Ou seja/ O homem/ [O salário]/ Quem manda na casa é a mulher/

N: ((rindo)) [chefe da família, ok] [salário/tudo! ((rindo))]

(...)

A: PROFESSORA/ Esse problema está com bí/ bible?/bíblia é/né?/

N: Bible?/

E: Na bíblia? Porque?/

A: É!/ Quando você vê Genesis/Genesis/ É/ One/ É/// Oh/ Quando Deus manda homem/ Manda homem sozinha/mm?/ Depois ele vê homem// pode ganhar outra par/Ele!/ Ele fala/ Oh, eu quero mandar outra pessoa para você com/ Ah!/ I want to send somebody that to help YOU/

E: Ah! Eu vou mandar alguém para ajudar você/

A: Ajudar você!

N: Ajudar você/ sim!

A: Está com bíblia/ mulher é homem [AJUDANTE]/

N: [ajudante! Sim!]

E: (5>>)

A: É! ((diz rindo))//

E: Mas vocês acham que é justo isso?/

A: Sim!!! ((rindo))

N: ((ri))

A: Mulheres/ Mulher/ Homem é homem/ To be honest/ Homem é homem/ In Africa/ Mulher respeita homem [MUITO]/

N: [muito!]

E: É?

A: É///

N: Haiti também/

A: Mulher respeita homem muito/ Homem é homem/ Mulher é/ Você é só [mulher]/

N: [mulher]

E: E qual que é a diferença?

A: A diferença é quando a/ você engravida NOVE MESES/ Sozinha é pra entregar nenê/ Homem não tá aí/ Só você/ ((inaudível))/ homem só// dorme com você/ você pega sua nenê/

E: [[(ri)]]

N: [[(ri)]] ele faz nada!/
 A: Deus fala/ I just want to send someone that to help you/ your helper!/// mulher is the help of the MAN/ ((termina sua fala rindo))

E: Mas aí como que faz com essas mulheres que são as chefes da família?

A: As chefe? Ah! Essa é só aqui no Brasil/ ((gargalhada))/ [Só aqui no Brasil]/

N: ((ri)) [aquí no Brasil/ sim]/

E: ((ri))

A: Só aqui no Brasil/

(...)

E: E vocês acham que só aqui no Brasil tem isso da mulher ser a chefe?/

A: Chefe em casa! Sim!
 E: É?
 A: É
 E: Você acha Nachele?
 A: [Sim!]
 N: [Acha/Sim!]
 A: ((ri))
 E: No Haiti também é assim?/ Como em Gana?/
 N: Sim, como em [Gana]/ Sim/
 A: (((ri)))
 N: Bom/ Não sei/ É// Comment?/ Negro/ Negro? [Negro é/ Igual]
 A: [é tudo igual!]
 N: Negro é igual/ Todo negro é igual/ É/ Sim!/
 A: ((gargalhada))

Na Cena II fica evidente a participação das alunas diante da atividade proposta. Havia preparado uma apresentação com dados oficiais sobre os tipos de família no Brasil (unipessoal, casal sem filhos, casal com filhos). Ao apresentar os dados, esperava que as participantes também compartilhassem suas perspectivas e, para minha surpresa e temor, elas o fizeram.

De modo sucinto, para fins de contextualização, apresento o Quadro 4 com as ações pretendidas, discussões esperadas e os materiais utilizados com relação a aula, que foi baseada no assunto “Família”.

Quadro 4 – Aula atividade família.

ASSUNTO – FAMÍLIA
Ações pretendidas: Descrição e comparação de imagens e compartilhamento de perspectivas sobre assunto família.
Discussões esperadas: O que é família, tipos de famílias brasileiras, bens duráveis em domicílios brasileiros e renda, fertilidade, famílias chefiadas por mulheres e casais homoafetivos.
Materiais utilizados: Quadros “Família” de Tarsila do Amaral, 1925 e “Família na praia” de Di Cavalcanti, 1935. Dados do Censo 2010 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Disponível em http://seriesestatisticas.ibge.gov.br).

Para introduzir o tema, apresentei as telas dos artistas brasileiros para que elas pudessem descrever e depois compará-las. Quando imaginei que pudesse abordar o assunto

por meio de imagens, não pude deixar de pensar nos quadros de Tarsila e Di Cavalcanti. Considerei as obras brasileiras para chamar atenção das participantes tanto para uma leitura visual, quanto para uma curiosidade sobre as artes plásticas brasileiras. Além disso, meu desejo era que elas relacionassem com seus contextos de origem e refletissem e rememorassem ideias, sensações e opiniões – como se por meio das pinturas elas pudessem se engajar em outro tipo de linguagem. Dito de outro modo, parti do pressuposto de que a arte é uma linguagem e também uma atividade emocional que mobiliza imaginação, memória, cognição, atenção e percepção (POUGY, 2012).

Assim, no lugar de trazer uma imagem aleatória da web, como as que apresentei no Quadro 3 da Caipirinha e que causaram repugnância em mim e uma aparente apatia nas alunas, julguei que o trabalho com os quadros eram objetos felizes (BENESCH, 2012) em potencial, pois uma das opções era certa: ou causaria entusiasmo e estímulo ou sensibilização e comoção. A mim me causava nostalgia. Relembra-me de meus tempos de escola e também de faculdade quando discutíamos sobre o movimento literário modernista no Brasil. Não sabia o resultado, mas valia a pena tentar, uma obra de arte assim não faz mal a ninguém, pensava.

No excerto abaixo extraído de um dos meus diários é possível evidenciar que o trabalho com as imagens entusiasmou e estimulou para que as participantes compartilhassem suas percepções e explorassem as minúcias das imagens.

Pedi para que elas observassem as imagens e me contassem o que estavam vendo. A dinâmica foi bem sucedida. Elas descreveram os quadros e compartilharam suas percepções. Abena, na segunda tela de Di Cavalcanti, até mesmo encenou o que poderia estar acontecendo naquele quadro dizendo o que o casal dizia um para o outro diante das dificuldades da vida. A partir daí, percebi que o ambiente descontraído e propício para a interação estava formado. Abena se levantou e apontou os animais junto com a família no quadro de Tarsila e disse que todos estavam morando juntos e que não havia separação na casa para os animais e adicionou que o quadro poderia muito bem representar a África (Diário nº4, 2017).

Quando Abena sai de seu assento e vai até a lousa onde a imagem estava projetada, parece ficar evidente a fruição da dinâmica e também como ela pôde nomear as suas percepções ao dizer o que poderia acontecer no quadro, à maneira de uma representação cênica:

A: É uma família// É como:// A gente não tem nada em casa/ e pensar, éh?/ Amanhã o que a gente vai COMER? ((longa gargalhada))” (Trecho transcrição 4, 2017).

E depois ao afirmar:

A: Porque é assim em África/ A gente tem muito crianças como/ Muito/ É/
Uma mãe tem dez, oito crianças/ Não tem como comprar/atender crianças/
tem muito CARA/ não tem roupa pra vestir/NADA!/ ((inaudível))/ como lá
no África!!!! (Trecho transcrição 4, 2017).

Nachelle concordava e eu sentia um encantamento ao vê-las comovidas e engajadas com as imagens. Elas estavam falando, comparando, discutindo e, mais, relacionando com seus conhecimentos de mundo. Abena compartilhava um pouco de si “Porque é assim em África” e eu experimentava alegria de ter indícios de que minhas certezas retornavam e eu estaria mais próxima de meus objetivos teoricamente informados.

Porém, na medida em que comecei a apresentar os dados do IBGE, crente de que continuaríamos experienciando as delícias daquele encontro entre culturas, Abena e Nachelle trazem mais um pouco de suas percepções. A minha alegria de professora de então, naquele momento, durou pouco e deu lugar novamente à confusão, à tensão e às inquietações. Comecei a abordar as questões relativas à discussão pretendida de mulheres como chefes de família. Buscava, assim, a depender de suas contribuições, tangenciar ou aprofundar a discussão sobre gênero na esfera privada (doméstica) e pública (trabalho). Ao cobrir esses tópicos, pensava que meu papel seria o de orientadora e facilitadora, como na pesquisa de Freye (1999), citada por Norton e Pavlenko (2004), que desenvolveu um curso para mulheres imigrantes também por meio de temas para discussão como igualdade de gênero e preconceito racial. Orientadora ao trazer as informações em porcentagens e facilitadora ao fomentar a discussão entre as participantes.

Porém, da expectativa de um papel de guia e fomentadora de discussões, percebi-me calada diante das contribuições das alunas, como retomo em destaque parte da Cena II:

Linha 01: A: É!/ Quando você vê Genesis/Genesis/ É/ One/ É!!! Oh/
Linha 02: Quando Deus manda homem/ Manda homem
Linha 03: sozinha/mm?/ Depois ele vê homem// pode ganhar outra
Linha 04: par/Ele!/ Ele fala/ Oh, eu quero mandar outra pessoa para
Linha 05: você com/ Ah!/ I want to send somebody that to help YOU/
Linha 06: E: Ah! Eu vou mandar alguém para ajudar você/
Linha 07: A: Ajudar você!
Linha 08: N: Ajudar você/ sim!
Linha 09: A: Está com bíblia/ mulher é homem [AJUDANTE]/
Linha 10: N: [ajudante! Sim!]
Linha 11: E: (5>>)
Linha 12: A: É! ((diz rindo))//

Abena me diz que o motivo das diferenças de gênero está na bíblia (A: (...)Esse problema está com bí/ bible?/bíblia é/né?/”). Eu já vinha um pouco desconfortável quando percebia os risos de Nachele até chegar à fala explicativa de Abena. Quando ambas concordam que a mulher teria vindo ao mundo para ajudar os homens (Linha 09, 10), fiquei quieta por alguns segundos (Linha 11). Abena pareceu sentir que me sentia impotente e confirmava a sua opinião. “É!” (Linha 12), ela dizia com um largo sorriso no rosto, os braços abertos e meneando a cabeça.

Aquietei-me. Não porque considerava um absurdo o que elas diziam, mas porque as palavras “bíblia”, “genesis” e “Deus” me fizeram atentar que questões relacionadas à religião perpassam muito as culturas da maior parte das participantes. Decerto, apesar de saber um pouco em teoria, a importância da categoria religiosa constituída na língua-cultura do público-alvo emergiu com mais cor na discussão com as participantes em ambiente de acolhimento. Passava a me interrogar qual seria a minha atitude como professora diante do discurso religioso como parte da trama do que eram. Isso me levou a ficar mais atenta ao fato de que a religiosidade e as práticas religiosas das pessoas podem ser fortalecidas ou dificultadas, como resultado do próprio processo migratório (MARINUCCI, 2017).

Dito de outra forma, no que o referido autor chama de “trânsito religioso” há questões culturais, sociais, e, adiciono ainda as afetivas, que podem fortalecer ou não suas práticas religiosas. Isso me leva a refletir sobre se, como professora, a cosmovisão religiosa das aprendentes deveria ser alvo de problematização ou uma ação de acolhimento em direção à compreensão do outro. O que me parece importante frisar é que, dentre os inúmeros processos de transformação e conflitos próprios do deslocamento, a religião e a fé podem sim passar por momentos turbulentos de questionamento, fortalecimento ou dissolução.

Diante disso, infiro que a religião articulada às identidades das migrantes parece ser uma categoria indispensável no âmbito do acolhimento e que precisa ser (re)pensada na formação de professores: é por motivos de perseguição religiosa, por exemplo, que as pessoas precisam se refugiar em outros países (como consta no Estatuto do Refugiado, 1951); por muito tempo as comunidades religiosas formam redes de acolhimento ao redor do mundo atuando (como é o caso das instituições de matriz católica em São Paulo, a Missão Paz, e a Cáritas, em diversos países); a religião e a fé podem ser uma das poucas referências que restam àqueles que se encontram em vulnerabilidade psicossocial.

Decker Neto (2017) faz pesquisa sobre a interface da religião com os processos migratórios no Brasil, discutindo sobre as diferentes ações humanitárias e assistencialistas que os atores religiosos têm desenvolvido para a proteção/amparo de migrantes e promoção da

cidadania. Dornellas (2008) argumenta sobre o papel fundamental que a igreja tem desempenhado como mediadora entre migrantes e instituições sociais. Trago esses autores para ilustrar a relação intrínseca das instituições religiosas à acolhida de migrantes e ao âmbito político dessas ações. Articulado a isso, destaco ainda a relação entre a fé e a religiosidade das pessoas no processo migratório e de refúgio e a garantia e a vigilância do direito da liberdade religiosa (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; ACNUR, 2016).

Diante de alguns pontos que trouxe de modo geral da interface religião/acolhimento de migrantes, defendo a premência de que professores e pesquisadores de PLAc se interroguem sobre quem são os sujeitos migrantes (DINIZ; LOPEZ, 2018), atentos à religião como parte da “trama da existência humana” (BARBOSA, 2015, p. 223) em um movimento intercultural direcionado à compreensão do outro, a fim de que também investiguem melhor quem somos em sala de aula, na pesquisa acadêmica e nas políticas públicas (PAIVA; VIANA, 2017).

Entrava em embate comigo mesma. De que maneira eu poderia aprofundar-me a conhecer mais a fundo o público-alvo se temia, incansavelmente, aproximar-me dele? O que mais poderia emergir daquele espaço? Apesar de desejar muito ouvir suas histórias, conhecer suas percepções, eu já havia sentido um embate interno entre querer saber/não querer saber expressado por uma irritação com a pergunta “Como é no seu país?”. Nos diários, é possível encontrar passagens como:

É claro que elas trarão suas percepções com base nas suas experiências de vida, mas isso deveria ser marcadamente proposto ou imposto para elas, na minha pergunta, como “como é no seu país?” (Diário nº3, 2017).

Fiquei curiosa em saber um pouco mais sobre como funcionariam os salários, supermercados e comida no Haiti e em Gana, mas, com base nas minhas experiências anteriores e o que já havia sentido/constatado sobre a relação travestida de interculturalidade de perguntar sobre “como é no seu país?”, passei para o próximo slide (Diário nº 4, 2017).

Trago esses dois excertos do diário para evidenciar que a pergunta “Como é no seu país?” me causava irritação em diferentes momentos da prática. Não me lembro de ter me sentido desta maneira como professora de Português Língua Estrangeria (PLE) na minha instituição de origem. Ao contrário, essa pergunta sempre foi bastante confortável e gerava, na minha percepção de outrora, excelentes discussões interculturais.

Hoje, percebo que talvez o conforto fosse gerado porque, na medida em que perguntava sobre os países de origem dos alunos, eu controlava melhor as nuances e dimensões da interação entre as culturas – fazendo até com que estas desaparecessem, ou fossem silenciadas.

Nesse sentido, reconheço que talvez promovesse em minha prática pedagógica em PLE um reconhecimento das identidades de cada aluno em uma comparação simplista com a cultura-alvo (brasileira). Alinhada com Barbosa (2015), entendo que a comparação seja inevitável, mas ao permanecer nela corro o risco de “(...) reforçar estereótipos e representações superficiais da cultura-alvo” (BARBOSA, 2015).

Nesse sentido, para os alunos era uma oportunidade para contarem um pouco mais de seus países; para mim, um lugar confortável gerado por uma troca simplista que poderia contribuir para discursos hegemônicos, desigualdades e discriminações, compartimentalizando cada aluno na representação do que é ser colombiano, cubano, norte americano, tailandês, paquistanês, etc. Apesar de acreditar que a minha pergunta “Como é no seu país?” cumpria com os requisitos de uma aula intercultural como elemento-chave para enriquecimento cultural mútuo, eu também evitava, com a mesma pergunta, o valor educativo dos conflitos (FLEURI, 2001).

Eu não hesitava em perguntar sobre os países de origem dos alunos, porque, com base nas minhas experiências prévias em outras turmas, eu sabia que era algo do qual eles teriam orgulho de compartilhar. A troca me parecia estável e sem muitos conflitos. A maioria dos alunos era professor de língua estrangeira ou aluno de pós-graduação e estava no Brasil por tempo determinado (máximo de dois anos); eu acreditava conhecer os universos que viviam e pertenciam e, assim, eu atuava sem grandes emoções. Caso alguma interação em sala de aula pudesse denunciar logo de início algumas pitadas de confusão, a solução era encaminhada da seguinte maneira: eu dizia que no Brasil era diferente e fazia uma anedota pessoal que normalmente se finalizava em sorrisos.

Já em ambiente de ensino de PLAc, o tom era outro. Talvez pela minha maturidade como profissional e a disponibilidade para uma autoetnografia tenham colaborado para uma nova percepção desencadeada por uma irritação frequente denunciada pela mesma pergunta “Como é no seu país?”. A irritação se costurava com a entonação interrogativa. Pensar em replicá-la para alguma participante já era motivo para que eu me sentisse ainda mais irritada.

Ouvir as gravações de sala de aula me convidou a sentir resquícios desta irritação – inevitável não fechar os olhos ou sinalizar em desaprovação com um largo movimento negativo com a cabeça diante da tela do computador (por vezes, também, confesso, encaixava

as duas orelhas bem próximo aos ombros como se eu não quisesse ouvir mais uma vez a minha insistência intercultural). Intrigou-me esse fato. O que é que existe nesta pergunta que antes me trazia o conforto alegre de um espaço de troca com alunos estrangeiros em contexto de ensino aprendizagem de PLE e hoje está completamente ressignificada por uma nova emoção?

Entendo que o contexto de ensino de língua de acolhimento escancarou diante dos meus olhos questões que antes eu conhecia apenas em teoria. Sabia que a temática intercultural em ensino-aprendizagem de línguas está implicada na ação docente, que “(...) busca promover uma abordagem de ensino voltada à compreensão do outro, nas suas mais diversas dimensões” (PAIVA; VIANA, 2017, p. 252). Hoje, porém, posso afirmar que eu desconhecia as reais dimensões.

Na sala de aula de PLAc, a figura da imigrante em situação de vulnerabilidade e da refugiada passaram de ideias abstratas para corpos, rostos, vidas, vozes, emoções, pensamentos e línguas-culturas. Enquanto isso, eu passava a compreender com mais profundidade, na prática e na corporificação de vozes, parte das discussões em torno do conceito de interculturalidade, isto é, começava a compreender de modo mais profundo a urgência do reconhecimento e respeito às diferenças, do olhar mais sensível (e crítico) às minorias e aos marginalizados (BARBOSA, 2015), da necessidade de preservar e valorizar as identidades sociais entendendo que, para tanto, o conflito seria inevitável (FLEURI, 2001). Vi eminente os riscos de um discurso hegemônico etnocêntrico. Buscava me disciplinar em uma vigilância ética para a necessária compreensão do Outro e, por isso, sentia as minhas verdades (que eu nem sabia que eram minhas) sendo desestabilizadas e que nem sempre eu tinha razão ou estava certa.

Dessa maneira, arrisco em dizer que a irritação também era uma resposta afetiva ao impasse que me deparava em minha prática. Na Cena II, Abena e Nachele expõem como consideram os papéis de gênero, como evidencio nos trechos a seguir:

(1)

A: Mulheres/ Mulher/ Homem é homem/ To be honest/ Homem é homem/
In Africa/ Mulher respeita homem [MUITO]/
N: [muito!]

(2)

N: Haiti também/
A: Mulher respeita homem muito/ Homem é homem/ Mulher é/ Você é só
[mulher]/
N:[mulher]

No excerto 1, Abena expressa que “Homem é homem” e tanto ela quanto Nachele concordam que “Mulher respeita homem MUITO!”. Estaria mentindo se dissesse que encarei esta fala sem nenhum abalo. O fato de ambas terem concordado acerca dos papéis de gênero desempenhados por homens e mulheres quando discutíamos sobre as mulheres no mercado de trabalho brasileiro, fez com que eu imediatamente duvidasse dos motivos pelos quais havia preparado aquela atividade com gráficos sobre família. Intrigou-me também o fato de que elas, mulheres que saíram de seus países sozinhas para conseguir uma vida melhor no Brasil, não se enxergavam como mulheres que também trabalham, lutam e chefiam famílias. Nachele, que migrou do Haiti para o Brasil sozinha em busca de melhores oportunidades à contragosto do resto da família residente nos Estados Unidos; Abena, que saiu de Gana para conquistar trabalho e boas condições para os seus filhos. Ambas, assim como os homens, também achavam que eram *só* mulheres?

Primeiro, indagava-me sobre as minhas intenções, perguntando a mim mesma e em micro segundos se a minha proposta não estava inadequada ao contexto, assim como a atividade mencionada “Primeiras Impressões”. Segundo, percebi que recortava ali, com a ordem daqueles gráficos legitimados pela voz de uma instituição pública, um determinado momento sócio-histórico, privilegiando um olhar: o de uma mulher branca, por volta dos 30 anos, classe média brasileira e pós-graduanda. Terceiro, independentemente de não saber mais quais eram as minhas razões para aquela proposta, eu estava certa de que elas falavam, compartilhavam seus mundos, produziam e ressignificavam os sentidos entrelaçados ao que elas viveram e as práticas sociais que tiveram em determinadas conjunturas históricas em suas comunidades.

A minha irritação aumentava. Não com as participantes, mas comigo mesma. Como resolver esse impasse? De um lado, Abena e Nachele me convenciam que a realidade que eu expunha só acontecia no Brasil e argumentavam, como evidenciado no excerto 2, “Você é só mulher”. Do outro lado, eu com a expectativa de trabalhar com as participantes a negociação de sentidos com relação aos papéis de gênero na esfera do trabalho, a partir de gráficos e números de um recorte pontual na história. Contudo, essa intenção se dissolvia ao mesmo tempo em que me inquietava o fato de que talvez estivesse impondo uma percepção muito localizada de verdade. Nesse emaranhado de emoções, mais uma vez falhei em expandir criticamente as brechas que emergiam das falas das aprendentes sobre papéis de gênero.

“Você é só mulher” ecoava em minha mente e me lançava novamente ao labirinto nauseante da minha prática. Buscava em minhas experiências em sala de LE prévias tal sentimento desconfortante como um meio de me agarrar e dizer à mim mesma que se

tratavam de diferenças culturais. Mas logo em seguida Rocha (2012) e Kawachi (2015) gritavam em meus ouvidos sobre o perigo de restringir tudo às *diferenças culturais* e, assim, reforçar estereótipos e reproduzir a ideia de uma hierarquização de culturas, em que uma é superior a outra. Então, já com pouca opção e sem muito fôlego, ancorei-me na troca incansável e estável de pedir para Nachele que nos contasse como era no seu país:

Linha 01: E: No Haiti também é assim?/ Como em Gana?/
Linha 02: N: Sim, como em Gana/ Sim/
Linha 03: A: [(ri)]
Linha 04: N: Bom/ Não sei/ É// Comment?/ Negro/ Negro?
Linha 05: [Negro é/ Igual]
Linha 06: A: [é tudo igual!]
Linha 07: N: Negro é igual/ Todo negro é igual/ É/ Sim!//

Quando as participantes argumentaram em concordância “Negro é/ Igual” (Linha 05) e “é tudo igual! (Linha 06) percebi indícios de questões raciais que constituem os processos de construção identitária dos migrantes (LOPEZ, 2016) articulados ao processo de ensino-aprendizagem. No excerto que destaco da Cena II, a questão racial é preponderante na interação, isto é, o recorte racial é definidor na interação entre as participantes que, ao explicitarem suas vozes, ressignificam uma importante categoria de suas identidades. Considero que compreender e saber contemplar questões relacionadas às identidades das participantes poderia funcionar como um “amplificador da diversidade cultural” (ORLANDO; FERREIRA, 2015) em ambiente de PLAc, em que o legado cultural e histórico que as alunas trazem consigo é não só reconhecido e respeitado em uma perspectiva ampla de educação intercultural (BARBOSA, 2015), mas sobretudo valorizados (FLEURI, 2001).

Novamente em “Negro é tudo igual” (Linha 07) eu teria uma brecha significativa para interpretar e problematizar generalizações (DUBOC, 2012, p. 173). Tal brecha seria uma oportunidade para que as próprias alunas expandissem o que haviam dito, podendo comparar ou contrastar do que percebiam dos homens e mulheres brasileiras. Contudo, mais uma vez, não tive nenhuma atitude diante da brecha que emergia. Ecoando as palavras de Abena e de Nachele, eu saberia que jamais poderia apreender, em instantes, parte dos aspectos fundadores de suas identidades, ou, ainda, a história de cada um de seus países.

Mesmo em meio à irritação da vertigem que eu mesma me provocara ao me imobilizar diante da imprevisibilidade das falas de Abena e Nachele, entendi que conhecer quem são os sujeitos migrantes, como preconizado por Diniz e Lopez (2018), poderia ser bem articulado com a ideia proposta da acepção de crítico de Menezes de Souza (2011) de se perceber ao perceber o outro.

Hoje percebo que talvez Abena e Nachele tenham negociado juntas suas identidades raciais, isto é, elas afirmaram a identidade racial reafirmando a diferença e buscando semelhanças (ORLANDO; FERREIRA, 2015). Há indícios disto quando elas afirmam “Isso é só aqui no Brasil” com relação ao papel da mulher na sociedade brasileira e, também, na medida em que buscaram a semelhança entre si no grupo “Como em Gana”, “Homem é homem” e “Negro é tudo igual”.

Isso posto, há outro agravante à minha inquietação: o de perceber em sala de aula que categorias identitárias como religião, raça e gênero indicavam uma possível intersecção, superposição ou imbricação. Não me era evidente naquela prática considerá-las separadamente – apesar de isso também ter seu valor.

Entendo que, apesar de imaginar preconizar e integrar na minha prática pedagógica uma perspectiva intercultural, não me era explícito antes da atuação em PLAc a importância de valorização das identidades sociais, o diálogo para a integração e os perigos da aculturação – questões tão caras às discussões sobre a interculturalidade (PAIVA; VIANA, 2017). Devo confessar que jamais havia dado maior atenção às identidades e suas clivagens no processo de ensino-aprendizagem de línguas, ao menos não com tanta responsabilidade como senti em minha atuação com PLAc. Depois dessa atuação, percebo que essas questões resumidas nesse parágrafo em torno das noções de língua(gem), interculturalidade e identidades também são muito caras à especialidade de PLAc (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017; LOPEZ, 2016; SILVA; AMADO, 2018 dentre outros).

Escrevendo nos diários, percebi que minha irritação plasmada na pergunta “Como é no seu país?”, permitiu que eu reorientasse minimamente a minha prática, como é possível verificar no excerto seguinte:

(...) seria mais conveniente evitar utilizar a premissa controlada e previsível de abordar a interculturalidade sob o viés da troca estável de “como é no seu país?” e pensar mais em promover oportunidades para que suas vivências, percepções e formações sejam expostas, argumentadas, negociadas e co-construídas (Diário nº 3, 2017).

Sinto que é necessário frisar que não estou considerando aqui que a pergunta “Como é no seu país?” nunca deveria ser feita em contexto de ensino-aprendizagem de PLE e de PLAc. O que quero deixar evidente é como a minha irritação atrelada à pergunta funcionou como uma resposta afetiva que me forneceu insights significativos não só durante, mas depois da prática pedagógica. Seria a minha pergunta uma rota de fuga ao identificar as brechas?

Uma atitude que encontrei para justificar aquela que faltava diante das brechas que emergiam? Um caminho oposto ao conflito/acolhimento?

A reorientação da prática em resposta à irritação também foi observada por Zembylas (2005) em uma longa pesquisa realizada com uma professora de ciências, Catherine. Na investigação, o pesquisador verificou que a professora relatava em seus diários profunda irritação com a falta de engajamento de seus alunos para realizar as tarefas propostas em sala. Catherine, ao perceber sua emoção, passa a investigar se as diretrizes que ela mesma elaborou para o encaminhamento das atividades em sala de aula careciam de certa objetividade e clareza. Tendo verificado a necessidade de reelaboração das diretrizes, Catherine reorienta também a sua prática pedagógica e começa um trabalho mais próximo de seus alunos, definindo e negociando os critérios para as tarefas também em sala de aula.

Um tempo depois da prática pedagógica, observar a aderência à pergunta “Como é no seu país?” e as inquietações vertiginosas provocadas pelas interações com as alunas me ajudaram a compreender parte das razões da minha tensão no ensino de PLAc (BENESCH, 2012) que também, como veremos, vai se intensificando até o final deste primeiro ato.

A percepção de que me sentia irritada durante as aulas e os registros nos diários permitiram que eu reorientasse a minha prática mais alinhada com a perspectiva intercultural de interação entre os sujeitos, com profundo desejo e ansiedade de abarcar as múltiplas dimensões envolvidas em uma educação intercultural da América Latina: “(...) a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas” (FLEURI, 2001, p. 53).

É bem verdade que a minha intenção registrada no diário de “(...) promover oportunidades para que suas vivências, percepções e formações sejam expostas, argumentadas, negociadas e co-construídas (Diário nº 3, 2017) não tenha sido suficiente para que todas as inquietações e tensões sobre a minha atuação como professora de PLAc cessassem contudo, o trecho citado marca novas nuances e novos pontos de (auto)interrogação da prática, como trago nas próximas cenas do Ato I.

Cena III

Calor intensifica. Nachele e Abena concordam. Discussão sobre famílias homoafetivas no Brasil.

Abena: É/ Gana não tem/// Gana não tem gay/
 Nachele: Não tem?/ Não tem nada?/
 Abena: Não tem como a gente viu você/ É/
 Nachele: [ah! Sim! Sim! A gente também]/ Tem gay/ Mas não possível/
 Eleonora: Ah!
 Nachele:: Não possível para/ Não possível/
 Eleonora: Eles/ Eles/ Não é possível [casar]
 Nachele: [casar]/
 Abena: Não! Não! Não! Não! Não pode/
 Eleonora: [mas e viver na sociedade?]/
 Nachele: [Não]/
 Abena: Não! Não! Não! Não! Não! Não! No no/
 Nachele: A gente vai como/ Como// Como (diz)?
 Abena: Mata você!
 Nachele:: Bate? Frapper/ Frapper/ mm
 Abena: Bater! Bater!
 Eleonora: É mesmo?
 Nachele: Sim! Sim!
 Abena: Oh!/ É normal pra mim!// mm/ Cada um sabe/ Aqui não é África!
 Nachele: Don't Judge!, Don't judge!

Nesta Cena IV surgem novas emoções, inquietações e dilemas de minha prática. O motivo de evidenciar o excerto que compõe a Cena IV é para explorar outros aspectos das minhas respostas emocionais tendo em vista as contribuições das alunas em sala. Alinhada com a discussão sobre interculturalidade e identidades aventada na Cena II, a Cena IV ocorreu também durante as discussões sobre os tipos de famílias brasileiras como exposto no Quadro 4.

O meu desejo com a proposta das atividades era o de lidar com a complexidade da produção de significação (MENEZES DE SOUZA, 2011) a fim de contemplar diferentes perspectivas, contradições e conflitos; mobilizar e prestar atenção na imprevisibilidade que emerge do processo de ensino-aprendizagem de línguas (DUBOC, 2012), por uma perspectiva crítica (KAWACHI, 2015). De fato, isso parece alinhar-se com a figura do professor de PLAc asseverada por Cabete (2010) como aquele/a que deve administrar a completa (e complexa) experiência da diversidade.

Tendo isso em vista, imprevisto e conflito são oportunidades para que o professor se questione sobre como agirá interculturalmente (BARBOSA, 2015) para lidar com as diferenças culturais em sala de aula de PLAc. Seria, portanto, como Fleuri (2001) coloca, uma oportunidade de crescimento em que professor-aprendente são mutuamente favorecidos.

Aproxima-se também, como vimos, ao que Duboc (2012) considera por brechas em sala de aula.

Entretanto, quando Abena disse “Gana não tem gay” eu me paralisei e me senti impotente. Excluindo a parte pedagógica, até hoje me questiono por que me senti tão tensa com a afirmação de Abena. Sei que há problemas graves no que se refere à discriminação e violência contra a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) no Brasil. Dados recentes⁹⁴ evidenciam o aumento significativo da homofobia, colocando o país no topo do ranking de países que mais matam por homofobia no mundo. Não seria difícil entender o que ela queria dizer e não seria um choque para nenhuma de nós.

Contudo, Abena e Nachele engajavam-se na conversa e discutiam a violência também sofrida por gays em seus países. O fato dos gays não (poderem) existir, como asseverado por Abena, pode ter sido colocado de um modo tão simples e cru que fez com que eu me calasse. Eu com certeza não esperava por esta reação de minha parte, mas me sentia impotente por duas razões: 1) eu suspeitava que meu choque à fala das participantes seria pelo receio de considerar essa interação na perspectiva binária de “eu” e “elas” nos termos de Sousa Santos (2010) (“nós/eles”) e, assim, impor a minha perspectiva como a “certa” e a delas como “errada”, por meio do amparo em quadros compartimentalizados e em porcentagens homogeneizantes do IBGE; 2) eu não sabia qual atitude tomar diante de suas contribuições, enquanto elas estavam compartilhando seus mundos, seus pontos de vista.

Dito de outro modo, eu desconfiava que fosse um momento para a atuação nas brechas (DUBOC, 2012) guiada por um trabalho do crítico como prática problematizadora (MONTE-MÓR, 2013; FERRAZ; DUBOC, 2018). O conflito e o dissenso seriam produtivos e transformadores, porém eu não sabia como fazer e, por não me sentir segura o suficiente para agir, recuei. Senti-me impotente no limiar das potencialidades de um desejar fazer e da realidade do (não saber) fazer. Insegurança, medo. Por que ao menos não tentei diante das possibilidades infinitas que a tensão pode promover?

Alonguei-me nesse entremeio desejanete e penoso. Senti pena de mim e sentia que algo se perdia. Um vigor e uma postura me deixavam. Hoje vejo cada vez mais que me escapava a atitude, à maneira de Duboc (2012). Mas a ausência desta parece estar mais articulada aos meus afetos na relação com as aprendentes em sala de aula do que por lacunas em minha formação. Digo isso porque a cada “não” dos vários “nãos” pronunciados por Abena, tudo se esvaía. Lembro-me bem que quando fiz a última pergunta “É mesmo?” eu a

⁹⁴ Disponível em: <http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-28-anos-de-combate-ao-preconceito/>

fiz com os olhos desfocados e com um sentimento de perda profundo. Quando as duas relativizaram e disseram “Abena: Oh!/ É normal pra mim!/ mm/ Cada um sabe/ Aqui não é África!/ Nachele: Don’t Judge!, Don’t judge!” eu confirmava a perda: eu evitava o conflito e, assim, privilegiava a homogeneidade em minha prática, ao invés da diversidade e da localidade.

Julgo que naturalmente tenha me atentado para a noção do professor como “amenizador de conflitos” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017) de modo equivocado. Mas foi a essa ideia que mais me apeguei quando em sala de aula. Dela derivaram também minhas considerações e questionamentos acerca da figura do professor. O que ele pode fazer? O que se espera que ele faça? O que ele deseja?

Tanto Grosso (2010) quanto Cabete (2010) já evidenciaram a relação frutuosa entre professores-aprendentes em ambiente de ensino-aprendizagem de PLAc. Seguindo as autoras, no Brasil, Taño e Costa (2018) defendem que os professores sejam críticos e questionadores, além de abertos e sensíveis interculturalmente. Para mim, todas essas premissas aumentavam ainda mais a responsabilidade que sentia como professora: é elemento-chave, tem que ser crítica, questionadora, facilitadora, amenizadora, aberta, sensível e motivadora! Ademais, incomodava-me o fato de que “amenizador” e “questionador” não me pareciam estar na mesma sintonia teórica, muito menos dispostos em uma possível lista de sinônimos. O que isso queria dizer?

O sentimento de perda foi tão grande que em meu diário encontro somente a seguinte anotação em tópicos: “Gays – Aqui não é Gana ou Haiti – Então Ok”.

Cena IV

Entram Martha, Simone, Nachele e Brigitte. Cadernos e lápis em mãos.

E: Bom/É/Eu trouxe aqui umas palavras//Verbos//enfim/E aí//Isso deveria ser uma bola//Mas não tinha aqui no (...) Então eu tive que fazer uma de papel, mas eu não sei se ela vai funcionar/

N: ((ri))

E: Acho que [funciona]

S: [Vamos tentar?]

E: Vamos tentar!/Então funciona assim/Eu vou jogar a bola pra alguém/E aí/Uma dessas palavras vai ter que ser soletrada/

N: Ah! Tá bom/

E: Então , eu vou escolher o que eu vou falar/FORMAÇÃO ((joga abola para Nachele))

Todas: ((gargalhadas))

Imagino que a Cena IV contraste de algum modo às cenas e suas análises anteriores. Ela marca uma abertura diferente diante do vertiginoso caminho que minha prática e próprias percepções sobre ela estavam tomando. Decidi dar uma trégua para todas nós e me desafiei a, mesmo que timidamente, inserir dinâmicas mais lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de língua de acolhimento. Já que pouco compreendia sobre quais atitudes e funções eu poderia desempenhar naquele contexto, decidi fazer com que parte da experiência de aprendizagem das alunas fosse também prazerosa.

Parte da minha decisão foi tomada porque estava banhada por irritação, impotência e tristeza. Esta última havia tornado minha companheira no dia anterior da cena que ora apresento e analiso. Havia participado como colaboradora da Oficina de Elaboração de Currículos organizada pelas professoras e coordenadoras do projeto de extensão da universidade. Ao meu lado, Omar tomava seu assento com seu currículo de muitas páginas. Diplomata, colecionador de livros, dono de voz e olhar doces. Omar, pai de Simone, refugiou-se no Brasil deixando para trás sua biblioteca, dois filhos e sua carreira. Apesar disso, Omar me explicava com calma sua experiência profissional e tinha forças para traduzir para a língua portuguesa tamanha “expertise” intraduzível.

Mohamed era o segundo que sentava ao meu lado. Diante do computador, ele mal sabia o que colocar no currículo. Ele pouco falava de seu passado, divertia-se com o português enquanto tentava se lembrar de todos os serviços que havia feito no Paquistão. Ao nosso redor, outras voluntárias traduzindo certificados e diplomas dos participantes da oficina. Dentre eles, Linnéa segurava os seus diplomas, com um semblante sério. As folhas de papel envergavam ao redor de seu polegar direito. Ela segurava com precisão, pois sabia que ali havia algo valioso. Trocamos sorrisos e voltei para casa numa mistura de tristeza e encanto, como escrevi no trecho do diário que segue:

À noite foi difícil dormir. Muitos rostos ficavam aparecendo na minha cabeça. Não consegui ter uma noite de sono tranquila. Tardei em pegar no sono. Talvez só pelas quatro da manhã. Não sei o que me deixou acordada. Acho que toda a movimentação de pessoas. Tantos dos acolhidos quanto dos acolhedores. Esse movimento humano me deixou acordada. Dormi e acordei pensando em Linnéa e em Omar (Diário nº 5, 2017).

Apesar de genuína a emoção eu não poderia deixar ser tomada pelo sentimento de tristeza. A meu ver, ele fazia parte de como eu me sentia responsável pelas participantes a

saber, a cada dia, das dificuldades que elas enfrentavam. Porém, manter-me na tristeza, entre suspiros e interjeições, eu corria o sério risco de estabelecer uma atmosfera em sala de eterno velório de perdas do que imaginava sobre as trajetórias das alunas. Fazendo isso, eu poderia infantilizá-las (BENESCH, 2012) ao entender que estavam em uma posição da qual jamais sairiam e, assim, reforçaria uma prática silenciadora de suas vozes e cega aos seus corpos, por meio de representações superficiais e excludentes da figura da “mulher refugiada”. Por isso, busquei na minha história como aluna e ser humano uma maneira de ressignificar essa emoção em sala de aula. Para melhor explicar, é inevitável uma breve digressão.

Eu sempre fui do tipo de aluna em sala de aula, do ensino fundamental ao médio, que fez visitas à sala do diretor da escola. Os motivos eram sempre os mesmos: conversas paralelas, danças e palhaçadas. A escola nunca foi para mim um ambiente que fosse ao encontro do que buscava: a interação com as pessoas, lugar de ficções e encaminhamento de minhas curiosidades e angústias sobre o mundo. Recordo-me que tudo passou a fazer mais sentido quando, no ensino médio, comecei a ter aulas de filosofia e de literatura. Eram nessas aulas e nas aulas de redação que eu poderia contemplar as minhas ficções, exercitar as palavras e, assim, dar sentido à minha experiência de mundo.

As palhaçadas a que me refiro eram sempre as mesmas: tênis de cores diferentes em cada pé, pijama por debaixo do uniforme, um novo passo de dança que havia ensaiado e uma cena cômica de caretas. Eu ficava tão eufórica com esse jeito de me comunicar com as pessoas. Elas se amontoavam ao redor de mim e eu me conectava com elas de um jeito diferente. Naqueles pequenos momentos nos intervalos, ou enquanto a professora escrevia à lousa, visão, audição e olfato diminuía e eu parecia me conectar com algo maior. Era quase catártico, desprendia do meu corpo a ansiedade e esquentava minhas mãos e pés. Estranhamente reencontrava partes do que era e experimentava possibilidades de existências.

É claro que com o tempo as idas à escola se tornaram mais burocráticas. Naturalmente esse meu jeito de lidar com o que ansiava e sentia precisou ser disciplinado na compartimentalização dos conteúdos para o vestibular, para as notas, para a vida adulta. Aquele meu jeito esquisito eu guardei para um leitor desconhecido. Levava sempre comigo um caderno, um diário ou folhas espalhadas.

Colecionava canetas. Escondia blocos de anotações onde pudesse e sonhava com uma máquina de escrever. Também me aventurei em danças, tirei nota dez no ensaio sobre filosofia sobre o Mito da Caverna e fiquei em terceiro lugar no concurso de redação da escola. Desconfio que naquela ocasião apenas três alunos do colégio participaram, mas ver o nome

do meu texto “Uma viagem ao centro do mundo” estampado no jornal da cidade me fez sentir aquela conexão com as pessoas novamente.

Meu desejo era que eu voltasse a sentir essa conexão e a alegria de ser professora novamente, embora entenda que a sensação de incompletude e inacabamento, em termo freirianos, sempre me acompanharão na minha práxis pedagógica enquanto eu existir.

Além disso, sentia que já estava mais sensibilizada para a relação fundamental da afetividade em língua de acolhimento e como a afetividade influencia profundamente o processo de ensino-aprendizagem (SÃO BERNARDO, 2016). Minha tristeza e impotência indicavam que, à maneira de Benesch (2012), algo estava inadequado em minha prática pedagógica (ou na percepção sobre ela). Era preciso que eu gerisse melhor as minhas emoções (ZEMBYLAS, 2002b), para que outras emoções pudessem emergir e serem trabalhadas também entre as participantes (por que não?).

Então, acredito que eu tenha buscado integrar o afeto em minha prática por um outro viés, buscando ouvir às minhas emoções e, ao mesmo tempo, equilibrá-las. Ao entender minha irritação, tristeza e impotência eu poderia ressignificá-las para um novo momento através do lúdico, na expectativa da criação de um ambiente de intimidade, zelo e alegria.

Entendi que se não fizesse isso haveria pouco espaço para o respeito mútuo e valorização das diferenças e para a melhora da autoestima e autoconfiança das participantes – tão importantes para a aprendizagem de PLAc como verificado por São Bernardo (2016). Nesse sentido, considere que estaríamos vivendo juntas, na interação e na alteridade, uma experiência única e complexa em que (des)encontros/confrontos de narrativas e histórias de vida configurariam uma oportunidade de crescimento para todas nós – professora e participantes – isto é, “(...) uma experiência não superficial e incomum de *conflito/acolhimento*” (FLEURI, 2001, p. 53).

Gosto particularmente dessa ideia da Educação Intercultural no Brasil de Fleuri (2001), porque ela parece ter desvendado para mim a ambivalência do *acolhimento*. Este, assim como pontuam Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436), refere-se sim, “(...) às ações de *aceitar, atender e ouvir*”, ou, ainda, à “(...) *proteção, apoio e amparo*” (p. 437); em contrapartida, também estão previstos os conflitos de quem aprende e as lacunas de Políticas Públicas. A língua que acolhe pode também ser a língua que exclui, que discrimina, que violenta simbolicamente esses sujeitos. O professor precisa estar sensibilizado para não fazer o mesmo, podendo ser o que ampare, ouça, aceite, atenda e proteja; mas, fundamentalmente, compreenda a responsabilidade do acolhimento como oportunidade para mobilizar a interação

entre sujeitos e práticas transformadoras com vistas à inserção igualitária dos imigrantes e refugiados na sociedade brasileira (ANUNCIAÇÃO, 2018).

Isso posto, a segunda parte da minha motivação em tentar inserir atividades mais lúdicas e dinâmicas se deu por conta da pressão que sentia com relação ao tempo. Havia percebido que, no geral, a configuração da sala de aula mudava de quinze em quinze minutos. Muitas das participantes chegavam de 15 a 30 minutos atrasadas, outras chegavam nos 10 minutos finais. Além disso, raras vezes foi possível ter a presença de todas as participantes ao longo dos 60 minutos; mais raro ainda durante uma semana completa, ao longo de três aulas seguidas. Essa constatação também fez com que eu percebesse que seria em vão insistir em uma sequencialidade diária dos assuntos a serem desenvolvidos e até em uma sequência em um mesmo dia de aula.

Barbosa (2016) assevera, em renomado trabalho com sua equipe pedagógica, como o trabalho em PLAc deve ter caráter modular e não sequencial. Em consonância, Cursino et al (2016) elaboram a metodologia “Porta Giratória” para contemplar a não-sequencialidade. Nessa perspectiva, as aulas não têm continuação com outra futura e são pensadas de modo a não depender de nenhum conteúdo trabalho em momento anterior.

A razão para a pertinência do aspecto modular das materialidades didático-pedagógicas se dá, sobretudo, pela característica marcante do público que é a alta rotatividade (TAÑO; COSTA, 2018; SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017). O público normalmente tem a participação pouco frequente por questões atreladas às condições de vulnerabilidade que enfrentam como a dificuldade de acesso aos cursos por questões financeiras, trabalhos sazonais ou definitivos em outras regiões.

No que se refere às participantes da pesquisa, Abena e Linnéa, por exemplo, deixaram de participar do curso nas primeiras semanas de aula por não ter mais acesso ao passe livre do transporte público da cidade. Martha, por morar muito distante da universidade, chegava sempre atrasada (15 a 20 minutos). Luzia havia encontrado emprego no horário do curso e, por isso, frequentou poucas aulas do curso.

Diante do exposto, passei a buscar desenvolver atividades que contemplassem a reconfiguração quase que instantânea da sala de aula, como exposto no trecho do diário a seguir:

Preciso incluir atividades que elas possam desenhar, produzir, escrever (...)
Vou tentar diminuir o tempo de execução das tarefas, tentar estabelecer um ritmo mais dinâmico e eficiente para que tanto as minhas expectativas como as delas sejam contempladas (Diário nº 8, 2017).

Nesse sentido, dentre as atividades pensadas, elaborei uma bolsa com perguntas para motivar a interação entre as participantes. A bolsa passou a ficar à disposição de todas nós para que, de 15 em 15 minutos, qualquer participante sorteasse uma pergunta. Eram perguntas básicas sobre gosto musical, tempo livre, preferências e curiosidades sobre elas mesmas e suas experiências, e, ainda, sobre as dificuldades que enfrentavam no Brasil. As perguntas que compuseram a bolsa e integraram as dinâmicas em sala de aula constam em Apêndice.

Contemplando o mesmo objetivo da bolsa de perguntas, elaborei atividades de soletrar palavras que permitiam o movimento corporal, com o uso de bolas e bambolês; ou diferentes formas de configuração da sala de aula, como participantes sentadas em círculos no chão.

A Cena IV expõe o momento que introduzi o trabalho usando uma bola (de papel). O objetivo principal era transformar a minha experiência de ensino labiríntica em um movimento espiral, descontraído e significativo para elas (e para mim).

O jogo de soletrar era parte do trabalho com vocabulário de um vídeo sobre entrevistas de emprego. Para fazer uma apreciação desse momento da prática, ilustrado pela Cena IV, retomo trecho significativo do diário:

(...) apresentei o alfabeto para lembrarmos os sons do português. Todas adoraram. Repetiram todas juntas (...) Falavam alto, repetiam e perguntavam. Então, projetei as palavras que havia selecionado como preparação para o vídeo sobre as entrevistas de emprego na lousa. Conteí sobre a minha saga em encontrar uma bola para que pudéssemos fazer um jogo de soletrar, e elas riram quando eu mostrei a bolinha de papel. Comecei a explicar o exercício e logo modelei com Nachele que se assustou com a bolinha e riu muito! Todas riram. O ambiente estava bem descontraído. (...) Nachele lançou a bolsa e esta escapou pela janela. Todas rimos! Então, eu peguei mais uma bolinha de papel na minha mochila. Todas riram ainda mais! (Diário nº 6, 2017).

Risos e gargalhadas eram inéditos para mim naquele contexto. Sorrisos amarelos e sem sentido era o que mais observava em sala até então. Não é meu objetivo investigar de modo mais aprofundado os sentidos das risadas em sala de aula, mas posso afirmar que a partir dos risos pude sentir novas emoções que se movimentavam em sala de aula. Eu passei a me sentir mais conectada com cada uma das participantes. Um prelúdio de intimidade e conforto tocava baixinho:

O clima ontem em sala estava muito bom. Todas abriram timidamente seus cadernos, agendas e folhas amassadas para começarem a fazer anotações. Todas, exatamente todas, participaram das atividades. Cada uma dentro de

suas dificuldades e níveis de proficiência. Elas pareciam estar felizes ali (Diário nº 6, 2017).

Tenho aprendido todas as aulas com essas mulheres, que apesar de todas as dificuldades não medem esforços de se sentarem e, mesmo entendendo tudo ou nada, tentam se comunicar: em Francês, em Crioulo, em Ewé, em Árabe, em Espanhol, em Inglês, em Lingala, em Português. Há algo a mais na nossa língua(gem) que faz com que não só precisemos desse espaço [exclusivo para as mulheres], mas principalmente o transformemos, todos os dias, em algo maior e mais divertido! (Diário nº 6, 2017).

A intenção de transformar o ambiente em um lugar seguro, prazeroso e divertido também encontrou o seu lugar com a proposta da atividade “Descrição às cegas”, trago no excerto a seguir:

E: Nós vamos fazer uma descrição às cegas/Como vai funcionar//É//Uma pessoa vai ficar aqui na frente/Sentada de costas/Assim/((senta no meio da sala de costas))/Sim?/E aí outra pessoa/Vai escolher uma outra pessoa/Para descrever/
 N: Ah tá/
 E: E aí essa pessoa vai ter que descobrir/Quem é/Entendeu?/
 S: (incomp.)
 E: Não?/Então/Por exemplo Nachele/Você vai sentar aqui/
 N: Sim/
 E: Assim/
 N: A/
 E: Aí Simone/Vai descreve: r/
 N: Ah!/
 E: Alguém da sala/
 N: Entendi/
 E: Pra você/Aí você tem que descobrir/Quem é/Se é a Martha (...)/Se sou eu/Se é a Brigitte//Tá bom?/
 N: Tá bom!/
 E: Quem quer começar sentando aqui?/
 S: Ah! Eu vou/

O vocabulário previsto para trabalhar era o da descrição física, com a intenção de desenvolver, se fosse possível, uma discussão sobre o assunto “Aparência Física e Beleza”. Não foi necessário pedir para que elas participassem; a cada rodada uma nova participante queria fazer a atividade. Assim, nós nos (re)conhecíamos.

Cabe frisar neste momento que passei a mudar alguns posicionamentos que, a meu ver, interferiram bastante na participação das alunas nas aulas. Um dos exemplos que trago a seguir é a mudança do modo como me posicionava em sala, sempre diante da lousa, ao lado do computador:

Um fato interessante que eu percebi é que eu tentei me movimentar um pouco diferente em sala de aula, sentei em roda com elas, tentei ficar o menos possível em pé. E foi um estranhamento para a maior parte delas. Uma das participantes (...), quando entrou na sala e me viu sentada junto às alunas, pareceu ficar um pouco confusa se deveria entrar ou não, como quem se perguntasse “Cadê a professora?” (Diário 8, 2017).

O mesmo ocorreu em uma atividade que partiu de uma música para contar uma história que seria criada em conjunto:

Pedi para que todas sentassem no chão. Elas estranharam muito e riram. Mas ficamos mais unidas ali, mais concentradas pelo menos. (...) Martha liderou a atividade, para a minha surpresa. Logo em seguida, Simone e Nachele participaram (Diário 17, 2017).

Considero que integrar possibilidades do trabalho com o lúdico em sala de aula foi um caminho que encontrei para que todas nós pudéssemos explorar a sala de aula como um ambiente mais livre e menos padronizado. Esta proposta colabora com os resultados do trabalho com jogos didáticos em práticas pedagógicas de Português Língua Estrangeira (PLE) de Martins, Vaz e Santos (2010). Segundo as autoras, o lúdico permite a interação entre os aprendentes de forma mais espontânea e o ambiente de ensino passa ser um lugar de real experimentação em que a aprendizagem é facilitada.

Além disso, os dados me levam a inferir que encontrei respaldo no lúdico para não só promover um ambiente prazeroso, mas sobremaneira endereçar e prestar atenção no meu trabalho emocional em sala de aula e nas emoções das alunas. Estou baseada na assunção de Benesch (2012) sobre o afeto como corporificado no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A corporeidade do afeto não é uma discussão recente, a relação corpo/mente é uma das mais fundamentais da filosofia. Contudo, como já explicado na Fundamentação Teórica, é a partir de Ahmed (2004b) com a noção de “Objetos Aderentes” que Benesch (2012) enfatiza o necessário reconhecimento dos corpos articulados ao afeto no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, à maneira de Benesch (2012), em meio ao trabalho emocional do que seria adequado ou não sentir em sala de aula, eu encontrei nas atividades mais próximas da ludicidade uma maneira para provocar, contemplar e transformar as minhas emoções e também das alunas. Isso parece encontrar respaldo na seguinte afirmação de Benesch (2012, p. 133)⁹⁵: “Provocar e/ou atender respostas corporificadas pode melhorar o ensino e a

⁹⁵ No original: “Provoking and/or attending to embodied responses can enhance teaching and learning, at times creating possibilities for transcending conventional teacher/student roles”

aprendizagem, criando, às vezes, possibilidades de transcender as funções convencionais de professor/aluno”.

Nesse sentido, eu voltava a sentir o entusiasmo e orgulho na minha prática e, apesar de ainda não ter certeza se fazia certo, acalmava-me sentir que aquele espaço era também lugar para conversas paralelas, palhaçadas, ficções e aprendizagem.

Apesar disso, havia ainda resquícios de minha irritação, como é possível observar na abertura do Diário nº 7:

Eu começo este diário muito preocupada, nervosa e cheia de questionamentos (...) Hoje acordei irritada com a ideia do que foi minha experiência no acolhimento.

É perceptível que ainda não estava convencida sobre o caráter modular das atividades. Parte de mim parecia querer insistir na sequencialidade pré-planejada. Havia sido dessa maneira que aprendera na graduação: dar sentido e sequência às atividades. Ao mesmo tempo, acalentava-me a ideia de atividades independentes com início, meio e fim, sobretudo por conta dos risos, dos coros, das perguntas, dos cadernos que formavam uma experiência estimulante em sala de aula. Além disso, eu já nem sabia mais quais eram os objetivos das atividades sequenciais que se fundamentavam nos assuntos planejados. Distanciava-me um pouco da busca desenfreada pelo escapável objetivo (“Qual é o seu *aim*?”). Aos poucos eu me encantava com a possibilidade da trajetória, emocionava-me com o caminho e ansiava pela viagem, sem me importar muito com a chegada. Porém, o tempo (ou a falta dele), me irritava:

O grupo estava bem formado, mas simplesmente o que eu havia preparado para a aula anterior – e que não havia dado tempo para continuar – também não deu tempo de continuar dessa vez (Diário nº7, 2017).

Irritava-me ainda mais porque não sabia como encaminhar minha prática mais próxima das demandas que colaboraram para que Cursino et al (2016), por exemplo, criassem a “Metodologia Porta Giratória”. Fazia muito sentido, porém, como fazer isso? Qual seria o meu papel? Quais atividades poderiam ser significativas às demandas e urgências das participantes? Em que extensão eu poderia, na instantaneidade das propostas, contemplar e estar sensível para as diferenças socioculturais (SÃO BERNARDO, 2016)?

Novamente sentia-me impotente. Não sabia por onde começar, onde me amparar. Minha tensão aumentava e eu me inquietava:

Acho que não tenho formação o suficiente para trabalhar nesse contexto. Seria um erro essa sala só para mulheres? Estaria eu muito rígida com relação às minhas expectativas e às minhas práticas pedagógicas (Diário nº 7, 2017).

É bem verdade que um dos maiores desafios com relação à práxis de PLAc é a falta de uma formação adequada para o trabalho com as complexidades que essa especialidade requer e impõe aos professores (LOPEZ, 2016). No excerto destacado, eu admitia e confirmava o que desconfiava: é preciso que os professores que atuam/atuarão em contexto de PLAc tenham, ao menos, uma formação em PLE (CABETE, 2010) e estejam minimamente sensibilizados para as idiossincrasias, angústias e desafios da prática. Outrossim, investir na formação de profissionais (AMADO, 2013) e re-pensar essa formação é urgente (BARBOSA, 2017).

A constatação que chegava ao longo das páginas dos diários, ecoando resquícios do que percebia de minha prática, era a de que mesmo como professora e mestre em ensino de línguas com enfoque em Português Língua Estrangeira, eu não me sentia amparada nas minhas escolhas e decisões. É bem verdade que também por isso preocupava-me em compartilhar minhas angústias com outras colegas, apesar de querer muito que isso acontecesse. Temia que ao compartilhar a dimensão da afetividade eu admitiria novamente e instantaneamente a minha falta de preparo e formação.

Hoje percebo que essa ideia está em completa contradição com a perspectiva de Zembylas (2005) de que a abertura para o compartilhamento do afeto e das emoções entre professores pode gerar o que ele entende por “Afinidades Emocionais”. Para o autor, os professores que compartilham suas emoções e encontram as afinidades emocionais com os seus colegas no ambiente de trabalho criam laços afetivos e coligações que podem encorajá-los a promoverem mudanças significativas no âmbito pedagógico, institucional e político. Nesse sentido, é válido destacar também papel fundamental das emoções na construção das identidades dos professores (ZEMBYLAS, 2003a, 2003b).

Cena V

Na sala. Canto esquerdo.

Iluminação mais forte em Nachele e Brigitte confabulando. Em segundos, Eleonora compõe a cena.

B: Porque a pessoa me chama/Morena?
 E: Oi?
 B: A pessoa na rua me chama/Morena?//
 E: Por causa da cor do seu cabelo//
 B: Não!/Mas/Meme si j'ai outro cabelo/
 N: ((ri))
 B: As pessoa me chamam morena/
 E: Eu acho que é por conta da sua pele negra, né?/
 N: Eu acho que/
 E: A sobrancelha talvez, a pele negra/
 N: Eu acho que/Morena em/Em francês é métis/
 E: Métis?/
 N: É/Métis entre les blancs et noirs/(incomp.)/Alors ils sont pas noir mais/Ils sont presque (incomp.)/Et sont cheveux sont presque comme les noirs/
 E: hmmhum/Sim/Pode ser/
 N: Como les brasiliana.../
 E: Brasileira né/
 N: É/Brasileira/

Brigitte parece ter encontrado um espaço para me perguntar sobre algo que eu realmente não sabia como responder naquele momento, mas que me fez pensar mais uma vez em como o professor de línguas em contexto de acolhimento precisa ter um conhecimento crítico de sua identidade (VILLALBA; GARCIA, 1995) já que na relação professor-aprendente a identidade de ambos são contempladas (CABETE, 2010), quer seja pela sua incessante reconstrução social e discursiva (MOITA LOPES, 2002), quer seja pelos conflitos inerentes ao encontro intercultural (FLEURI, 2001).

Pois bem. Parece fascinante deparar com uma pergunta como a de Brigitte, porque, afinal de contas, sua fala pode ser considerada como uma tentativa da participante de compreender e fazer sentido à sua identidade racial em constante reconstrução dado ao processo migratório que vive, uma vez que a identidade se constitui e é transformada de modo discursivo na interação com a sociedade (SOUZA, 2009). Mas já no início da passagem que compõe a Cena V, é nítido como eu pareço evitar ouvir a pergunta de Brigitte:

Linha 01: B: Por que a pessoa me chama/Morena?
 Linha 02: E: Oi?
 Linha 03: B: A pessoa na rua me chama/Morena?//
 Linha 04: E: Por causa da cor do seu cabelo//
 Linha 05: B: Não!/Mas/Meme si j'ai outro cabelo/

Primeiro mostro que não entendi a sua pergunta, perguntando “Oi?” (Linha 02). Em seguida, respondo automaticamente que ela é chamada de morena por conta da cor de seu

cabelo (Linha 04). Brigitte, certa de sua identidade, responde negativamente e diz que mesmo com outra cor de cabelo, é também chamada de morena no Brasil (Linha 05). Por fim, depois de ter passado pela cor de suas sobrancelhas e olhos, afirmo que a razão seria por conta de sua pele negra. Brigitte sabia disso desde o princípio, mas me indagava porque ela não era morena, mas negra e muito ciente de sua identidade racial. Eu hesitei porque não sabia se deveria desvendar para ela a face racista de nossa sociedade brasileira, que talvez ela tivesse sido chamada de morena com várias nuances preconceituosas.

Norton e Toohy (2011) discutem como as relações de raça podem impactar a aprendizagem de línguas, assim como Kubota e Lin (2009) asseveram como a raça é historicamente construída e o discurso sobre raça influencia profundamente a experiência de aprendizagem. Os trabalhos seminais de Ferreira e Camargo (2014), Ferreira (2006) e Barbosa (2015) no Brasil discutem a temática racial em livros didáticos e na formação de professores de línguas. Em meio à isso tudo, é pertinente resgatar um trecho de meu diário:

Boa pergunta, que não soube responder. Disse que talvez a chamassem de morena por conta da cor de seus olhos, de seu cabelo e, por fim, de sua cor de pele. Em qual contexto ela pode ter sido chamada de morena? Poderia ter sido uma atitude muito comum de algumas pessoas no Brasil quererem ocultar a palavra “negra”? Já reparei que algumas pessoas dizer morena como para “suavizar” a palavra “negra”. Eu deveria explicar? Como explicar? Será que eu tenho o background suficiente? Em qual contexto chamaram ela de morena? O que isso poderia significar para ela? (Diário nº 12, 2017).

Eu fui tomada por um sentimento de culpa, por não saber o que dizer para ela. Pensando em como seria no seu país (“Como é no seu país?”), Congo, é possível afirmar que Brigitte jamais tivera sido chamada de morena antes. Ela buscava, com sua pergunta, entender e compartilhar as percepções de si na relação com o Outro, por causa do Outro. Completa, com seu corpo, sua voz, ideias e história, Brigitte começava a se deparar com dimensões outras do acolhimento.

Senti-me ainda mais culpada – e impotente (incompetente?) – por não ter perguntado mais sobre a situação em que havia percebido que tinha sido chamada de “morena”, ou ao menos tentar explicar algumas das nuances que poderiam ter sido contempladas, como o mito da democracia racial no Brasil que é presente até nos livros didáticos brasileiros (BARBOSA, 2015; FERREIRA; CAMARGO, 2014).

Em seu texto “Como ensinar sobre raça?”, Hall (1983) assevera que qualquer tentativa de simplificar uma questão racial em sala é falha, mas também reconhece que é um

grande desafio estabelecer um ambiente seguro para discutir questões de raça de maneira aberta e honesta. Eu falhei, naturalizei o fato de que por algum motivo ela tenha sido chamada de morena por conta de sua cor de pele e de cabelo. No fundo imaginava que Brigitte pudesse ter sido discriminada. Talvez várias vezes, pois o modo como ela me indagava era em tom de confissão com uma pitada de irritação, como relatado no excerto abaixo:

(...) Brigitte me fez a pergunta, de modo espontâneo, mas como se há muito tempo essa pergunta seja um grande ponto de interrogação na sua cabeça e um grande incômodo como quem quisesse entender as razões de ser chamada de morena para que, então, pudesse responder em bom e alto português: sou uma mulher negra (Diário nº 12, 2017).

Falhei também porque deixei passar uma oportunidade para problematizar a questão com as outras participantes em sala de aula. Apesar de serem os minutos finais da aula, o espaço prazeroso de outrora criado pela interação entre as participantes, poderia também ser lugar de ouvir (e nos ouvir) sobre o que ela trazia para a sala de aula, reconhecendo e valorizando sua identidade social de raça. Eu poderia atuar como questionadora e facilitadora (TAÑO; COSTA, 2018), garantindo o respeito mútuo, combatendo o preconceito e o racismo.

No entanto, levando em consideração a minha atitude diante da pergunta de Brigitte, parece que nada disso foi contemplado. Não soube como fazê-lo. “Oi?”, eu indagaria novamente mais tarde caminhando pela universidade. Brigitte poderia não voltar nas próximas aulas como acontece com a maior parte das participantes nas idas e vindas do curso, então, diante disso, não consegui atuar nas brechas e fui embora para casa com os sentimentos de culpa e impotência ainda mais intensos.

Isso tudo me leva a concluir uma extensão ao pensamento de Villalba e Garcia (1995) sobre o professor ter um conhecimento crítico de sua identidade social, como mencionado no início desta cena, e adiciono que o professor também precisa estar disponível para (re)conhecer e sensibilizar-se para os contornos e interpenetrações das clivagens das categorias das identidades de seus aprendentes, alinhavadas pelo viés da interculturalidade. Dentre as categorias de identidade, a de raça requer uma leitura mais aprofundada dos professores e pesquisadores quando pensamos em mulheres negras que são imigrantes e refugiadas no Brasil – país que se fundamenta em uma suposta democracia racial e nega o racismo (NASCIMENTO, 2016).

Cena VI

Dezesseis horas. Eleonora escreve na lousa. Abena, Nachele e Martha entram.

ABENA: O mais/é/ Estrangeiro aqui no Brasil //Estrangeiro trabalha trabalha muito difícil/Ganha pouquinho [dinheiro]//

NACHELLE: [dinheiro]//

E: Dinheiro ((escreve na lousa))

A: Estrangeiro trabalho muito difícil trabalho// ganha pouquinho dinheiro/

E: ///Pouco dinheiro/ ((repete))

A: Tem/É/Gente também que não trabalha difícil e ele ganha muito grande salário// é// Você trabalha/

E: Como?

A: Tem outra pessoa que não trabalha muito como estrangeiro/but/ ele ou ela ganha MUITO grande salário/

N: ((ri))

E: Vocês concordam? Vocês acham que estrangeiro ganha menos?// Porque tá errado, viu? Tem que ganhar igual!//

A: SI:M! É/

E: Porque vocês tem a carteira de trabalho/ tem direito a tu::do o que o brasileiro tem/

A: [É!]

N: [Sim!]

E: Vocês tem os mesmo direitos, né?//

A: Sim.

E: A ganhar o mesmo salário/ As mesmas//É// Os mesmos benefícios de transporte, previdência/ Tudo isso/

A: hm

E: Licença maternida::de/ Tudo/

A: A chefe fala /não/tem diplom/ Diplomata/Você não tem diplomata//

E: Diploma? ((escreve na lousa))

A: É! Diploma//Então você não tem diploma, o seu salário é pequenininho/

M: Verdade

A: É!/ É muito difícil/// É difícil/

E: QUE MAIS?

Na Cena VI em destaque, Abena expressa sua vivência como migrante e trabalhadora no Brasil. Quando ela diz: “A: Estrangeiro trabalho muito difícil trabalho// ganha pouquinho dinheiro/ ” a minha atitude, quase esperada neste momento da tese, foi o de repetir a palavra “dinheiro” e escrever na lousa. Dito de outro modo, a minha atitude foi a de quase passar para o próximo assunto, tema, paisagem, imagem... Qualquer coisa que fizesse com que eu não tivesse que lidar com aquele sentimento que se aproximava novamente: tristeza. Abena me relatava parte de suas dificuldades, que, na verdade, são aquelas que a maior parte das mulheres imigrantes e refugiadas enfrenta em suas vidas profissionais (DUTRA, 2013a).

Abena nos contava:

Linha 01: A: A chefe fala /não/tem diplom/ Diplomata/Você não tem diplomata//
 Linha 02: E: Diploma? ((escreve na lousa))
 Linha 03:A: É! Diploma//Então você não tem diploma, o seu salário é pequenininho/
 Linha 04: M: Verdade
 Linha 05: A: É!/ É muito difícil/// É difícil/
 Linha 06: E: QUE MAIS?

Nachelle prestava atenção apoiando o queixo entre as mãos e eu retomava uma estratégia pouco eficaz de evitar o que Abena dizia: escrevia na lousa outra palavra-chave “diploma” (Linha 02). Entristeci-me. Lembrei-me de Omar e de Linnéa com seus diplomas. Abena continuava comentando que essa era a razão pela qual trabalhava muito e pouco recebia.

É bem verdade que a falta de documentação e a burocracia com o reconhecimento de diplomas faz com que as mulheres fiquem ainda mais vulneráveis. Nesse cenário, refiro-me também às políticas migratórias no país de acolhimento e adversidades enfrentadas pelas migrantes que geram ainda mais obstáculos para o acesso aos benefícios dos quais elas têm o direito de usufruir, como por exemplo, a carteira de trabalho. Dessa maneira, as mulheres têm suas perspectivas de mobilidade social muito restritas (DUTRA, 2013a) e direitos que são negados a elas, o que intensifica ainda mais a vulnerabilidade.

Martha concorda com Abena (Linha 04), que expressa com sua forte presença novamente a grande dificuldade que elas enfrentam como mulheres trabalhadoras no Brasil: “A: É!/ É muito difícil/// É difícil/” (Linha 05). Eu, no lugar de escrever na lousa alguma outra palavra-chave que pudesse denunciar a tristeza e impotência que sentia, voltei-me para as participantes com ares didático-pedagógicos exemplares e dignos de uma professora feliz, dizendo em alto e bom som: “QUE MAIS?” (Linha 06).

Estava confusa. Não sabia o que dizer. Recentemente no projeto de extensão, voluntários já tinham proferido palestra sobre os Direitos Trabalhistas e muitos depoimentos também me entristeceram por conta das terríveis condições de trabalho que os migrantes enfrentam e a ilegalidade de muitas ações de seus empregadores. Quando Dutra (2015, p. 181) confirma em pesquisa que a “(...) precarização do trabalho da mulher é mais evidente que a do homem”, qual atitude eu deveria tomar em sala?

Claro que a dimensão laboral não é suficiente para explicar e compreender as implicações da vulnerabilidade que as migrantes enfrentam, contudo, a inserção laboral e a busca em continuar os estudos são as razões mais comuns que fazem com que os aprendentes

tenham urgência em aprender a língua do país de acolhimento (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017).

Será que elas estavam encontrando na sala de aula um caminho para serem mais autônomas na língua portuguesa? Minha tensão aumentava. “QUE MAIS?” eu queria mudar de assunto; “E: Vocês têm os mesmos direitos, né?//” e me sentia desamparada no que se refere às Políticas Públicas do meu país para acolher e garantir os direitos dessas pessoas. Como eu poderia abarcar na minha prática um comprometimento político no sentido de uma “(...) prática docente historicamente situada e comprometida com o que, de político, há nas ações cotidianas de cada um de nós”? (RIBEIRO, 2015, p. 101).

Cena VII

Luzes diminuem. Atmosfera onírica. Iluminação em Abena.

A: Quando eu era criança//É/Eu sou vendedora/Eu vendo/ laranja//Na minha cabeça (5>>) Depois/ ((ri))// É depois né?//Depois//Vendo laranja com [coco/]

E: [Coco]

N: [((Nachelle explica conteúdo, em francês para colega))]

A: [Gana a gente corta coco assim pra lavar prato/vendo/]

E: Pra vender/

A: É, pra vender//Depois vendo sabon/sabão também tem um pouco supermercado/ Minha mãe tem um pouco supermercado/Eu está com a minha mãe para vender coisas/

E: hmmhmm

A: Depois eu/É//Estudar cabeleira/É/Cabeleireira?//

E: hmmhmm

A: Ah//((ri))//Eu/É/Depois né?

E: hmmhmm

A: Eu sou cabeleireira!//Por MUITO tempo//Então/ Agora//((bate palma))//Eu /Abena outras coisas!((gargalhada))//Agora eu sou/Aqui no Brasil eu sou limpeza!((ri))

E: Auxiliar de limpeza?/

A: Sim!

E: hmmhmm//E o que você gostaria de fazer no futuro?

A: Minha cabeleireira!//Sim/

E: Ser cabeleireira?

A: É/

E: Continuar né? Trabalhando com isso/

A: hmm

E: E você tem algum sonho?/

A: O sonho é o que?

E: Por exemplo, eu so:nhu/[A dream!]/

N: [Dream, yes!]

A: [Ah! Sim!]/

E: De ser escritora//Vender livros!//

A: Eu tem mu:ito com sono!/ Quando eu abrir cabeleirei/É/Eu queria
 é/Aprender/É/Mulheres, crianças/ Como/É/Dezoito anos, vinte anos pra/ aprender né?/
 E: Aprender/
 A: É aprender essas crianças/
 E: Ah! Ensinar as crianças!
 A: Ensinar! É!
 E: Ensinar as crianças a ser cabeleireiras!/
 A: Sim!

Luz apaga em Abena, acende em Martha

M: ((ri))/ Ah! Aí muita coisa é?// Bom, hoje em dia sou ((imcomp.))/((ri))/ Muita coisas que
 são muito diferentes!//É estudei administração/E aí eu entrar as/É/ Estudar/ Eu já trabalhei de
 recepcionista, trabalhei de secretária, trabalhei de como promotora/ Promotora tem aqui?
 E: Promotora? Que é isso?,
 M: É aquela que faz promoções de produtos, nos supermercados/Mostrando os produtos/
 E: Vendedora!///
 M: Sim?
 E: Vendedora!// Vendedora faz isso também/Além de vender, trabalha com marketing//
 M: Isso/// É agora/ É/ É muita coisa né!/E/Hmm/E no futuro eu gostaria é de formar a minha
 empresa/// É// Ter algo próprio// É/Na/
 E: Próprio negócio né?
 M: Sim!/ No:///Depender de outra pessoa!/Ah! E o mi sueño é/Eu sonho com//Toda a minha
 família esteja junta//Estão divididos em duas partes/Muito difícil///Porque meu país está bem/
 Está complicado com toda essa coisa acontecendo/
 E: Você sonha em voltar para a Venezuela?
 M: Sonho!/
 E: Sim?
 M: Sim! Muito!/
 E: Abrir o seu negócio lá?
 M: [(Só que não é o mesmo país de antes que eu cresci, é?)]/ Agora com dezessete anos / A
 pessoa que tem dezessete anos/ Não vai vencer, porque sabe que/ Como ficar lá no país?
 Assim///É difícil ((ri))

Luz em Martha apaga, acende em Nachelle

N: ((ri)) Ok/Quando eu era criança eu//Sinhova/
 E: Sonhava/
 N: Sonhava// Uma://É/ Como se diz?/Médico/
 E: Ah! Em ser médica!/
 N: Sim!/Médica, médica// E// Hoje eu sou estudante de Português!//Ah/ /Para/Entrar/ na
 universidade/
 E: Muito bem!
 N: Eu já trabalhe/traba/ trabalhei/ Eu já trabalhei como/É//Uma pessoa//Como se disse?//Uma
 pessoa que/Surveiller/Surveiller les enfants na escola/
 E: Ai, como chama isso?//É/ Inspetor!/Inspetora/
 (...)
 N: No futuro eu gostaria de:/Eu gostaria de://É//Dentista/
 E: Ah! Ser dentista!//

N: Oui! Eu gostei ((ri))/Ah!/Meu sonho///Como se disse?// Mais mon rêve je vais vous expliquez en français, hã?

E: hmmhmm

N: Mon rêve ce d'être/

E: Mas fala um pouquinho [devagar]/Pra eu entender/

N: [Devagar ((ri))]/ Tá bom!//

E: Porque senão eu não entendo! ((ri))

N: ((ri)) Mon rêve c'est d'être une personne qui// qui crée de/ du coup ((incomp.)) les enfants/ Comme un/Comme une crèche/Pour les enseigner ((incomp.))// mais les petites enfants/

E: Ah/

N: En portugais c'est quoi/

E: Mas ensinar o que?

N: Ensinar/É/Como//

E: Criança?

N: Criança!// Comme les petites enfants qui sont a kindergarden/ c'est ça/

E: Ah!

(...)

E: Enseigner quoi?

N: Ah!// Les enseigner et beaucoup choses là/ la nature/ Parce que moi j'aime la nature!//

E: Ah!

N: J'aime ça beaucoup/ Et en plus j'aimerais faire de/Un grand restaurant/

E: Restaurant?

N: Oui, restaurant, ouais///Restaurant et avoir beaucoup d'école/et//Pour apprendre//((incomp))// Como se disse?

E: Grand restaurant?

N: Isso! Comer ((faz gesto))

E: Ah, tá!/ Restaurante?

N: Restaurante/

A Cena VII compõe o final do Ato I. Como aconteceu na prática, com o tempo, passei a conhecer mais o universo de cada uma delas. Abena, como é possível compreender do texto da cena, é cabeleireira e estava desempregada na época do curso. Como ela mesma já disse na Cena VI trabalhar no Brasil não é nada fácil. O trabalho é pesado e o dinheiro é escasso. Abena, que trabalhara como auxiliar de limpeza em um restaurante, estava desempregada. Segundo ela, tudo o que ela ganhou foi enviado aos seus filhos em Gana. Também por isso Abena deixou de frequentar o curso, como me contou na entrevista individual que tivemos:

Abena: Oi, professora! Não é fácil. A dificuldade que a Abena está enfrentando agora: veja. A escola! Eu estava amando muito a escola, porque eu não tenho trabalho para pagar dinheiro e ir para a escola. Por isso que eu não fui para a escola. Se o meu cartão [passe de ônibus] fosse bom, eu iria para a escola todos os dias! Porque eu não tenho trabalho, eu estou em casa e

eu tenho que ir para a escola. Entende? Está muito difícil para mim no Brasil, porque eu tenho dois filhos, eles não tem um pai, eu preciso vê-los. Eu preciso dar para eles um dinheiro todo mês. Então, todo o pouco de dinheiro que eu ganho no restaurante, vai para as minhas crianças. Agora eu estou passando por muitos problemas. Mas ao mesmo tempo ((inaudível)). Muito obrigada, professora! (Trecho entrevista individual, 2017)⁹⁶.

A situação de Abena representa um fenômeno que vem sendo apontado como tendência em pesquisas sobre migração feminina internacional (DUTRA, 2013b). Ele se refere ao fato de que a migração e o envio de remessas para o exterior têm se transformado cada vez mais em uma atividade feminina (RATHA, 2003; NEWLAND, 2003; ADAMS; PAGE, 2003), sobretudo as mulheres que são “mães à distância” (DUTRA 2013b). Em pesquisa da referida autora com mulheres migrantes paraguaias no Brasil, verificou-se que 30% das participantes eram mães à distância. Vejamos aí mais uma dimensão imbricada no processo identitário dessas mulheres, migrantes e mães. Abena, nessa condição, planejava a vinda dos filhos:

Abena: Sim. Eu estou planejando em trazer eles aqui. Eu estou planejando, pela graça de Deus. Estou planejando. É que eu só não tenho trabalho, se eu conseguir trabalho. Veja, no Brasil, se você quer trazer as suas crianças, eles precisam saber que você está trabalhando aqui antes de você trazer suas crianças ao Brasil. Eu tenho que trabalhar e ter a Carteira de Trabalho assinada para que eles vejam que eu estou séria aqui no Brasil (Trecho retirado da entrevista individual, 2017)⁹⁷.

Em sala de aula, descubro que Luzia também era mãe à distância na época do curso. Luzia procurava estabelecer-se em um trabalho como pré-requisito fundamental para que sua filha pudesse vir para o Brasil:

⁹⁶ No original: **Abena:** Oi, professora! It is not easy! Difficulty a Abena agora I am facing is: you see. The school! I was loving the school so much, because I don't have work to pay money and go to school. That's why I didn't come to school. If my cartão [passe de ônibus] was very good, I would be in school every day! Because I don't have work, I am in the house and I have to come to school. You see? That's the main problem. And now, in fact, it is difficult for me. It is difficult for me too much, in Brazil, because I have to two children, they don't have father, I have to see them. I have to give them chop money every month. So the small money I gain from my restaurant, I give to my children. All the money go to my children. Now I am facing a lot of problem. But at the same time ((inaudível)). Thank you very much, professora!

⁹⁷ O trecho original consta na língua inglesa. Abena respondeu às perguntas da entrevista em língua portuguesa e língua inglesa nos momentos que achou necessário. Assim, segue o original: “**Abena:** Yes. I am planning to bring them here. I am planning, by the grace of God. I am planning. It's just that I don't have work, if I get work. You see, in Brazil if you want to bring you children, they have to know that you are working before you come bring your children in Brazil. I have to have work and sign my Carteira de Trabalho, so they see I am serious in Brazil”.

Linha 01: Luzia: Aqui/Agora com meu trabalho/Dia-a-dia muito difícil/
 Linha 02: E: ((ri))/Aonde você tá trabalhando?/(...)
 Linha 03: Luzia: Restaurante/Restaurante/(incomp.)
 Linha 04: E: Você é cozinheira?/
 Linha 05: Luzia: Cozinheira/Eu trabalho/Eu
 Linha 06: sou/Num/Hmm/Num/Hmm/Serviço geral/Eu faço
 Linha 07: tudo/Outro dia eu trabalho no bar/Outro dia na
 Linha 08: cozinha/Como/Hoje/Eu trabalho na
 Linha 09: cozinha/Amanhã/Eu vou trabalhar na
 Linha 10: cozinha/Segunda eu vai
 Linha 11: trabalhar/Acho/Terça/Quinta na
 Linha 12: cozinha/Terça/Quarta na cozinha/Quinta/Dia de
 Linha 13: folga/Sexta, sábado, domingo eu vai
 Linha 14: trabalhar/Lavo/Eu vai limpar mesa/
 Linha 15: E: Quantas horas por dia?/
 Linha 16: Luzia: Oito/
 Linha 17: E: Oito horas por dia/E você tá gostando?/
 Linha 18: [De trabalhar?]/Não?//Porque não é o que você GOSTA de fazer/
 Linha 19: Luzia: [Não/] Eu não gosta porque não é profissão/
 Linha 20: E: Não é uma profissão//
 Linha 21: Luzia: Eu trabalho só pra receber dinheiro/Eu não gosto/Eu sou
 Linha 22: muito triste/

Luzia ecoa Abena e as vozes de tantas outras “mães à distância”. Ela também enfatiza a dificuldade do dia-a-dia (Linha 01) e explica seu emprego em serviço geral (Linha 06). Quando pergunto para Luzia se ela está gostando do trabalho, ela não hesita em me responder antes mesmo que eu completasse a frase: “[Não/] Eu não gosta porque não é profissão/” (Linha 19) e expressasse sua emoção “Eu não gosto/Eu sou muito triste/” (Linha 21 e 22).

Os dados comprovam que a carreira de Luzia foi bastante afetada pelo processo migratório. Luzia era costureira e professora de costura no Congo. Ser costureira para ela é uma parte significativa de como ela se vê no mundo e a dimensão afetiva de sua profissão é evidente. Houve uma ocasião em sala em que estávamos discutindo características importantes para diferentes tipos de trabalho. Buscando a contribuição de cada uma das participantes, liderei uma discussão sobre o que era preciso ser/ter para ser o que eram em suas profissões. Então, perguntei se era preciso ter dom para ser costureira, e Luzia, visivelmente entusiasmou-se ao contar para todas nós (eu, Nachele, Simone e Martha):

Linha 01: E: E na sua opinião/Para ser costureira/Precisa ter
 Linha 02: um dom?//Ou você aprende a ser/Costureira?/
 Linha 03: Luzia: Eu/Eu tenho dom/Porque?/Quando eu está
 Linha 04: criança//Nosso jogá/Hmm/É/Les poupeés/
 Linha 05: E: Boneca/
 Linha 06: Luzia: É boneca/Eu/Eu fazia roupa por todo
 Linha 07: mundo/Eu fazia roupa por todo mundo depois
 Linha 08: de/Se/Se você tem tecido lá pouco/Você tem dois

Linha 09: tecidos/Eu vai fazer roupa/Um por você/Um por
 Linha 10: mim/Quando ser criança/Depois/Todo dia/Eu
 Linha 11: falou/É//Meu pai/Pai/Quando eu vai/Eu vou estar
 Linha 12: grande eu vou costurar muita roupa pra você!/Vou
 Linha 13: falar TODO dia com a/A/Com o meu pai/Mesmo com
 Linha 14: meus (incomp.) eu fala com ele/Eu vou costurar
 Linha 15: roupa de você/De vosso:/Esposa/TUDO dia/Mas/
 Linha 16: E: Desde pequenininha?/
 Linha 17: Luzia: É/Mas eu faz roupa por todo mundo/Mas meu
 Linha 18: pai não costurei/Quando eu costura ele já
 Linha 19: morreu/((bate palma))
 Linha 20: E: Ah!/Que pena!/

Interessante observar como Luzia falou de si e contou parte de sua história com a sua profissão. Ela se lembrou de quando era criança (Linhas 03 e 04) e como costurava roupas para as bonecas (Linha 06). Contou também da relação afetiva com o seu pai (Linha 11), dizendo que parte de sua motivação era crescer e costurar uma roupa para ele (Linha 14 e Linha 15).

Foi impossível não sentir uma onda de amorosidade vindo da fala de Luzia. Lembro bem que todas nós ficamos atentas ao que Luzia nos contava com um sorriso estampado no rosto e com os olhos brilhantes. Luzia contava com orgulho a sua história e, na medida em que nos narrava sua relação com a costura, as bonecas, as roupas e a figura de seu pai, ela revelava também a dimensão íntima e amorosa que tem com a criatividade e com a costura. Ela também expressou certo pesar de quem não pôde costurar para seu pai – figura de incentivo e de afeto. As palmas ao final da fala de Luzia (Linha 19) podem evidenciar como a sua narrativa foi encaminhada na corporeidade das emoções, assim como verificado por Benesch (2012).

Parece ser importante frisar aqui que, com o passar das aulas e mais atenta às minhas emoções, eu consegui também ficar sensível às emoções das alunas. Não me recordo de ter tido anteriormente essa percepção em minha prática.

Apesar das idas e vindas e do esforço do trabalho emocional, este se mostrava cada vez mais necessário para o encaminhamento das aulas e para ir me sensibilizando para o que acontecia nas contingências, mesmo que isso ainda acontecesse de modo bastante labiríntico.

Isso posto, a passagem de Abena na Cena VII indica que seu sonho é ter o próprio salão de beleza para ensinar outras pessoas o seu ofício. Na entrevista que tivemos, perguntei para Abena o que ela desejava para os próximos anos no Brasil e sua resposta foi a que segue:

Abena: Eu quero meus filhos ao meu lado. Depois, eu vou abrir um grande salão de beleza. Bem, bem grande para ajudar os outros, aqueles que não tem, eu vou ajudá-los a aprender como fazer penteados e tudo isso. Depois eu vou comprar uma casa, pagar por ela e viver com minhas crianças. E ajudar os outros. Aqueles que não têm. Eu suplico à Deus. Peço a Deus que me dê uma longa vida (Trecho da entrevista individual, 2017)⁹⁸.

De modo similar, Luzia conta sobre os seus planos de começar seus estudos na universidade:

Luzia: Eu vou fazer dinheiro pra trazer minha filha/ ((bate palma))/
(...)

Luzia: Hmm/Eu vou estudar aqui/No/Moda/Moda/

E: Ah!/

Luzia: Com a moda/Como eu já sabe costurar/Eu mesmo/Eu crio/Eu vai estudar moda// (Trecho entrevista individual, 2017).

Como é possível observar nas falas de Nachele na Cena VII, ela também tem intenções de dar continuidade aos seus estudos e cursar Odontologia. Mas, assim como Abena, Luzia e Martha, ela sonha ter o próprio negócio – uma instituição educacional onde crianças aprenderiam a trabalhar com a terra e cozinhar.

Nachele, assim como Brigitte e Linnéa, veio ao Brasil sozinha com vistas à mobilidade social, o que também já foi identificado por Dutra (2013b) como uma tendência das migrações femininas para a qualificação.

Martha, administradora de empresas também desempregada durante o curso, apesar de sonhar com o próprio negócio cultiva grande sonho de voltar para a Venezuela que cresceu, como exposto no trecho que destaco da Cena VII a seguir:

Linha 01: M: (...) no futuro eu gostaria é de formar a minha

Linha 02: empresa/// É// Ter algo próprio// É/Na/

Linha 03: E: Próprio negócio né?

Linha 04: M: Sim! No:///Depender de outra pessoa!/Ah! E o mi

Linha 05: sueño é/Eu sonho com//Toda a minha família esteja

Linha 06: junta//Estão divididos em duas partes/Muito

Linha 07: difícil///Porque meu país está bem/ Está complicado com

Linha 08: toda essa coisa acontecendo/

Linha 09: E: Você sonha em voltar para a Venezuela?

Linha 10: M: Sonho!/

Linha 11: E: Sim?

Linha 12: M: Sim! Muito!/

Linha 13: E: Abrir o seu negócio lá?

Linha 14: M: [(Só que não é o mesmo país de antes que eu cresci,

⁹⁸ No original: “Abena: I want my children to be my side. Then, I will open a big saloon. Very, very big saloon and help others, those who don’t have, I will help them to learn how to do hair, everything. Then I will buy my own house, and pay it and live with my kids. And help others. Those who don’t have it. I am begging God. For God to give me long life”

Linha 15: é?)]/ Agora com dezessete anos / A pessoa que tem
 Linha 16: dezessete anos/ Não vai vencer, porque sabe que/ Como
 Linha 17: ficar lá no país? Assim///É difícil ((ri))

Ela expressa “Eu sonho com// Toda a minha família esteja junta//Estão divididos em duas partes/Muito difícil” (Linha 05 e 06). Martha vive no Brasil com o filho, pai e irmã. O pai de seu filho mora nos Estados Unidos, uma outra irmã na Alemanha, e o restante de sua família na Venezuela. Quando eu pergunto se ela gostaria de ter um negócio na Venezuela ela é enfática ao dizer “Só que não é o país de antes que eu cresci” (Linha 14).

O desejo por autonomia através do empreendedorismo expressado por Abena, Martha e Nachelle é também verificado por Dutra (2013b).

O fato de apenas Luzia ser a única empregada na sala de aula encontra respaldo nas pesquisas de Dutra (2013b, 2015) de que no processo migratório: duplica-se a quantidade das migrantes desempregadas e a docência desaparece – como é o caso de Linnéa e Luzia, professoras de francês e de costura, respectivamente, e que ainda não exercem suas profissões no Brasil.

Nas pesquisas de Dutra (2013a/b, 2015) as participantes apresentam uma identidade profissional feminina em comum, isto é, grande parte das mulheres trabalha com serviços domésticos e de cuidados. A autora explica que grande parte disso ocorre por conta da divisão sexual do trabalho e de “(...) processos de seleção e de discriminação baseados na classe social, sexo, grupo étnico, status profissional ou migratório, que, por sua vez, se sustentam numa naturalização das diferenças” (DUTRA, 2015, p. 191).

Assim, o fato de serem mulheres negras, mulheres brancas, mulheres imigrantes, mulheres refugiadas, mulheres do centro ou mulheres da periferia podem ser algumas das razões para discriminação. Dito de outro modo, questões ligadas à identidade social como gênero, raça, classe e etnia (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) afeta de modo bastante particular a vida profissional dessas mulheres.

Inspirada por Dutra (2013b) é pertinente apresentar no Quadro 5 o percurso ocupacional das alunas antes e depois do processo migratório, porque, um pouco diferentemente do apontado por Dutra (2015, p. 100), todas as participantes estavam desempregadas durante o curso – com exceção de Luzia – e apenas uma delas conseguiu dar continuidade aos seus estudos (Simone). Isso evidencia ainda mais como as migrantes tiveram suas vidas afetadas.

Insiro no quadro também seus objetivos e sonhos para o futuro, também para explicitar as projeções de parte de seus desejos de autonomia e de pertencimento na sociedade

de acolhimento. Como é perceptível, trago informações de Simone, Brigitte e Linnéa com base nas informações que colhi ao longo das aulas. Importante frisar que Brigitte e Linnéa não participaram das entrevistas individuais e deixaram de frequentar o curso logo no início, portanto, há pouca informação sobre elas e suas projeções para o futuro.

Quadro 5 – Percursos Profissionais

Nome	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO			Sonhos
	Anterior	Atual	Objetivo	
Abena (Mãe à distância)	Cabeleireira	Desempregada	Conseguir um emprego para trazer os dois filhos ao Brasil	Abrir o próprio salão de beleza, com oferta de formação para pessoas carentes; Comprar própria casa.
Brigitte	Estudante	Desempregada	Estudos	Estudar em uma Universidade brasileira.
Linnéa	Professora de francês e atuante no âmbito da política no Congo (candidata a deputada)	Desempregada	Emprego na área de serviços.	
Luzia (Mãe à distância)	Costureira e professora de costura	Costureira autônoma e área de serviços	Conseguir dinheiro para trazer filha ao Brasil. Estudar Ensino Superior Curso Design.	
Martha (Mãe)	Administradora de Empresas	Desempregada	-	Reunir a família e voltar à Venezuela de sua infância.
Nachelle	Estudante	Desempregada	Estudar Ensino Superior – Odontologia	Coordenar uma instituição educacional para crianças, com base em noções de ecologia e agricultura.
Simone	Mestre em Economia Doutoranda no Brasil (2018)	Desempregada	Ingressar na pós graduação (Doutorado).	

Interessa observar que entre as participantes que também são mães, apenas Luzia tem um emprego. Abena, mãe à distância, e Martha, mãe, são desempregadas, assim como todas as outras participantes do curso. Esses dados parecem encontrar respaldo no fato de que as políticas migratórias, ao conceberem a migração como fundamentalmente masculina, colaboram para que as mulheres permaneçam na esfera domiciliar, familiar e são desconsideradas no âmbito do mercado, o que reforça a vulnerabilidade dessas mulheres

(BOYD; GRIECO, 2003; DUTRA, 2013a/b). O desemprego entre elas confirma a constatação de Usher (2005) da maior vulnerabilidade das mulheres imigrantes e refugiadas à miséria e às privações. Para a referida autora, como resultado do próprio movimento migratório, as mulheres estão mais expostas também a abusos físicos e sexuais.

Sobre isso em particular, entendo como pertinente trazer trecho da entrevista que fiz com Luzia quando ela me narrou as dificuldades de sua vida no Brasil.

Linha 01: Luzia: Eu/Minha vida aqui/Minha vida é difícil
 Linha 02: porque/Quando eu chegou aqui/Eu vem com meu
 Linha 03: marido/Meu marido mudou o coração dele/Ele não gosta
 Linha 04: de mim/Ele me insulta/Filho dele me bate/Ele já teve dois
 Linha 05: filhos antes de casar/(...) É/Antes de casar/Ele não morou
 Linha 06: junto com ele lá no país/Quando ele ve/Ele veio/Ele
 Linha 07: chegou aqui e falou/Luzia/Des/Desculpa/Pode fazer
 Linha 08: documento com meu filho em vosso nome?/Como vosso
 Linha 09: mãe dele/Falei pra ele/Pode!/Ele fez todo documento
 Linha 10: como eu mãe dele/EU que traz ele aqui/Quando nós
 Linha 11: chegou aqui/Filho dele não me respeita/Filho dele me
 Linha 12: insulta/Filho dele me bate/Eu mesmo/Meu marido
 Linha 13: me/Bate/Eu tem vida mu::ito difícil/Eu faz três meses/Eu
 Linha 14: não/Eu não colocar creme/TRÊS MESES/Não tem
 Linha 15: creme/Mesmo FRALDA/Quando eu tenho menstruação
 Linha 16: ele NÃO compra pra mim/Vida muito difícil//É/
 Linha 17: E: E antes ele não fazia isso/
 Linha 18: Luzia: Não/Não fazia//
 Linha 19: E: E agora o que que você/[Você]/Você se divor/Você se
 Linha 20: separou dele né/
 Linha 21: Luzia: [AGORA]/Eu já separei
 Linha 22: dele agora/Eu moro só/Só/Sozinha/Eu/Eu tenho kitnet/Tenho uma
 Linha 23: kitnet/
 Linha 24: E: E tá gostando?/
 Linha 25: Luzia: Gosto porque lá eu sou livre/Lá/Casa dele/Ele me
 Linha 26: insulta/Ele me bate/Filho dele/Filha dele tem quinze
 Linha 27: anos/Ela que faz a comida na casa/Ela que faz tudo tudo
 Linha 28: na casa/EU não pode/
 Linha 29: E: Ah/
 Linha 30: Luzia: É/Antes eu sair da casa dele/Ele sai mim da
 Linha 31: cama/Eu dormi/É//OITO dias no chão/
 Linha 32: E: Ah/No chão Luzia?/
 Linha 33: Luzia: Hmmhum///Oito dias/A professora Lucie me
 Linha 34: ajudar/Ela dá pra mim/É///Muita coisa// (...) Ela dá pra
 Linha 35: mim cobertor/É/Ela dá pra mim/Hmm/Hmm/Dá pra mim
 Linha 36: muita coisa/E dinheiro também/Professora Lucie/Ela me
 Linha 37: deu dinheiro/Professora Inês dá pra mim
 Linha 38: ferro/Copo/Prato/Lucie também/Ela me dá prato//
 Linha 39: E: Então elas te ajudaram bastante/Né?/
 Linha 40: Luzia: hmm/
 Linha 41: E: Isso é muito bom/Então você tá com uma nova vida/
 Linha 42: [Uma nova Luzia]/
 Linha 43: Luzia:[Uma nova vida]/Agora/((bate palma e suspira))/

A narração de Luzia sobre a sua experiência no Brasil me levou a refletir sobre como o processo migratório promove mudanças profundas nas vidas das mulheres, podendo, fundamentalmente, levar a deslocamentos e, por vezes, rupturas de paradigmas (CARDU; SASCHAGRIN, 2002).

Luzia conta as mudanças que ocorreram em sua vida conjugal quando chegou ao Brasil, relatando: “Meu marido mudou o coração dele/Ele não gosta de mim/Ele me insulta” (Linhas 03 e 04). Ela relata ainda que sofreu violência física de seu ex-marido (Linha 12 e 13) e do filho dele (Linha 04).

Os dados também revelam que Luzia sofria ainda certas privações na própria casa feitas pelo próprio companheiro nesse novo momento no Brasil. Ela diz: “Eu não colocar creme/TRÊS MESES/Não tem creme/Mesmo FRALDA/Quando eu tenho menstruação ele NÃO compra pra mim” (Linhas 14, 15 e 16) e “Eu dormi/É//OITO dias no chão/” (Linha 31).

Ela também nos conta como perdeu seu status antigo de dona da casa e é impedida de executar as tarefas de dona de casa. Naquele momento, Luzia havia perdido seu status para sua enteada de quinze anos – o que para ela, vindo de uma sociedade africana, é uma grande perda de seu capital cultural (CARDU; SASCHAGRIN, 2002).

Com a ajuda de pessoas próximas, Lucie, coordenadora do projeto de extensão da universidade, e Inês, professora do mesmo projeto, Luzia pôde se divorciar do ex-marido e mudar-se para um novo lugar. Luzia saiu de casa levando o básico, precisando da ajuda de conhecidos para ter o básico na nova casa. Segundo ela, na nova casa ela é livre (Gosto porque lá eu sou livre – Linha 25) e que, portanto, em oposição à casa do ex-marido (“Casa dele”, Linha 25) ela não o era, onde sofria diversos tipos de agressão e isolamento.

A história de Luzia mostra como as relações de gênero são muito complexas, dinâmicas e estão articuladas com variáveis linguísticas, sociais e culturais (SONG, 2018). Sua narrativa oferece indícios de três possíveis momentos: 1) antecedente a sua vinda sobre o qual ela relata nunca ter passado pelo o que passou no Brasil com seu então marido e enteados; 2) o começo de sua vida no Brasil junto à família e as violências sofridas no âmbito doméstico e 3) o recomeço de sua vida no Brasil, já separada de seu ex-marido, com renda para trazer sua filha para junto de si. Sobre este terceiro momento, Luzia parece aliviada como é possível verificar no trecho “Luzia:[Uma nova vida]/Agora/((bate palma e suspira))” (Linha 43).

A partir de parte da história de Luzia, podemos perceber a importância do país de acolhimento reconhecer a não dependência da mulher ao cônjuge, com Políticas Públicas

efetivas, para não reforçar a vulnerabilidade das mulheres migrantes (BOYD; GRIECO, 2013). No âmbito pedagógico, percebo que a aprendizagem da língua de acolhimento acontece nesse entremeio de confrontos e desestabilizações de novos valores, padrões e representações das migrantes com a nova sociedade. Aprender o português, portanto, também ocorre em um lugar onde elas negociam como se percebem na nova comunidade ao longo do tempo na medida em que também se engajam na aprendizagem da língua.

No relato de Luzia, há fortes indícios de como gênero influencia e impacta a constituição e compreensão de sua vida (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) e das renegociações que ela vai articulando com o mundo a sua volta, levando em conta as relações desiguais de poder (NORTON, 2013b).

Compreendo que seja válido trazer aqui algumas considerações sobre o meu trabalho emocional a partir da conversa que tive com Luzia. Devo dizer que não fui tomada pelo medo, nem pela tristeza ou pesar. Enquanto conversávamos, sentia intimidade embebida em profundo respeito pela história de todas as mulheres que vieram antes nós. Entendi que Luzia se sentiu confiante o suficiente para falar de suas experiências comigo. Apesar de termos quase mesma idade, Luzia, ao compartilhar parte de sua história, deixava claro tamanha bagagem que trazia consigo. Tanto ela quanto eu já tínhamos assumido e nos identificado com posições tão diferentes ao longo do tempo, mas nossas diferenças não nos impediam a troca.

Para concluir a discussão da Cena VII, julgo pertinente evidenciar em linhas gerais como ela foi composta. As participantes foram motivadas a falarem sobre seus percursos profissionais e seus sonhos a partir de uma anedota que fiz sobre a minha própria vida. Iniciei dizendo o que sonhava ser na vida adulta quando era criança, depois expus a minha formação profissional e minha atual ocupação e, por fim, contei a elas minha projeção para o futuro e um sonho. Para ser mais específica, disse em tom narrativo que quando era pequena vivia no sítio e sonhava em ser veterinária, pois gostava de pequenos animais. Depois contei que essa intenção logo foi por terra quando soube das reais condições de ser veterinária, isto é, cirurgias, cortes e anatomia. Então, contei da minha profissão como professora e minha projeção para o futuro: a finalização do meu doutorado. Também compartilhei um sonho antigo, quase esquecido, de ser escritora. Todas acompanharam minha narrativa atentamente. E foi assim que elas também contaram um pouco de suas histórias.

Jamais poderia imaginar que uma atividade tão simples pudesse desvendar para mim questões que vinham me deixando tão intrigada. Ouvir o que elas contavam sobre o que

viveram e o que esperam viver mostrou para mim, de modo mais palpável, dimensões que eu desconfiava nos sussurros da literatura.

A atividade me sensibilizou para perceber parte da história de vida das aprendentes e as condições difíceis e de privação que passavam em decorrência do processo migratório. “Mães à distância”, carreiras em suspensão, falta de dinheiro, violência doméstica, tristeza e isolamento eram questões que eu poderia tocar e sentir, na presença de suas vozes.

O medo de não estar alinhada com as reais necessidades das alunas e da sensação de responsabilidade me acompanhavam, assim como a interrogação sobre minha formação e preparo para aquela atuação; em contrapartida, começava a perceber que estava sendo possível uma maior aproximação com as alunas. Mesmo que não conseguisse problematizar algumas questões em sala de aula, percebia uma leve mudança no cenário da sala de aula, com uma atmosfera de maior confiança entre mim e as aprendentes. A Cena VII evidenciou para mim um gesto de intimidade com as aprendentes. Talvez, devido ao tempo que já estávamos juntas e ao fato de eu contar um pouco sobre mim, indícios de um espaço seguro e confiável começaram a ser formado.

Cena VIII

Na sala de aula.

Faz frio. Eleonora reaparece, acompanhada de Nachelle e Martha.

E: Com quantos anos você aprendeu a ler, Martha?//

M: Eu não sei/

E: Sim?/ Com quanto anos você aprendeu a ler?//

N: Ahh/Quantos anos///

M: Acho que/Três né?/Não ali como tá/Os papais

N: Pais ((ri))/

M:Mamães/Acho que desde pequeno é?/O alfabeto [/A/E/I/O/U]/(...)

N: [É/É verdade/Eu também/]

E: Você aprendeu a ler na escola ou em casa?/((engasga))/ E vocês?/(...) E você (...)/ E você?/ (...)

Vocês aprenderam o que primeiro?/ Crioulo ou Francês?/

N: Primeiro é crioulo/

E: Crioulo/

N: É/É língua/

E: Materna/ E você, Martha?/Na Venezuela tem?/

M: Não/Só Espanhol/

E: Só Espanhol/Mas tem suas diferenças(...)/

E: Tá bom?/Que agora o nosso tempo já acabou/(...)Tudo bem?/

M: Bem/
 E: Vocês tem alguma/Sugestão?/Para as próximas aulas?/Alguma crítica?///
 N: Não tem/
 E: Alguma dúvida?/Alguma coisa que vocês gostariam de estudar?//Ou tá tudo be:m?//
 M: Com respeito/A/A ?/
 E: A aula/
 M: Aqui?/
 E: Isso/O que já foi feito//Tem alguma coisa que vocês gostariam de falar?//
 N: ((ri baixo))/
 M: Por enquanto não ((fala baixo))/
 E: Não?/Vocês estão gostando do curso?/
 N: Sim/Eu gosto/
 M: Si:m/
 E: Sim?/
 (...)
 E: Bom/Então/Amanhã a gente continua conversando/Tá bom?/
 M: Tá//
 E: Então tá bom//E:./Ah/É isso/((toque de telefone))
 M: Uma pergunta!/
 N: ((ri))
 E: FIM!/((brinca))/Fim da aula/Obrigada viu gente/Até amanhã/Boa aula pra vocês (5>>) Até amanhã viu, Nachele?/
 N: ((ri))

Sai Nachele

M: Você sabe a senha daqui?/ (...)

Luzes se apagam

A Cena em destaque evidencia um momento de intensa tensão de minha prática. Já não sabia mais o que fazer. Apesar de ter tido alguns indícios interessantes com atividades mais dinâmicas e rápidas para contemplar uma não-sequencialidade e saber que as ausências não significavam uma reprovação do curso, o possível aspecto modular das atividades ainda me inquietava.

A irritação voltou a acompanhar a frustração que sentia sobre o que fazia e deixava de fazer. Queria apegar-me à proposta inicial, mas ela se esvaía nos meus pensamentos pois era apenas uma proposta, não havia nada fixo, por que eu havia tanto me apegado à essa ideia? Por que a sensação de frustração me acompanhava? Com o trecho do diário que evidencio a seguir busco expor como me sentia naquele momento de minha prática:

Eu estava sem chão. Estava sem objetivos. Não estava entendendo nada do que eu estava fazendo ali. Estava confusa com o horário. Com as ausências.

Era a primeira vez que Simone faltava. Fiquei preocupada com ela. Fiquei preocupada com o curso. Fiquei preocupada com as oportunidades de colocá-las em lugar de fala e não proporcionar nada. Nenhuma boa lembrança. Nenhuma autonomia na língua. Nenhum progresso. E quando eu fosse embora? Onde essas mulheres vão? Como elas ficarão? Estava confusa com relação aos meus objetivos, com a minha prática pedagógica e com o modo como estava observando aquelas mulheres e observando com elas. Então sentei na roda e de lá saí só nos últimos 10 minutos quando nada dissemos por um tempo. Como encarar isso? Será que sou eu que não sei lidar com pequenos silêncios normais? (Diário nº 15, 2017).

Tendo me sensibilizado para parte da vulnerabilidade que as aprendentes enfrentavam, me angustiava em tentar criar um ambiente favorável para que elas pudessem ter mais autonomia na língua. Mas, como exposto no trecho, “Não estava entendendo nada do que estava fazendo ali” e comecei a sentir culpa por não oferecer a elas uma oportunidade importante de aprender a língua naquele momento tão crucial da vida delas. Comecei a me sentir responsável por elas, assim os professores de língua inglesa para imigrantes da pesquisa de Benesch (2012) também se sentiam, e, então, indagava-me: “E quando eu fosse embora? Onde essas mulheres vão? Como elas ficarão?” .

Todavia, essas indagações todas se confundiam com um autoquestionamento novamente sobre os objetivos da minha prática pedagógica. Novamente aparece aqui uma preocupação exagerada com o objetivo – assim como no início deste Ato I quando menciono sobre a minha primeira experiência como professora em uma escola de idiomas. À ideia do objetivo aderiam emoções de irritação, frustração, medo e culpa e todas elas vinculam-se à minha atitude como professora e, por que não, à minha identidade profissional (LEFFA, 2013). Também havia uma preocupação ao modo como compreendia mim mesma e o Outro naquele ambiente. Parece-me que naquele instante sentia-me responsável também pelo meu olhar que incidia na pesquisa e que fazia toda a diferença.

Quais atitudes eu deveria ter em minha prática pedagógica? Em que extensão eu poderia me desfazer do que propunha e estar mais sensível ao contexto no sentido proposto por Hawkins e Norton (2009) nesta tese? Como saber se estaria partindo das necessidades e demandas das aprendentes – como é essencial para PLAc (BARBOSA, 2016) – sem perguntar, diagnosticar (VILLALBA; GARCIA, 1995) e avaliar?

A tensão se intensificava com um emaranhado de emoções das quais eu me culpava por sentir. Afinal de contas, compreendia que aquelas não eram as mais apropriadas para sentir. O meu conflito integra o meu “trabalho emocional” (ZEMBYLAS, 2002b) e, na ocasião que ora re(a)presento, está entre o que eu sinto e o que eu acredito que deveria estar sentindo (BENESCH, 2012). Dito de outro modo, eu me sentia irritada, frustrada e com

medo, mas, ao considerar que essas emoções eram inapropriadas para uma boa profissional de línguas, julgava que deveria estar sentindo entusiasmo, alegria e fascinação. Como nenhuma dessas emoções estava garantida, eu sentia culpa. O trecho a seguir evidencia mais uma vez a minha preocupação em não ouvir as alunas e não estar alinhada com as suas demandas:

Nas últimas semanas me paralisei. Não sei mais como lidar com as alunas. Não sei mais o que elas querem. Tudo o que eu sugiro elas dizem que sim. Elas me deixam chegar até certos lugares (...) Se eu falo o silêncio não é presente, mas há uma grande possibilidade de tudo se perder. Não sei (Diário nº 15, 2017).

Assim como no outro trecho em que eu me questionava o porquê me preocupava o silêncio (“Será que sou eu que não sei lidar com pequenos silêncios normais?”). Este aparece novamente com a possibilidade de “tudo se perder”. O silêncio ao qual me refiro nos diários não está para um processo real e esperado em sala de aula de língua estrangeira. Em nenhum momento na audição das interações em sala de aula, pude constatar o silêncio real em sala de aula. No entanto, hoje percebo que nessa altura da minha prática eu temia que o silêncio pudesse estar presente como uma indicação sobre mais uma possível alteração que deveria fazer ou, seguindo uma ideia mais dramática, com a ideia de que o silêncio denunciaria o meu não-saber, a falha de minha prática, na minha formação. Traduzo isso como um sintoma de ansiedade. Apesar de ser tentadora, não entrarei em uma perspectiva psicanalítica dessa emoção; contudo, fica o registro de que esse diálogo mais psicanalítico ao tratamento do afeto articulado com as identidades dos professores e aprendentes pode ser frutífero e revelador se pensarmos em um tratamento aprofundado dos afetos e das genealogias dos sujeitos.

A minha ansiedade plasmada em “Tudo se perder”. O “tudo” seria o que havíamos construído até então; talvez, também, a intimidade que começava a ser construída, mas sobremaneira o caminho vertiginoso que estava desenhando – bem longe do que considerava pertinente, adequado, sequenciado e planejado.

Trago a Cena VIII para tentar ilustrar o tamanho da ansiedade que sentia. Já que uma parte de mim dizia que eu não sabia mais o que estava fazendo ali, sentei-me próxima de Nachele e Martha e comecei a lançar perguntas aleatórias a todo o momento, como destaco:

- 1) E: Com quantos anos você aprendeu a ler, Martha?//
- 2) E: Sim?/ Com quantos anos você aprendeu a ler?/
- 3) E: Você aprendeu a ler na escola ou em casa?/((engasga))/ E vocês?/(...) E você (...)/

4) E você?/ (...) Vocês aprenderam o que primeiro?/ Crioulo ou Francês?/

5) E: E você, Martha?/Na Venezuela tem?/

Tive algumas respostas rápidas. Não havia sequer um contexto para as perguntas, pois chegávamos ao fim da aula. Abandonei a possibilidade de propor alguma interação utilizando a bolsa de perguntas que estava sempre à disposição das participantes. O fato de eu ter engasgado em “3) E: Você aprendeu a ler na escola ou em casa?” indica o nível de minha ansiedade, bem como a rapidez com a qual pensava e fazia as perguntas – o que fornece pistas para comprovar a corporeidade das emoções (AHMED, 2004).

Então, as respostas curtas de Nachele e Martha me irritavam ainda mais, pois eu pensava que não conseguia ter mais informações sobre elas, mais engajamento nas conversas. Foi quando decidi perguntar sobre o curso e as aulas:

1) E: Vocês tem alguma/Sugestão?/Para as próximas aulas?/Alguma crítica?///

2) E: Alguma dúvida?/Alguma coisa que vocês gostariam de estudar?//Ou tá tudo bem?//

3) E: (...) Tem alguma coisa que vocês gostariam de falar?//

4) E: Vocês estão gostando do curso?/

Era de se esperar que não recebesse nenhuma resposta mais contundente sobre o assunto. Minhas perguntas eram bastante impositivas, no final da aula e sem alguma preparação para elas. Talvez por meio de um questionário ou entrevista individual no início do curso, essas perguntas insistentes poderiam ter rendido boas respostas sobre o que procurava. Porém, entendo que tais perguntas eram apenas sintomas da tensão que se intensificava de maneira exponencial.

Como desconfiava que essa minha atuação de perguntas aleatórias tangenciando um interrogatório pudesse causar também desconforto nas alunas – uma vez que os meus afetos se configuram também na relação com elas – comecei a apresentar indícios de uma culpa quase cristã que sentia, porque esperava que fosse ser punida pela ausência delas nas próximas aulas. Por conta disso, buscava a confirmação:

E: Bom/Então/Amanhã a gente continua conversando/**Tá bom?**/

E: Até amanhã viu, Nachele?/

Eu era lançada novamente ao meu labirinto (irritante) sem saída. Estava no olho do furacão – pior lugar para ficar, pois, estar no centro desse fenômeno é gozar de uma sensação ambivalente de calma e perigo eminente. Como explica o meteorologista Adam Morgan em entrevista concedida à rede BBC em setembro de 2017, o olho do furacão pode se formar como um oásis onde os ventos são brandos e o céu pode até estar azul quando, ao redor, a tempestade é devastadora e se aproxima a cada minuto de seu centro. Em suas palavras: "O olho do furacão, nesse sentido, é a parte mais perigosa. Pode dar às pessoas uma falsa sensação de segurança porque os ventos diminuem e tudo se aquieta. Mas os ventos vão recomençar na medida em que o furacão passar⁹⁹". O meu receio de "Tudo se perder" quanto mais eu falasse parece alinhar-se bem com a metáfora do furacão. Eu queria sair do centro dele, encontrar uma saída para o meu labirinto ou, ao menos, aproveitar o percurso, analisar os obstáculos, avaliar meu desempenho e compartilhar meus afetos com as alunas.

Então Martha diz ter uma pergunta. Seria minha chance de sair do olho furacão? O que será que ela tinha para me dizer? Finalmente teria um retorno, uma crítica, uma sugestão, uma dúvida, um dizer que me mostraria novos caminhos?

– "Você sabe a senha daqui?", disse Martha com o smartphone em mãos.

Sorriso amarelo. Desconforto e alívio. Martha não seria a pessoa que me tiraria dos meus trajetos emocionais nauseantes. Ela não responderia parte de minhas dúvidas. No entanto, ao fazer uma pergunta de modo tão direto, claro e simples e me indicar o aparelho que trazia em mãos, Martha me fez perceber que talvez eu devesse trabalhar uma maneira para não me sentir tão culpada em sala de aula – afinal de contas, culpa e acolhimento parecem não entrar em uma boa sintonia.

Chegamos aqui no ápice do nó dramático de minha prática. Este é também apresentado, narrado e desenlaçado no Ato II. Contudo, quero evidenciar em um entreato – um intervalo narrativo entre os Atos I e II – uma perspectiva que emergiu diretamente da prática e da discussão dos dados que ora desenvolvo e re(a)presento.

⁹⁹ Trecho da reportagem "Afinal, o que há no olho do furacão?" em setembro de 2017 da rede BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-41190257> (Último acesso, 28 de fevereiro de 2019).

Considerarei como pertinente essa perspectiva aparecesse entre as cenas, na análise dos dados, como uma pequena pausa para uma consideração que julgo necessária de ser pensada. Não seria conveniente integrá-la às partes correspondentes da Fundamentação Teórica, porque, diferentemente de uma referência pensada, ela se constitui como uma referência encontrada, mobilizada pelo o que vivi em sala de aula.

Entreato

Intersecções

Por muito tempo durante a pesquisa questioneei-me sobre se o trabalho tinha ou não um recorte por gênero. Hoje, ao narrar a experiência vivida percebo seu tom ficcional e, em retrospectiva, pode até parecer pouco fundamentada a minha dúvida constituída de angústia e medo por não ser competente o suficiente para trabalhar na riqueza do contexto que trabalhei.

Jamais duvidei da necessidade da criação de um curso específico para mulheres, mas temi que não fosse a pessoa mais preparada para, por exemplo, planejar um curso com base na Pedagogia Feminista (COHEN, 2004; FUJIMUN-FANSELOY, 1996; JORDAN, 2014; MCMAHILL, 1997; SAFT; OHARA, 2004; SIMON-MAEDA, 2004), pois, fui saber que esse tipo de pedagogia existia tempo depois do curso. É por isso que busquei nas contribuições do Letramento Crítico e na minha formação uma perspectiva educacional para planejar e atuar no curso.

Entendo que a própria necessidade da criação de um curso exclusivo para as mulheres participantes dos cursos regulares de português língua de acolhimento, para que elas pudessem ter maiores oportunidades de praticar a língua portuguesa, é pautado por gênero; no entanto, à medida que eu tentava trabalhar com questões como papéis de gênero na família, por exemplo, percebia outras nuances.

Inferia que a não participação das mulheres nas salas de aula dos cursos regulares poderia, com certeza, estar associada a questões culturais e religiosas (SÃO BERNARDO, 2016); mas também, com base em Norton (2010), questionava se a ausência da participação das mulheres em sala de aula não seria uma forma de inibição de possível conflito pelo qual elas poderiam estar vivenciado entre a projeção de um desejo de pertencimento a uma determinada comunidade, e a recusa de identidades que os professores poderiam estar

impondo para as participantes. Nesse sentido, intrigava-me: seria essa não participação, assim como Song (2018, p. 3)¹⁰⁰ defende, “(...) uma forma de negociar e resistir ao status marginalizado nos contextos culturais de aprendizagem que são bem diferentes da comunidade imaginada”?

Convencia-me cada vez mais, como já foi argumentado, acerca dos fatores evidentemente femininos no sentido de que eles tenham maior influência na vida das migrantes do que dos homens (DUTRA, 2013a); buscava compreendê-los nas primeiras semanas de aula, para também diagnosticar as necessidades e expectativas das participantes.

Nesse momento, me parece mais nítido que o meu contexto de investigação surge a partir de uma premissa que possui o recorte de gênero. Sinais de confirmação me foram dados na medida em que fui me aprofundando na experiência vivida em sala de aula e no engajamento com as leituras e as propostas de PLAc. Pude perceber que havia ali outros vetores, outras forças atuando, as quais eu, como professora, não poderia ignorar; e mesmo se quisesse não faria sentido, pois estaria às cegas em minha prática.

Como tentei evidenciar na construção do Ato I, a cada novo encontro, novas pistas e indícios de que as vidas das aprendentes eram afetadas pela imbricação de noções de gênero, raça, religião e nacionalidade (PISCITELLI, 2008), porque, sim, gênero afeta e é afetado pela aprendizagem da nova língua, a língua do novo país. Adiciono ainda a essas noções: religião, escolaridade e classe social. Também poderia incluir status civil e maternidade, assim como Dutra (2013b) constata em sua pesquisa com mulheres migrantes paraguaias no Brasil de que 30% das participantes da pesquisa eram mães e *todas* eram “mães à distância”, isto é, seus filhos foram deixados em seus países de origem. Para ela, esse dado precisa ser pensado também em uma interseccionalidade no sentido de “(...) refletir sobre as implicações envolvidas quando se dá uma sobreposição de fatores que configuram a identidade de mulher, migrante e mãe” (DUTRA, 2013b, p. 107).

Simone, refugiada síria, branca, mestre em economia, católica, filha de diplomata, solteira e sem filhos afirmar que “Minha dificuldade aqui é só a língua, né, agora” (Simone, Entrevista Individual, 2017) foi mais um sinal para o que eu desconfiava. Não era só o fato de serem mulheres. Eu, atravessada por algumas leituras sobre o pensamento feminista, pensava que poderia estar entendendo errado. Essa sensação era comum, sobretudo porque frustrava muitos pares em seminários e comunicações sobre o meu trabalho quando eles descobriam que não, eu não tenho formação em Gênero. “Eu não tenho formação em gênero” me

¹⁰⁰ No original: “(...) as a form of negotiating and resisting their marginalized status in cultural contexts of learning that are very different from their imagined community”

assustava. “O que eu deveria fazer para atender a essas expectativas?”, me indagava. “Se eu não tenho o que acham que tenho que ter para fazer o que acham que eu vou fazer, logo eu não posso fazer o que estou fazendo”, concluía.

Foi no contato diário com as aprendentes, na tentativa de troca sincera com elas que percebi que as minhas possíveis indagações não teriam sentido e jamais seriam suficientes se eu não buscasse compreender aquele lugar que criávamos, três vezes por semana. Fui percebendo a existência de outros fatores imbricados ao fato de serem mulheres.

A cada dia no nosso universo de acolhimento fundávamo-nos, professora-participantes, como iguais diante da diferença e a igualdade não excluía as diferenças e as desigualdades embebidas em língua-cultura-identidade (NORTON; HAWKINS, 2009). A criação do espaço exclusivo para elas foi, sem dúvidas, necessário para a aproximação e relação participantes-professora-participantes. Questiono-me como teria sido a minha prática em uma turma mista.

Há também outra dimensão que emergiu da práxis e passou a ser levada em consideração na pesquisa: a afetiva, que é uma grande parte deste trabalho e foi uma alternativa para me guiar no (entre)meio vertiginoso de tantos obstáculos e indícios. Mas antes de assumir uma posição de professora moderadora, de buscar meios para o empoderamento e trazer o meu mundo para elas (que violência seria!), era preciso que eu entendesse todo aquele universo a partir das respostas e atitudes das participantes diante do que eu trazia.

Em um primeiro momento, como explicito na abertura do Ato I, a discussão sobre papéis de gênero não parecia ser uma demanda reconhecida por elas e eu, reticente, oscilava entre a insistência disciplinada no assunto e a curiosidade emocionante por outras possibilidades, temas, discussões...

A Cena VII e sua discussão, por exemplo, denotam como a perspectiva da interseccionalidade se apresentou como plausível para buscar compreender melhor as participantes. Desse modo, o curso e a prática nascem com base na dimensão de gênero, por existir uma suspeita de que as participantes não participavam das atividades em sala de aula por serem mulheres. É sobre essa dimensão que podem se sobrepor tantas outras, afetando a experiência de aprendizagem da língua de modo mais específico e a experiência de vida de modo mais completo e complexo.

É reconhecido que o quadro teórico e prático da interseccionalidade é uma das contribuições teóricas mais relevantes no âmbito dos Estudos Feministas, ao longo das abordagens pós-estruturalistas (SAMUELS, 2011). Articular a interseccionalidade com o

ensino-aprendizagem é uma tarefa desafiadora, pois, tal como aponta Kimberlé Crenshaw (2014, p. 9), a interseccionalidade “(...) aborda diferenças dentro da diferença”.

A cada aula, eu percebia pistas de diferenças que se sobrepunham, combinavam e colidiam. Apesar do meu medo em lidar com todas essas sobreposições, acredito que a complexidade das identidades, que não podem ser capturadas por uma única variável, movimentava-se e transformava (a) cada encontro.

Nesse sentido, observei que, em contexto de Português Língua de Acolhimento, parece ficar ainda mais evidente como as categorias de gênero, raça e religião, por exemplo, estão tão próximas, sobrepostas e interseccionadas e, assim, influenciam o processo de ensino-aprendizagem da língua. Isso porque vetores de poder compõem as relações e regem as construções das identidades. Nossos vetores, ou as nossas avenidas à maneira da metáfora cânone de eixos e fluxos de Crenshaw (2004), pareciam se transformar a cada encontro, como um caleidoscópio que, ao ser girado lentamente, deixa um ou outro pequeno cristal cair, sobrepor-se, combinar-se de modo a projetar uma nova paisagem e, por conseguinte, uma experiência de aprendizagem única e, por que não dizer, uma possibilidade de uma melhora de condição de vida. Isso, pois, tal como afirma Crenshaw (2014, p. 16) “A interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas”.

A autora, feminista da área do Direito, argumenta em prol de políticas e abordagens que não excluem as outras formas de discriminação. Quando nos inspiramos nessa perspectiva para pensar nossas práticas pedagógicas, é maduro entender que há também lacunas no que se refere ao pensamento da interseccionalidade e que ela não é capaz de sanar todo os problemas que encontramos em sala de aula.

De modo geral, a interseccionalidade oferece aos pesquisadores uma

(...) análise de multicamadas que procura descobrir os processos pelos quais as experiências de subgrupos dentro de uma categoria de identidade maior são marginalizadas, através da compreensão da construção cultural de identidades dentro e através de indivíduos, e descobrindo como estruturas sociais, institucionais e políticas moldar e reforçar a formação da identidade e influenciar a saliência da identidade em todos os contextos (GARCIA; ORTIZ, 2013, p. 37)¹⁰¹.

¹⁰¹ No original: “(...) multilayered analysis that seeks to uncover the processes by which the experiences of subgroups within a larger identity category are marginalized, through understanding the cultural construction of identities within and across individuals, and uncovering how social, institutional, and political structures shape and reinforce identity formation, and influence identity salience across contexts.”

Como destaca por Piscitelli (2008), com base em Prins (2006), uma das lacunas é de que uma perspectiva interseccional trata a noção de poder com base em um entendimento mais seletivo do pensamento de Foucault (1979), em que uns têm o poder ou não o tem. Dito de outro modo, ao tratar esses vetores de poder de opressão como não relacionais (BRAH, 2006) parece que a interseccionalidade não discute muito bem as relações de poder e como elas se modificam, podendo também ser lugares de resistência e transformação (PISCITELLI, 2008; PRINS, 2006). Nas palavras de Piscitelli (2018, p. 267), o enfoque mais sistêmico das interseccionalidades pode ignorar

(...) o fato de que esse autor [Foucault] pensa em poder não apenas em sentido repressivo, mas também produtivo, que não apenas suprime, mas produz sujeitos. Finalmente, não consideram que as relações de poder se alteram constantemente, marcadas por conflitos e pontos de resistência.

Isso posto, afirmo que não faço e não pretendo fazer uma análise interseccional dos dados, mobilizando as categorias de modo sistêmico e analítico. No entanto, partindo do pressuposto de que essa foi a perspectiva que perpassou o meu processo de descobrir e conhecer as aprendentes e compreender meu contexto de atuação, é mais do que pertinente trazê-la aqui. Neste entreato, portanto, espero que fique ainda mais evidente a possibilidade do trabalho com a perspectiva interseccional na área de ensino-aprendizagem de línguas, sugerindo um possível enquadramento nessa visão. Com isso, pretendo também sensibilizar os professores sobre o que está em jogo em ambiente de ensino de PLAc em busca de compreensões e singularidades, com “sensibilidade aos contextos locais” (NORTON; PAVLENKO, 2004)¹⁰².

Assim, posiciono o modo como concebo o objeto de estudo desta pesquisa – as aprendentes e a mim mesma, a professora-pesquisadora – e desejo evidenciar uma perspectiva frutífera para a especialidade de PLAc, pois, como aponta Ratkovic (2013, p. 104)¹⁰³: a complexidade dos refugiados são “(...) frequentemente negociadas e moldadas pela intersecções de raça, classe, gênero, idade, etnia, e identidade profissional”. Além disso, a interseccionalidade se funda também no argumento do respeito aos Direitos Humanos (CASTLES, 2010) e possui um compromisso evidente com a justiça social, o que me parece alinhar-se bem com as demandas de PLAc.

¹⁰² No original: “sensitivity to local contexts”

¹⁰³ No original: “often negotiated through and shaped by the intersections of race, class, gender, age, ethnicity, and professional identity”

Em contribuição mais específica sobre o entrecruzamento das categorias de gênero e raça, Crenshaw (2004) nos explica que: “(...) parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos.” (CRENSHAW, 2004, p. 8). Nesse sentido, defendo que as categorias de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe, dentre outras que possam emergir em sala de aula de PLAc não sejam exclusivas, nem excludentes; mas fatores que, como em um prisma, combinam-se e determinam as condições de vida dos aprendentes.

Ademais, é importante dizer que as categorias não são adicionáveis, mas interagem umas com as outras e, assim, criam experiências únicas de vida (ALEJANO-STEEL et al. 2011, p. 93) e, conseqüentemente, de aprendizagem. Outrossim, diferentes formas de discriminação se combinam e afetam as vidas das pessoas de modo singular, sobretudo com o aumento de impedimentos sociais e vulnerabilidade (CRENSHAW, 2012) e a perspectiva interseccional pode ser também relevante para expandir conhecimento sobre práticas feministas e antirracistas.

É nesse sentido que Crenshaw (2004) propõe que pensemos as diversas categorias como eixos e fluxos de um cruzamento, ou uma matriz política, social e econômica que determinará a vida das pessoas. Para ela, é conveniente que pensemos da seguinte forma:

Vamos imaginar: os eixos seriam os sulcos profundos criados ao longo de séculos por políticas e práticas baseadas na raça e no gênero. A parte ativa é o contemporâneo, aquilo que passa por esses sulcos e efetivamente afeta os que estão na interseção. Se uma pessoa estiver no meio de uma interseção, ela poderá prever que ocorrerão colisões nessa interseção e que provavelmente estará no meio dessas colisões (CRENSHAW, 2004, p. 12).

A intersecção das estruturas de raça, gênero e nacionalidade, por exemplo, pode atingir mulheres migrantes posicionadas no entrecruzamento dessas estruturas podendo sofrer com discriminação, racismo ou xenofobia.

Em recente pesquisa, Yamanaka (2018) se propôs a analisar experiências de aprendizagem de português por uma aprendente de português candidata PEC-G. Para tanto, os instrumentos utilizados foram as observações de aula para explorar o contexto da sala de aula e entrevistas para abordar a dimensão das biografias de vida.

Logo de início a pesquisadora percebeu que a aprendente, Dora, era pouco participava nas aulas e enfrentava alguns impeditivos, como a falta de dinheiro e dificuldade de acesso ao transporte. Nesse cenário, a autora assevera: “Ser mulher, negra, estrangeira e com reduzidos recursos financeiros à disposição situa as oportunidades de interação numa

régua social marcada pela métrica da exclusão” (YAMANAKA, 2018, p. 1132), elucidando a sala de aula como microcosmo por ser um espaço de reprodução de assimetrias. Em sua investigação, foi a perspectiva interseccional que promoveu uma possibilidade de um olhar multi-categorial para a realidade da aprendente, de modo a englobar raça, classe, gênero, etnia, sexualidade e status social. Assim, Yamanaka (2018, p. 1133 – 1134) parte do pressuposto de que

A trajetória construída com a língua portuguesa está inscrita em um longo processo de enfrentamento de condições adversas à aprendizagem, que iniciam com a decisão de deixar o país à revelia da família até o desafio de existir e resistir em uma língua que originariamente não é a sua.

Nesse processo de acomodação e renegociação das identidades e dos afetos, alinhando-me com Yamanaka (2018, p. 1135) – que também parece estar de acordo com Hawkins e Norton (2009) sobre a sensibilidade ao contexto – e considero fundamental que os professores devam “(...) ser desafiados a cultivarem um olhar sensível e empático com vistas a uma prática pedagógica mais integrativa e igualitária”.

Entendo que a interseccionalidade contempla a complexidade, distanciando-se de uma homogeneização de indivíduos e reconhecendo as singularidades; e, por isso, pode ser inadequada às pesquisas que preconizam a imparcialidade. Nesse sentido, julgo que, na minha prática no curso para mulheres imigrantes e refugiadas, o olhar mais sensível às participantes e à mim mesma viabilizou a autoetnografia. Abranger a minha subjetividade e dar voz às minhas emoções, frustrações e intuições foram fundamentais para que eu encontrasse um olhar também interseccional; assim como possibilitou que eu percebesse conflitos e inquietações relacionados à interculturalidade que eu não havia dado tanto atenção como professora de PLE.

Yamanaka (2018, p. 1142) assevera que a interseccionalidade contribui para a ampliação de um olhar crítico na área de ensino-aprendizagem de línguas. Concordo com a autora a relevância de compreender que

(...) uma estudante estrangeira situada no entrecruzamento de quatro eixos de opressão (raça, classe, gênero, origem) suporta uma carga de restrições, bloqueios e impedimentos sociais que afetam as emoções, as dinâmicas e as qualidades de interação na língua-alvo. O olhar monocategorial não seria suficiente para enxergar que o sofrimento vivido na língua portuguesa se produz na convergência de quatro vetores, e não um.

A validade dessa perspectiva me parece ser ainda mais frutífera quando pensamos no planejamento de cursos, currículos e atividades que incorporem as condições e necessidades do público-alvo, mas que também façam delas um lugar de reflexão, discussão e práticas transformativas – como proposto por Norton e Pavlenko (2004). Para as autoras citadas, práticas que incluam a experiência vivida dos aprendentes por meio de biografias de vida, escrita de diários, discussões e reflexões de temas de suas vidas cotidianas podem “(...) encorajar os alunos a imaginarem maneiras alternativas de ser no mundo e de considerar uma gama de trajetórias de vida” (NORTON; PAVLENKO, 2004, p. 509)¹⁰⁴. Isso vai ao encontro da valorização das língua-culturas do público-alvo como previsto na definição de língua de acolhimento e sua práxis.

Portanto, no que se refere à não participação de Dora nos cursos, a participante da pesquisa de Yamanaka (2018), a autora conclui que há fortes indícios de que essa problemática pode se justificar pela participação mais forte dos homens em sala de aula; reduzido acesso ao transporte; questão financeira e dificuldade de estabelecer uma rede de apoio. Essas questões permitiram o questionamento a Yamanaka (2018, p. 1136) sobre “(...) o racismo, a xenofobia, o machismo ou a opressão de classe” como impeditivos para a atuação de Dora em língua portuguesa, dentro e fora da sala de aula.

Entendo que as assimetrias precisam ser reconhecidas pelos professores em suas práticas e também compreendo que eles necessitam de preparo para lidar com o conflito e assuntos controversos, respeitando a diversidade e promovendo práticas transformadoras em sala de aula (NORTON; PAVLENKO, 2004).

Vale ressaltar também que a perspectiva interseccional contempla e sublinha a relevância da investigação das identidades no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc). Na apresentação e discussão do Ato I, possibilidades para o enfoque nas identidades das aprendentes mostra-se como pertinente para buscar compreender as relações que são estabelecidas em contexto de ensino, bem como as percepções e produções de significação dos migrantes aprendentes de PLAc na sociedade de acolhimento (NORTON, 2013b).

Inspirada por Bonny Norton (2013) sobre educadores de línguas e identidades no mundo, finalizo este entreato com perguntas que me intrigam. Perguntas que não serão respondidas nesta tese, mas que desejo que inspirem a leitura para o próximo ato para que pensemos em possíveis transformações na prática e na formação docente, pensando nas

¹⁰⁴ No original: “(...) encourage students to imagine alternative ways of being in the world and to consider a range of life trajectories.”

intersecções das identidades das aprendentes e, também, nas (des)construções das identidades de professores.

Que extensão pode tomar uma práxis de PLAc que considere a relação da construção de identidades fragmentadas ligadas às questões de gênero, classe, raça e etnia no âmbito da formação docente em Português Língua Estrangeira/Português Segunda Língua no Brasil? Quais práticas pedagógicas poderão ser contempladas e quais mudanças elas exigirão na identidade do professor articuladas com a afetividade?

Enquanto isso, as participantes se preparam na coxia, as cortinas deitam no palco, confusão e corpos se movimentam. É tempo de inaugurarmos o Ato II.

ATO II



Cena I

Luzes apagadas. Vozes ressoam na sala dos quatro cantos da sala.

E: Então gente/A aula de hoje ((brinca))

N: ((ri))
 M: ((ri))
 E: Vai ser no escuro/
 N: Escuro/
 M: Diferente!/
 N: É/
 E: É uma aula diferente/Deixa eu ver se essa aqui tem lanterna também ((mexe em um dos gravadores))
 M: Olha/Primeira vez/Né?/ ((comenta com colegas))/Primeira vez que eu acho que/
 (...)
 E: Que chato né?/
 M: Chatíssimo/Olha aquele:/Como como que fala?/Aquilo?/É/(Incomp.)/
 E: Como?/
 M: Pasillos/Aqueles//Onde a as pessoas caminham?/
 E: A/Calçada/
 M: Deve ficar/E:/Escura é?/
 E: Então/É perigoso né?/
 M: Perigoso/Porque aqui é:/Perigosinho ((ri))/
 (...)
 M: Assim sem luz é complicado/
 N: É/Sim/
 E: ((ri))
 M: Não/Mas/Aula sem luz/Você pode dar aula/
 E: Ah/Sim/Sim/Sim/
 M: ((ri))
 E: É/Não dá por conta do powerpoint/Mas/Tudo bem/A gente continua/Né?/
 M: É/Sim/
 E: É///Bom/Eu tenho algumas perguntas pra fazer pra vocês/
 N: Hmm/
 E: O que é bem engraçado tá no:/No escuro/Porque a minha pergunta é sobre BELEZA/Entendem o que é beleza?/
 N: Sim/
 E: Sim?/
 M: Sim/
 E: Eu queria saber/Por exemplo/Você/O que é pra vocês///(...)O que é/Por exemplo/Pra vocês/Uma pessoa bonita?//
 M: Pessoa bonita/
 E: O que é uma pessoa bonita?///Como?/
 N: ((ri))/É complica:do uma pesso/
 E: Porque?/
 N: Porque//Depende/Da pessoa/

Lembro como se fosse hoje o dia do apagão geral que tivemos na universidade. Era uma segunda-feira. Havia passado o final de semana de aparente descanso. O primeiro final de semana depois do almoço na casa de Simone, também o primeiro depois da entrevista com Luzia e de novas emoções de intimidade que passava a sentir na relação com as alunas.

Durante o final de semana todo eu sentia relâmpagos de taquicardia por me sentir responsável por algo que acreditava não estar pronta para encarar. Na perspectiva de professora pesquisadora, achava ainda que ser quem faz perguntas, observa a contingência e é mais sensível ao contexto ainda deixava muito a desejar. Então, no dia da aula sem luz, me sentia cansada, “Sinto que minhas energias estão se esvaindo um pouco” (Trecho diário nº 17, 2017), relatava e adicionava: “Hoje estava bastante ansiosa para começar o dia. Não sabia por onde começar” (Trecho diário nº 17, 2017).

Então, diante do cansaço, da tensão, da ansiedade e do medo de que aquilo tudo perdesse ainda mais o seu sentido, eu decidi retornar ao conteúdo didático do planejamento inicial. Abri a pasta do computador e observei um documento de texto em que constavam os assuntos planejados para serem desenvolvidos em sala de aula. Entre Primeiras Impressões, Família e Trabalho, o assunto História da Beleza era o próximo. Em forma de um grupo de discussão, elaborei uma apresentação com figuras e obras de arte da idade média até os dias atuais. Aliado a isso, elaborei também questões para fomentar discussões em grupo aberto. Confesso que não me atentei muito aos objetivos gerais e específicos – eles já me eram tão irritantes mesmo. Pensei que se ao menos me aproximasse novamente do conteúdo inicialmente pensado, eu poderia sentir entusiasmo e alegria no lugar de ansiedade paralisante, medo, culpa e irritação.

Martha e Nachele haviam chegado pontualmente para a aula. Liguei o computador, abri os documentos necessários, sentei junto delas com meu caderno de anotações e começamos a conversar. Antes mesmo que eu pudesse abrir a boca, todas as luzes da universidade se apagaram. Junto desse movimento da luz para a escuridão uma onda de gritos de surpresa seguida por assovios e palmas fez com que eu imediatamente me recordasse dos meus tempos de faculdade.

10 de novembro de 2009, terça-feira de verão na cidade. Nessa época a universidade se intumesce de mosquitos, passarinhos e cigarras. Os alunos frequentam mais a piscina, a quadra de esportes, assim como os bancos e mesas dispostas por todo o campus. Elas disputam lugar entre os textos, folhas e livros dos próximos seminários, provas e relatórios. Ah, o verão brasileiro... O céu é sempre mais azul, os mosquitos são sempre mais traiçoeiros, as reclamações são constantes; mas não há quem deixe de contemplar o céu lilás, laranja ou rosa no cair do sol. A universidade toda parece funcionar numa nova engrenagem com vistas ao fim do semestre, ao fim do ano. As disciplinas ficam mais interessantes e os alunos mais engajados.

Às 18h45 os professores recolhem fichas, pastas, livros, cadernetas e computadores e deixam seus gabinetes. Uns passam na cozinha para um cafezinho rápido, outros aproveitam para deixar textos e folhas assinados na secretaria do departamento. Eles atravessam pequenos caminhos em meio à mata verde, entre brisas que recortam pedacinhos do verão brasileiro e levantam dignamente os seus ombros para continuarem as tarefas do dia, que só termina às 23h.

Era então um típico dia de verão. Eu anotava com calma os pontos do texto a ser discutido e, escondida, desenhava um calendário rápido para entender os prazos finais de todos os trabalhos até dezembro. Análise do discurso, mudança da língua portuguesa, linguística aplicada. No segundo período das aulas, os corredores já tinham mudado de cor com as luzes acesas e os relógios teimavam em demorar a marcar 22h45. A movimentação de pessoas dentro das salas era muito mais intensa que lá fora, assim como o calor que consumia a todos nós. A mesma onda de gritos, assovios e palmas acompanharam um apagão geral. O prédio de aulas teóricas beirava o lago e era possível ouvir distintos sons de insetos menos conhecidos que sobrevoavam a fina camada de água banhada de prata pela lua. Depois de algum tempo à espera nos corredores, a informação de que todos nós poderíamos partir.

Nada mal sair mais cedo em plena terça-feira! Em grupos e com poucas luzes para guiar nossa viagem até o ponto de ônibus e a portaria da universidade, uma cumplicidade se formava. Piadas e comentários faziam com que tardássemos um pouco na escuridão. “A cidade toda está no breu”, alguém comentava. Poucas luzes indicavam o caminho, mas algumas, em especial, rodopiavam bem em nossa frente, como se quisessem compor a mesma caminhada. Luzes verdes não artificiais aproximavam-se e distanciavam-se... Vagalumes! E continuávamos nosso caminho.

Já fora do campus, no caminho de volta para casa, bandos deixavam suas casas para formarem fogueiras nas calçadas e distribuírem velas aos vizinhos idosos e às famílias com crianças pequenas. A cidade se aquietava em zelo e encanto – há quanto tempo não víamos um céu tão estrelado! Há quanto tempo não desligávamos nossos televisores para compartilharmos uma refeição? Vagamos pela escuridão, alunos e professores, entre risos e cuidados das trilhas pouco iluminadas. Era noite, mas todos estavam acordados na escuridão. O perfume das Cicadáceas limpava nossos pulmões, aguçados a receber com corpo e alma a bem-aventurança daquela noite que, apesar de passageira, era eterna.

A luz voltava. Nachele e Martha olhavam para mim com alívio e em poucos segundos entrávamos novamente na noite preta do cerrado. Um sopro gelado invadia a sala de

aula e permanecíamos ali, em um pequeno círculo, sentadas, no escuro. “O computador, a apresentação, as figuras, a discussão”, pensava.

- “Então gente, a aula de hoje vai ser no escuro”, brincava com sorriso amarelo no rosto e as mãos suadas.

Nachelle e Martha riam enquanto eu procurava as próximas perguntas e indagações. “Devo me ater ao conteúdo”, repetia em mantra silencioso e Martha, como fez ao me perguntar sobre a rede wifi, fornecia-me indícios de realidade no mesmo instante em que eu me perdia em meu labirinto vertiginoso de emoções:

Linha 01: M: Olha/Primeira vez/Né?/ ((comenta com
 Linha 02: colegas))/Primeira vez que eu acho que/
 (...)
 Linha 03: E: Que chato né?/
 Linha 04: M: Chatíssimo/Olha aquele:/Como como que
 Linha 05: fala?/Aquilo?/É/(Incomp.)/
 Linha 06: E: Como?/
 Linha 07: M: Pasillos/Aqueles//Onde a as pessoas caminham?/
 Linha 08: E: A/Calçada/
 Linha 09: M: Deve ficar/E:/Escura é?/
 Linha 10: E: Então/É perigoso né?/
 Linha 11: M: Perigoso/Porque aqui é:/Perigosinho ((ri))/
 (...)
 Linha 12: M: Assim sem luz é complicado/
 Linha 13: N: É/Sim/
 Linha 14: E: ((ri))
 Linha 15: M: Não/Mas/Aula sem luz/Você pode dar aula/
 Linha 16: E: Ah/Sim/Sim/Sim/
 Linha 17: M: ((ri))

Martha relata sua preocupação em relação à segurança com a falta de luz na universidade (Linha 10). Quando se refere aos caminhos por onde as pessoas caminham no campus (Linha 07), Martha parece já se inquietar com o retorno para o ponto de ônibus e para sua casa e justifica: “Porque aqui é:/Perigosinho ((ri))(...) Assim sem luz é complicado” (Linhas 11 e 12).

Nachelle parece se preocupar também, pois desde o momento do apagão ela pouco participou da aula, calando-se com o olhar assustado oscilante entre a porta e a janela.

Mesmo na escuridão, eu retornava para as perguntas que havia preparado sobre o assunto Beleza. Assim que comecei a perguntar, algo fez com que eu parasse. Apesar de tanto Nachelle quanto Martha responderem rapidamente as perguntas que eu fazia, um sopro de 2009 circulou pela sala. Por instantes, parecia ter sido teletransportada para a aula daquela terça-feira de verão. Senti o calor da leveza daqueles tempos da graduação em Letras; o zelo e

a intimidade formada e acompanhada pelos vagalumes daquela noite me encorajaram a deixar as perguntas de lado, suspender aquela dinâmica e voltar-me para o que experimentávamos naquele momento presente, naquela sala de aula, do modo como ela era.

Voltei à pergunta de Martha sobre o perigo em lugares como o campus daquela universidade para mulheres vagando sozinha a noite. Ela me contou alguns eventos em que se sentiu muito assustada. Nachele ouvia com atenção e concordava. Eu podia enxergar que suas mãos iam à boca para roer as unhas enquanto ouvia o que Martha dizia. Dei dicas do que costumo fazer com minhas colegas quando estamos em lugares mais perigosos e logo finalizamos a aula. Juntamos-nos aos outros, fiz piadas e comentários como na minha querida turma de faculdade. Percebi que Nachele pouco falava e estava no canto do corredor. Fui até ela e dei um abraço. “A gente só vai sair daqui juntas, tá bom?” e com um sorriso ela me confirmava que sim.

Na última aula, Martha expressou novamente sua preocupação com a segurança e horário e, ao se desculpar sobre ter chegado atrasada naquele dia, ela diz:

Linha 01: M: Eu teria chegado/Sério/Mas nossa/
 Linha 02: E: Não mas é/
 Linha 03: M: Cedo/Mas/Ai/O ônibus/
 Linha 04: E: É/O horário do curso foi ruim né?/
 Linha 05: N: É/
 Linha 06: M: Foi/Muito/Eu falei pra eles se não tinha de manhã
 Linha 07: né?/Que fica melhor [por por para mim sim]
 Linha 08: E: [Pra você fica melhor?]
 Linha 09: M: Sim/Porque eu venho aqui/E eu chego na minha casa dez e
 Linha 10: meia/
 Linha 11: N: Ah sim/
 Linha 12: M: Então aí/Eu fico/Preocupada/Porque não conheço é?/E
 Linha 13: não sei quem é quem e eu fico/Oh meu deus/
 Linha 14: N: ((ri))
 Linha 15: M: É complicado é?/E não sei porque/ Imagino que não
 Linha 16: podia porque na mañana aqui tem aula e essas coisas e/
 Linha 17: E: Ou a tarde né?/
 Linha 18: N: É/
 Linha 19: M: A tarde ficaria muito bom porque (...)É uma sugestão/

Martha conta sobre sua preocupação em chegar muito tarde depois do curso (“Porque eu venho aqui/E eu chego na minha casa dez e meia” – Linha 09 e 10) e completa dizendo que fica preocupada por não conhecer muito bem os lugares e as pessoas: “Então aí/Eu fico/Preocupada/Porque não conheço é? E não sei quem é quem e eu fico/Oh meu deus/” (Linhas 12 e 13). Então, Martha sugere horários das aulas em período vespertino.

Essa problemática de horários noturnos e a preocupação das mulheres com a segurança por conta disso já foi identificada por Freye (1999) e Golstein (1995), assim como as questões referentes ao transporte, como já foi mencionado. Os horários, normalmente no início da noite (18h ou 19h), são pensados tendo em vista a demanda do público majoritário – masculino – que trabalha durante o dia e possui apenas as noites livres. Apesar de muitas mulheres migrantes também terem a mesma rotina de trabalho que os homens, como a participante Luzia, por exemplo, mulheres que são mães e têm seus filhos residentes no Brasil, assim com Martha, podem preferir os horários de curso durante o período que seus filhos estão na escola – como verificado por Freye (1999) em curso de inglês como segunda língua para imigrantes latino-americanas em Nova Iorque.

Isso posto, sobre a Cena I do Apagão, retomo o que escrevia em meu diário “A sequencialidade das atividades é um grande erro” (Trecho diário nº 17). Diferentemente dos outros diários que registram de seis a quinze páginas cada um, o referente ao dia do apagão (o de número dezessete), acabou no início da terceira página sem sequer um ponto final, como se a última palavra digitada sinalizasse que a autora tivesse abandonado a frente da tela do computador. Ela havia saído, deixando porta e janelas abertas, permitindo que o vento entrasse e anunciasse o começo de um novo ciclo. Deixou estar.

Deixei estar o Plano de Ensino. Finalmente me rendia e assumia o que já vinha se mostrando: “Para um fechamento mais interessante deste ciclo, penso em trabalhar com dinâmicas mais rápidas e que não tenham sequencialidade uma com as outras e mais lúdicas” (Trecho diário nº 17, 2017).

Ter ficado no escuro na presença delas me mostrou que poderíamos ter ficado ali tranquilamente, porque já havia cumplicidade entre nós. Já não precisava mais temer os nossos afetos. Não era preciso temer ou ter algum receio de minhas emoções pouco adequadas ou pouco profissionais que me impediriam de ser uma professora. Estávamos ali, do jeito que era possível estar. Então, eu deixei, soltei, despi-me. Fui buscar novos meios de encaminhar o final do curso e sentia um desejo profundo de que ele nunca terminasse ou, ao menos, que fosse eterno para nós. Confirmei o que foi discutido na Cena IV do Ato I sobre a não sequencialidade das atividades em PLAc e a relação entre afetividade, trabalho emocional e o lúdico.

Para finalizar esta Cena introdutória do Ato II, retomo um trecho do conto “Amor” de Clarice Lispector. No conto Ana vê um cego mascarando chicletes de olhos abertos, o que provoca na personagem um sentimento de “descentramento e reflexão” (SHEIKA; OLIVERIA, 2010), gerando uma epifania. Em linhas gerais, Ana, dona de casa que gostava

da harmonia e ordem das coisas, desestabiliza-se ao ver o cego mascando chicletes. Então, o “(...) banal torna-se extraordinário” (SHEIKA; OLIVEIRA, 2010, p. 300) e Ana irrompe em um novo momento de bondade dolorosa. Retomo a passagem do conto que compreende este momento:

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar — o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão (LISPECTOR, 1983, p. 22).

É sabido que em uma escrita autoetnográfica as epifanias também são recursos impressionistas para abranger a experiência vivida ao leitor, tentando resgatar e representar as emoções, as sensações e o corpo (ONO, 2016). Experiência em que houve a desestabilização de certezas, a mudança no que se pesquisa e em quem pesquisa/ é pesquisado.

Nesse sentido, a Cena I introduz a tensão do nó dramático resultante do Ato I e apresenta o início de seu desenlace por meio de uma epifania desencadeada por um fator externo – o apagão – que mobilizou as emoções em movimento e tensão até então.

Cena II

Um corredor.

Entra Eleonora, segurando dois bambolês nos braços.

Sai Eleonora, com os bambolês no pescoço como imensos colares.

A Cena II corresponde à atividade com bambolês em sala de aula. O objetivo principal desta atividade é o de promover diferentes padrões interacionais entre as participantes, permitindo-lhes que utilizassem seus corpos de modo a se movimentarem de maneira diferente em sala de aula.

Embora esta atividade tenha sido desenvolvida com duas alunas do curso, ela não contou com a presença de nenhuma participante de pesquisa. De todo modo, é pertinente trazê-la porque ela integra o momento de mudança das minhas emoções com as participantes. Apesar de a ansiedade me acompanhar, no sentido de ansiar para as próximas aulas como qualquer ator que sente o frio na barriga antes da primeira cena no teatro enquanto na coxia, estava ansiosa; porém, alegre em poder experimentar novas atividades.

Já havia desenvolvido em aula anterior atividade com Nachele, Simone e Martha sentadas no chão para a composição de uma estória em co-autoria. De maneira geral, a atividade foi pensada do seguinte modo: 1º) Formação de uma estória em grupo a partir do vídeo clipe¹⁰⁵ com base em algumas palavras já disponibilizadas pela professora. As alunas também poderiam utilizar outras palavras de seus respectivos repertórios, entretanto, era necessário que elas utilizassem ao menos 7 das que foram disponibilizadas; 2º) As estórias deveriam ser narradas por elas mesmas; 3º) As alunas teriam a oportunidade de comparar as estórias também com a letra oficial da música, podendo ainda cantar juntas e praticar a pronúncia e entonação. Na referida atividade, eu objetivava poder surpreendê-las com dinâmicas que demandassem o trabalho com a imaginação (ao narrarem uma estória a partir de vídeos), a audição (ao ouvirem a música e tentarem colocá-la em ordem) e pronúncia (ao cantarmos a letra, com grande enfoque na pronúncia). Assim, eu vislumbrava também começar a sensibilizar as aprendentes para a ideia das narrativas orais, viabilizando a criação de uma estória em coautoria com vistas a produção de narrativas de si (NORTON, 2013).

Como resultado, retomo trecho do diário:

Martha liderou a atividade, para minha surpresa. Logo em seguida, Simone e Nachele participaram. Reconheceu algumas palavras e as negociaram com Martha. Elas riam e comentavam sobre o que tinham assistido. Às vezes falavam baixinho e confabulavam, tantas outras riam e brincavam umas com as outras (Diário nº 18, 2017).

A atmosfera mais leve e alegre, verificada na discussão da Cena IV no Ato I, também foi observada na atividade do bambolê. Esta se encaminhou conforme os passos que descrevo a seguir: em círculos e de mãos dadas uma participante com o bambolê no pescoço responde a uma questão ou soletra uma palavra colocada na lousa, em português, feita pela participante do lado esquerdo. Após cada resposta, o bambolê deve ser passado para a pessoa

¹⁰⁵ O vídeo clipe conta a história de Eduardo e Mônica, da banda Legião Urbana e encontra-se disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-CEMNeF58J0>> (Último acesso, 28 de fevereiro de 2019).

do lado direito, sem soltar a mão do círculo. Para tanto, é preciso que a participante do lado esquerdo ou direito ajude a participante a passar o bambolê, mexendo o corpo para que isso aconteça.

Evidencio a seguinte passagem do diário que coaduna com a anterior sobre o clima alegre em sala:

Coloquei o bambolê no meu pescoço e expliquei a atividade. Fizemos quatro rodadas. Foi muito prazeroso. As alunas se divertiram. Houve mais aproximação. O riso foi intenso. Fico me perguntando: qual é o lugar dele? Ele também é um pouco meu (Diário nº 19, 207).

Compreendo que com essas atividades foi possível equilibrar o meu trabalho emocional e também fazê-lo com as participantes e por causa delas. Cabe frisar, no entanto, que não estava buscando com esses ensaios mais lúdicos um caminho para que apenas o que há de prazeroso em sala de aula tomasse seu lugar. Na verdade, considero como uma estratégia para trabalhar nossas emoções na relação entre alunos-professor haja vista sua potencialidade em ambiente de PLAc (GROSSO, 2010).

No momento em que compreendi como a afetividade me era um conflito interno que poderia ser trabalhado também na realidade do externo – em sala de aula – e que essas tensões favoreciam uma falta de atitude para atuar nas ricas brechas que emergiam em sala de aula, encontrei nessas atividades mais lúdicas um modo de estabelecer um ambiente para a “(...) partilha de saberes, favorecendo a interajuda” (TAÑO; COSTA, 2019) e partindo da consideração de que as emoções também estão corporificadas – por isso, o trabalho corpo/mente.

O que foi possível verificar sobre essas atividades nas quais busquei incluir algum aspecto lúdico encontra respaldo na perspectiva de Benesch (2012) sobre a aderência das emoções a objetos e ideias. Sentar no chão, soletrar, dar as mãos, trabalhar em conjunto, trabalhar com objetos pouco frequentes em sala de aula (bambolê e bola) parecem ter provocado nas alunas alegria e entusiasmo como evidencia o depoimento de Nachele:

Linha 01: N: Sim porque:/Aqui a/A sala para mulheres/Eu/Eu
 Linha 02: praticar/É/Eu/Eu praticar muito/
 Linha 03: E: Hmmhum/
 Linha 04: N: Você me://Tu me fais parler!((ri))/
 Linha 05: E: Ah eu te faço falar!/
 Linha 06:N: É!/
 Linha 07: E: Mas eu/Je te obligés/
 Linha 08: N: A parler ici ((ri))//

Linha 09: E: Eu te OBRIGO a falar ((brinca))/
 Linha 10: N: É/A falar/
 (...)
 Linha 11: N: Quando você:/Assim/Mu:itas
 Linha 12: palavras/Papel/Colocar o nome/Eu gosto/Eu goste:i

Nachelle diz que no curso para mulheres ela pode falar muito em português, dizendo “Você me faz falar!” (Linha 04) e, em seguida, faz referência a atividade em que elas tiveram que formar histórias sentadas no chão “Quando você:/Assim/Mu:itas palavras/Papel/Colocar o nome/Eu gosto” (Linha 12 e 13).

Com efeito, posso afirmar que essas atividades também provocaram em mim alegria, encanto e intimidade com as participantes.

Cena III

Luzes amarelas. Entra Nachelle e se posiciona no meio do palco. Simone e Martha entram no palco juntas e Martha senta-se bem próxima de Nachelle. Simone permanece em pé em frente à Nachelle. Eleonora senta na cadeira mais distante do semicírculo à disposição no palco e de costas para a plateia.

N: Sim/É/Arroz e feijão/
 E Mas cozinha junto?/
 N: Sim/
 E: Olá:/Tudo bem?/
 S: Tudo bem e você?/
 M: Oi:/
 E: Tudo bem e você?/
 M: Bem e você/
 E: Tudo bom/
 M: Ai que fri:oi!/
 E: Você faz tudo junto/
 N: É/
 E: Cozinha junto/
 S: Comi:da? ((pergunta entusiasmada aproximando-se do centro da sala))/
 E: Comida/De novo/
 M: Eeee!/Queremos!/(ri)

Simone bate palmas e senta-se bem próxima de onde Nachelle está

S: Ah/Frango e arroz com feijão juntos?/
 N: Não!/Só feijão e arroz/Feijão e arroz/
 S: Ah sim/

N: Então tem/Sauce/Sauce/Que quer dizer molho/Molho tem é/É/Cebola/Cenoura e tomate/(...) Pomme de terre?/Batata/Batata/
 E: Ah/Esse é o molho/Batata/Cenoura/Cebola/Alho/É o molho/E aí coloca feijão/(...)
 Arroz?/O frango é separado/
 S: Ahhh/
 (...)
 E: Então aqui no Brasil vocês acham estranho a gente comer o feijão separado?/
 N: Si:m ((ri))/E/Com/E/Quando/Eu faz arroz/Separado/Não em cima/Como: Brasil/Eu tem/Tem feijão/Eu fazer feijão/E/Comment dit?/Prender?/(...) Ah!/Liquidificador/

Nachelle e Martha se cruzam no palco

E: Você quer contar pra gente a nossa receita?/
 M: Si::m/É muito fácil/
 E: Então vai/
 M: Aqui no/Não tem/
 E: Não?/Como chama?/
 M: Se chama:/Jalea de mango//Espanhol/
 N: ((ri))
 E: Como que é?/Jalea?/
 M: Jalea de mango/
 E: Manga?/
 M: É manga/
 E: O que que é jalea?/
 M: Jalea é:/
 N: Jalea/É/
 M: Uma crema/
 E: Creme de manga?/
 M: Sim/Mas em Espanhol é jalea/

Na Cena III deste ato busco evidenciar a mudança positiva na interação em sala de aula com o interesse das participantes pela culinária. A partir disso, intento explorar o modo como concebo esse momento significativo da prática pedagógica, endereçando algumas questões que julgo pertinentes e que emergiram nas últimas aulas do curso.

Desde as apresentações individuais de Simone e Martha, havia percebido que as outras participantes perguntavam muito sobre as comidas dos respectivos países, Síria e Venezuela. Também percebi em uma anedota despreziosa que fiz sobre o fim de semana que havia feito brigadeiro de panela, Nachelle me perguntou, com os olhos brilhantes, o que era panela. Ao escrever na lousa e projetar a foto do utensílio doméstico, todas as participantes escreveram discretamente em seus cadernos a palavra. Foi quando perguntei: “Vocês sabem muitas palavras dos objetos da cozinha?”. Começamos a conversar, percebi

que era algo que fazia sentido ao que elas experienciavam fora da sala de aula e sobre o que elas gostariam de aprender.

Ao entrarem em sala, Simone e Martha perceberam que Nachele falava sobre um prato típico de seu país. Era o dia de sua apresentação para a turma. Simone e Martha chegaram um pouco atrasadas, mas ao se atentarem para o assunto em discussão logo se entusiasmaram. Primeiramente, Simone pergunta “S: Comi:da?” e posiciona-se bem próxima de Nachele – essa movimentação e aproximação física entre as alunas começou a ficar mais evidente nas aulas a partir das investidas das atividades com o corpo contudo, observei que o assunto comida as envolvia de outra forma na interação. Martha, por sua vez, disse de modo alegre “M: Eeee!/Queremos!/”.

Então as três começam a ouvir e partilhar seus saberes sobre o que trazem em suas histórias culinárias. Nachele explica sobre o prato básico do Haiti – feijão batido e arroz – enquanto Simone acompanha atentamente os modos de preparo e os utensílios que são utilizados. Ao final da exposição oral e despretensiosa da receita haitiana, Simone não se contém e pede para que Nachele conte mais dos doces haitianos:

Linha 01: S: Doce!
 Linha 02: E: Doce/É/A gente quer doce/Vamos ver/
 Linha 03: M: ((ri))
 (...)
 Linha 04: N: É uma doce/É/Do Haiti/
 Linha 05: E: Dous ma/Dous maco? Dous Maco?/
 Linha 06: N: ((ri))/Makos/
 Linha 07: E: Dous Makos/
 Linha 08: N: É/Muito doce/
 Linha 09: E: É feito do que?/É um bolo?/
 Linha 10: N: Não bolo/(...) Leite/Açúcar/Como?/Tem receita aqui/
 Linha 11: S: Vocês não sabem cozinhar?/ ((brinca))
 Linha 12: N: Né/Aqui eu no/((ri))/Não sabe porque/
 Linha 13: S: ((ri))
 Linha 14: N: Quando você co/Colocar/É/Canela/E:/ sucre?/
 Linha 15: E: Açúcar/
 Linha 16: N: Açúcar/E leite/Você vai colocar na/É/Janela?/Panela!/ ((ri))
 Linha 17: E: Panela/Janela é isso aqui ((brinca))
 Linha 18: N: ((ri))/ Panela ((ri))/Pronto
 Linha 19: pro/Fu/É/Fogão/(incomp.)/Pro fogão/E vai/É:/Comment
 Linha 20: se dit bouiller?/
 Linha 21: S: Ferver/
 Linha 22: E: Ferver/
 Linha 23: N: Ferver ferver ferver/Então ele vai/É/Comment?/Não
 Linha 24: não forte/Ele vai/((suspira))/
 Linha 25: E: Como se fosse um caramelo?/
 Linha 26: N: É/

Nachelle então vai até o computador no centro da sala diante da lousa e procura a receita de Dous Makos na internet (Linha 10) com a ajuda de uma colega também haitiana. Simone, que aguardava ansiosamente pela receita, brinca com as colegas: “Vocês não sabem cozinhar? ((brinca))” (Linha 11). Ela mesma já havia comentado que ainda está aprendendo a cozinhar com sua mãe e que por enquanto só se aventura na cozinha como ajudante.

Nachelle, então, começa a explicar o modo de preparo do doce que ela parece saber de cor, pois demonstra proximidade ao narrar a receita. Ao final, decido retomar os ingredientes utilizados e anotá-los – assim como me lembro de ter feito ao telefone com minha vó. Enquanto ela elencava os ingredientes e explicava o modo de preparo para o meu primeiro Bolo Tartarugão, eu dispunha as palavras em listas num antigo caderninho de escola amarelo. Fazendo círculos com uma caneta grossa colorida, ensaiava alguns desenhos, números e palavras-chave que seriam úteis durante o processo, sem a ajuda da vó (afinal de contas, quando ela estava na cozinha, os ajudantes éramos nós, os netos, que untavam as assadeiras, lambiam as colheres e panelas e observavam o leite ferver ou o bolo crescer).

- *Vó!*
- *Que foi?*
- *Eu quero fazer aquele bolo tartarugão sabe?*
- *Você quer que a vó faz, preciso ir no mercado comprar os ingredientes. Não tenho aqui. Quer?*
- *Não vó! Eu tô em casa, quero fazer, a mãe deixou eu usar a batedeira.*
- *Então tá. Você precisa de ovo, manteiga, pó royal, pacotinho de queijo, farinha, açúcar, leite.*
- *Quanto de cada, vó?*
- *Tá no meu livro de receitas! Vê lá, espera lá que vou pegar procê... Dois ovos, duas colheres de sopa de manteiga, uma colher de sopa de pó royal, um pacotinho de queijo*
- *Parmesão?*
- *Isso! Dois copos de farinha,*
- *Qual parmesão vó?*
- *Eu tenho bastante aqui, mas pega o de saquinho que dá a medida certinho.*
- *Entendi.*
- *Então, dois copos de farinha, dois de açúcar e aí um copo de leite fervendo. Dois de açúcar e aí um copo de leite fervendo.*
- *Tá!*
- *Bate tudo e deixa o pó royal e o leite por último.*
- *Por último o leite?*
- *Por último o leite, mas tem que estar fervendo hein.*
- *Tá! Brigada vó, vou fazer!*
- *Tá bom, querida, mas se quiser a vó faz, viu?*

Então, Martha e Simone decidem me acompanhar. Nós três atentas às orientações de Nachelle, que está em pé ao lado do computador com sua colega. Martha e eu estamos

sentadas lado a lado fazendo anotações de ingredientes e palavras-chave. Simone, do outro canto, mexe as mãos e a cabeça como se fizesse parte de um ritual de recordar a receita de Nachele mais tarde.

Linha 01: E: Leite?/Canela/
 Linha 02: S: Açúcar/
 Linha 03: E: E açúcar/Só?/
 Linha 04: N: Gengibre/((fala baixo))
 Linha 05: E: Gengibre?/
 Linha 06: N: Gengibre/
 Linha 07: S: O que é gengibre?/
 Linha 08: N: Como?/
 Linha 09: E: Conhece gengibre?/
 Linha 10: S: Ah eu sei/
 Linha 11: N: Uma planta que é pique/É/:Picante/Hã?/
 Linha 12: S: Ginger?
 Linha 13: M: É forte/
 Linha 14: N: É forte/É/
 Linha 15: E: É forte//Gengibre/
 Linha 16: S: Ginger right?/
 Linha 17: N: ((ri))
 Linha 18: E: Ginger//

Retomando os ingredientes, Simone pergunta “O que é gengibre?” (Linha 07) e Nachele explica com suas próprias palavras em português “Uma planta que é picante” (Linha 11). Simone confirma o que desconfia que seja em língua inglesa (Linha 12) e Martha adiciona mais uma característica ao elemento da receita “M: É forte” (Linha 13). Nesse momento, sou tomada por alegria, uma sensação de nostalgia e de conforto.

Martha e Nachele se cruzam no centro da sala. Por instantes elas trocam sorrisos e Martha se posiciona à frente da mesa, de costas para o computador; prepara a voz e começa a nos contar sobre a receita de “Jalea de Mango”. Martha tem postura e mãos de professora. Ao narrar o passo a passo da Geleia de Manga, ela confirma com os olhos se cada uma de nós compreendeu as instruções. Para garanti-las, Martha dá passos largos de um lado pro outro da sala e gesticula com as mãos os passos a serem seguidos:

Linha 01: M: Sim/E colocar la panela e ferver/Depois que você
 Linha 02: ferve deixa repousar/Mais ou menos até que esfria é?/
 Linha 03: N: Ouais/
 Linha 04: M: E você vai/Para uma colher//Este pegar a manga e
 Linha 05: vai/Com uma colher/((faz gesto))
 Linha 06: N: Ah tá/
 Linha 07: M: Como:/Trazendo toda a/((gesto))
 Linha 08: N: Entendi/

Nachelle acompanha atentamente às instruções de Martha, que nos transmite o passo a passo de um doce muito conhecido em seu país, com zelo e orgulho.

Devo dizer neste momento que quando me preparava para a minha primeira atuação em PLAc, havia pensado no assunto alimentação. No entanto, confesso que fiquei preocupada que ao fazer isso colocaria as aprendentes num lugar que era esperado: no âmbito domiciliar, nas ocupações domésticas. Assim, excluí essa possibilidade ao acreditar que talvez uma abordagem desses assuntos pudesse reduzir o real potencial em sala de aula. Percebo que, ao tomar essa decisão, reduzi o universo tão rico da alimentação com o receio de reproduzir generalizações e superficialidades da relação das mulheres com a cozinha, isto é, ao abordar assuntos relacionados à cozinha, temia por reproduzir estereótipos que consideram a atividade de cozinhar como exclusivamente feminina e, justamente por isso, como irrelevante, de pouco prestígio e redutora de habilidades e possibilidades.

Em meio ao trabalho emocional que a prática me interpelava, pude me libertar desse medo e compreender que a culinária, além de ser uma demanda das participantes, sobretudo por ter uma relação direta com o que *todas* experienciavam fora da sala de aula, é também um universo a ser explorado no que se refere à interculturalidade. *Todas* – sem exceção – passavam a maior parte tempo em casa e desempenham afazeres domésticos, tal como cozinhar. Também é possível inferir que a maioria das participantes tem uma relação muito forte com a culinária de seus países – como Simone e Martha.

No dia da apresentação de Simone sobre a Síria, uma das alunas perguntou sobre as comidas e doces sírios. A partir disso, ela exemplificou, explicou e projetou figuras e receitas da culinária Síria. Seu entusiasmo e envolvimento eram nítidos, com anedotas sobre sua experiência com a comida brasileira. No excerto a seguir, Simone explica:

Linha 01: S: E também tem kibe/Esta/ ((imagem da internet na lousa))
 Linha 02: E: Ah kibe/hmm/
 Linha 03: M: Ah/Sim!/
 Linha 04: S: Kibe/Na aqui/Tem dentro/Queijo/Mas na Síria/Nada/
 Linha 05: E: ((ri))
 Linha 06: M: Que tem?/Na Síria?/
 Linha 07: S: Só dentro/Que/Carne/Não tem queijo/
 Linha 08: M: Ah!!/
 Linha 09: E: É que aqui no Brasil/Tem um kibe/Bem grandão/Que
 Linha 10: dentro tem queijo/Na Síria/Não/Na Síria só a carne/
 Linha 11: S: Porque quando eu chega aqui/Eu comprou um/Porque/ Eu
 Linha 12: conheço kibe/Sim?/Então/Quando eu comecei a comer/É muito
 Linha 13: diferente/Dentro é queijo/Então/Eu falo se na Brasil é uma comida
 Linha 14: brasileira ((ri))/
 Linha 15: M: Ah!!/

Simone conta de sua surpresa ao comer o kibe sírio brasileiro recheado com queijo (Linha 04). Martha ao reconhecer o prato típico (Linha 03) indaga como seria então o kibe na Síria (Linha 06). Simone então explica como é na Síria e como é no Brasil, narrando sua experiência (Linhas 11, 12, 13 e 14). Interessante notar que ela, ao comer o kibe em terras brasileiras, entrava em contato com uma memória social de um grupo de imigrantes (AMON; MENASCHE, 2008), também sírios, anterior a ela. Um prato conhecido que foi transformado no cotidiano brasileiro, exposto a diferentes modos de fazer, ingredientes e paladares. Segundo Amon e Menasche (2008, p. 19) que investigam a comida como narrativa social, “É no cotidiano que podemos notar a fluidez de fronteiras no contorno de uma comunidade” e, também por isso, a alimentação e seus comportamentos têm muito a dizer sobre as identidades e as memórias de certas comunidades. Simone surpreende-se com o kibe ressignificado à maneira encontrada por seus antepassados de reconstruir uma memória. Surpresas ou rejeições culinárias parecem ser centrais para o senso de identidade (FRANZONI, 2016).

Martha, por sua vez, teme que seu filho não experimente o sabor das Arepas pelas manhãs venezuelanas, como é possível verificar no excerto extraído da aula:

Linha 01: M:Nós/Usualmente/Tomamos café com Arepas!/Arepas/
 Linha 02: S: Ahhh/
 (...)
 Linha 03: M: Olha muito bom para fazer arepa na matina/Até essa
 Linha 04: farinha para nós fazermos arepa/Aí é Pan Arepa
 Linha 05: Ó/(mostra foto no google imagens)/Porque você primeiro
 Linha 06: FAZ uma massa/Para fazer las Hallaca/
 Linha 07: E: [É uma farinha que]/
 Linha 08: S: [Você não tem] mesmo?/
 Linha 09: M: Como?/
 Linha 10: S: Não tem aqui?/
 Linha 11: M: Aqui não tem essa farinha/Procuro no supermercado e
 Linha 12: não tem/É impossível/No:/Mas na Alemanha/A minha
 Linha 13: irmã mora na Alemanha e ela procura/
 Linha 14: E: Aí ela achou?/
 Linha 15: M: Ela tem/Agora tá morando na República Tcheca/E ela
 Linha 16: tem um filho pequeno/Os meninos sempre gustan de
 Linha 17: arepa/E ela dá pra ele arepa/E meu filho ama arepa/Mas
 Linha 18: aqui não tem como/Tem/Nós quando vimos aqui a
 Linha 19: Brasil/Meu pai e minha mãe/Porque eu vim com os
 Linha 20: dois/Trazimos DEZ pacotes/

Ao contar sobre as Arepas e Hallaca, Martha conta da dificuldade de encontrar o principal ingrediente, a farinha. Simone se engaja na conversa fazendo perguntas sobre se Martha encontra ou não a farinha no Brasil (Linha 08 e Linha 10). Enquanto Martha nos

explica ficamos sabendo que ela veio com o filho e os pais para o Brasil (“Meu pai e minha mãe/ Porque eu vim com os dois” – Linha 19) e, ainda, que sua irmã morara na Alemanha (Linha 12 e 13) e atualmente na República Tcheca (Linha 15). Martha parece confortável, assim como o clima em sala de aula. Enquanto Martha se entusiasmava em contar sobre a culinária venezuelana, eu senti também entusiasmo e alegria em ver o seu engajamento e das alunas em uma atmosfera favorável para a interação, com confiança entre todas nós. Pela primeira vez Nachelle compartilha com Martha:

Linha 01: N: Yo hablo Español/(...)No meu país a gente diz que/Espanhol/É
 Linha 02: uma língua do amor/
 Linha 03: M: Sério?/
 Linha 04: N: É ((ri))/
 Linha 05: E: Ah a língua do amor/
 Linha 06: M: Que rico::!/
 Linha 07: N: É ((ri))/
 Linha 08: M: Mas no seu país se fala Espanhol com outras pessoas é?/
 Linha 09: N: Sim/Todas as esco/Escola?/Escolas aprende Espanhol/
 Linha 10: M: Que bom!/Ai ótimo/(...) Você sabe falar?/
 Linha 11: N: Eu não sabe tudo/Mas eu entendo/
 Linha 12: M: Ahhh/Que bo::m/

Nachelle tenta falar espanhol com Martha “Yo hablo Español” (Linha 01) e compartilha uma representação que é corrente em seu país sobre a língua. Martha surpreende-se com o comentário de Nachelle e fica muito entusiasmada com o comentário “Que rico::!” (Linha 06) “Que bom! Ai que ótimo!” (Linha 10). Martha ainda pergunta a Nachelle se ela sabe falar o espanhol (Linha 10). Esse ambiente favorável para a interação ocorreu enquanto Martha compartilhava informações sobre a culinária de seu país.

É pertinente observar que o fato de a família de Martha trazer para o Brasil pacotes e mais pacotes de um ingrediente básico para um prato tão presente no cotidiano Venezuelano, representa um dos meios que ela encontrou para manter o contato com o lugar de onde ela veio e assim se sentir mais em casa. Essa inferência encontra respaldo nas asserções de teóricos que se dedicam a estudar a alimentação e os contextos migratórios (KOC; WELSCH, 2002) e asseveram que o processo migratório exige do migrante uma adaptação à sociedade de acolhimento que, dentre tantos outros aspectos, requer uma redefinição de hábitos alimentares. Os migrantes ficam muito vulneráveis nesse processo, longe de seus afetos e de suas referências, e podem vivenciar profundos questionamentos sobre suas identidades e seus sentimentos de pertencimento. Para Franzoni (2016, p. 28) quando isso ocorre: “(...) a comida

age como um verdadeiro instrumento de reapropriação da identidade; constitui-se como uma ponte para a sua terra, seus vínculos emocionais e seus lugares” (FRANZONI, 2016, p. 28).

Em contexto das migrações, a comida pode significar mudança, mas também resistência diante dos hábitos e experiências culturais, assim como surpresas e rejeições. Assim, comida é acolhimento e conflito, partindo de Koc e Welsch (2002) que asseveram:

Comida é mais do que uma fonte básica de nutrientes; ela é também um componente-chave da nossa cultura, central para o nosso senso de identidades. Porém, identidades que não são construtos sociais fixos, mas são construídas e reconstruídas dentro de certas estruturas sociais (2002, p. 9)¹⁰⁶.

Nesse sentido, é possível afirmar que o fato de Martha trazer consigo tantos pacotes de farinha para promover ao seu filho o máximo possível de cafés da manhã com arepas diz muito sobre o laço afetivo e identitário com a sua origem e como ela compreende a si mesma. Koc e Welsch (2002) nomeiam atitudes como Martha em ambientes multiculturais no Canadá como segurança alimentar (“food security”) - uma maneira de se sentir em casa (“feeling at home”) e acrescentam que a valorização da gastronomia é um reconhecimento simbólico no dia-a-dia necessário para o sentimento de pertencimento dos migrantes. Todavia, as autoras frisam a necessidade de os países acolhedores também desenvolverem políticas de acolhimento para que os imigrantes possam articular esse sentimento de pertencimento (“feeling at home”) com o sentir-se bem-vindo (“feeling welcome”), por meio de políticas públicas de integração igualitária. Assim, concordo com as autoras que a mera valorização linguístico-cultural dos migrantes não é suficiente para que adaptação e integração ocorram.

Em Antropologia, diversos estudos se dedicam a compreender a relação entre gastronomia e cultura. Levi Strauss, cânone para as primeiras teorias sobre Alimentação e Gastronomia, evidencia como o alimento porta significados, valores e se constitui, assim como a linguagem, com a manifestação de estruturas que conduzem ao conhecimento de traços fundantes de uma sociedade.

Em linhas gerais, Strauss (1964) desenvolve ensaio baseando sua perspectiva por meio das noções do cru e cozido para evidenciar como a dimensão natural do alimento (cru) é transformada pela cultura. Para o antropólogo francês, a cozinha, portanto, é parte de nossa identidade como seres humanos e é exatamente o lugar em que a dimensão natural é

¹⁰⁶ No original: “Food is more than a basic source of nutrients; it is also a key component of our culture, central to our sense of identity. Identities, however, are not fixed social constructs, but they are constructed and reconstructed within given social formations.”

transformada em cultura. Para tanto, o autor identifica e discute diferentes procedimentos na cozinha para ilustrar as transformações como: assar, cozer e defumar.

Não me aprofundo no pensamento de Levis Strauss (1966, 1997), pois foge ao escopo da pesquisa, no entanto, é necessário ressaltar que a perspectiva do antropólogo se fundamenta na ideia da dimensão comunicativa da gastronomia ou culinária, ou seja, ela considera esse processo de transformação – o cozinhar – como uma linguagem, na e através da qual falamos sobre nós mesmos e marcamos nossos lugares (WOODWARD, 2000).

Também Barthes (1961), na Semiologia, articula a comida com o sistema de comunicação e estruturas linguísticas que subjazem à culinária e, na Sociologia, Lupton (1996) enfatiza o aspecto comunicativo e as práticas de linguagem relacionando-as com a alimentação ao analisar discursos sobre comida.

Amon e Menasche (2008), com base em estudos das Ciências Sociais que se dedicam para a investigação das relações entre memória-comida em comunidades judaicas na Grécia (SUTTON, 2001; KRAVVA, 2001), afirmam que a relação entre memória e comida fundamenta-se na dimensão comunicativa e, por isso, destacam que a comida pode contar/narrar histórias. Ademais, alinhadas com o pensamento do antropólogo brasileiro DaMatta (1987), elas asseveram que:

O quê se come, com quem se come, quando, como e onde se come, são definidos na cultura. (...) O alimento diz respeito a todos os seres humanos, é universal, geral: comida define um domínio de opções, manifesta especificidades, estabelece identidades (AMON; MENASCHE, 2008, p. 15).

Trago os autores mencionados, sobretudo da Antropologia e da Sociologia que se dedicam aos estudos sobre alimentação e gastronomia para evidenciar como a comida é simbólica, dinâmica e criativa. Alimentar-se, além de ser fundamental para a vida de todo e qualquer ser humano, está diretamente ligada ao que somos, constitui um vínculo com as nossas origens e estabelece diferenças e, por isso, é também essencial para o senso de identidade social (FRANZONI, 2016).

Buscar por alimentos, prepará-los, saboreá-los e descartá-los são processos transformados pela cultura e envolvem negociações significados e práticas sociais. Comida-memória produzem significados ao manifestarem “(...) emoções, visões de mundo, identidades” (AMON; MENASCHE, 2008, p. 17). Nesse sentido, come-se para nutrir-se fisiologicamente, mas também para alimentar-se de memórias, histórias, sentidos e afetos (FERREIRA, 2011).

Em sala de aula de línguas, portanto, esse assunto pode ser um facilitador no encontro entre culturas (LEFÈVRE-VIGNHERON, 2017; VOLTOLINA, 2008), com potencial para discussão de noções de família, nação, tradição e etnia. Devido ao seu caráter singular por conta de sua dimensão comunicativa, a partilha de saberes por meio da comida indica caminhos para abordar também as emoções, o dissenso, localidades, transitoriedades e identidades (AMON; MENASCHE, 2008; AMON, 2014).

Com base nisso, Lefèvre-Vignheron (2017) desenvolve um estudo sobre o ensino de francês como língua estrangeira por meio da gastronomia e sublinha a relação entre afeto e comida. Para ela, as “(...) emoções e a comida estão estreitamente ligadas em uma relação simbiótica que remonta aos primeiros minutos da vida do ser humano” (LEFÈVRE-VIGNERON, 2017, p. 64).

O que dizer, então, da atmosfera proporcionada em sala de aula de PLAc entre nós ao compartilharmos receitas? A receita é a própria partilha de saberes no encontro com o outro, assim como a manutenção desses saberes. Quando Nachele transmite a receita de Dous Makos para nós, ela narra uma história que não é só dela, mas também de como a sua comunidade “(...) compreendeu e aceitou o gosto, textura e forma de uma comida” (AMON; MENASCHE, 2008, p. 16).

Isso posto, no lugar de contar as minhas receitas, decidi fazer de um modo diferente. Apresentei para as alunas vídeos curtos de receitas típicas de todo o Brasil para que elas mesmas pudessem recontar as receitas na maneira delas. Os vídeos¹⁰⁷ das receitas de Escondidinho de Frango e Pastel ganharam compartilhamento de versões de purês diferentes (com/sem leite e manteiga) e suscitaram a discussão sobre os usos de diferentes temperos no Haiti e na Venezuela (coentro, salsinha e cebolinha). Já o vídeo do preparo do Brigadeiro nos levou a conhecer e refletir sobre a história do nome do doce.

Em entrevista, Nachele revela ter gostado muito da atividade com os vídeos, que também engloba a atividade desenvolvida com o vídeo clipe de uma música elucidado na Cena anterior. Ela diz:

Linha 01: N: Aqui na sala para mulheres//Eu/Praticar!/Eu/Eu praticar

¹⁰⁷ Os três vídeos utilizados compõem a série Mini Cozinha Brasileira do site do Tastemade Brasil. Eles foram selecionados por mim porque são extremamente visuais, com nome dos utensílios e alimentos bem dispostos no vídeo, além de ser todo em formato miniatura e são manipulados por mãos reais – o que evidencia um caráter mais imaginativo do vídeo, chamando bastante atenção dos espectadores. Os vídeos estão disponíveis no site oficial da Tastemade Brasil: <https://www.tastemade.com.br/programas/minicozinha-brasileira> pelos nomes Miniescondidinho de Frango, Minibrigadeiro e Minipastel.

Linha 02: muito/(...)
 Linha 03: Quando você//Colocar as vídeos/(Incomp.)
 Linha 04: E: Os vídeos/
 Linha 05: N: Vídeos/É/
 Linha 06: E: Muito be:m/
 Linha 07: N: É ((ri))/Os vídeos ((bate palma))/Eu aprender muito/

O compartilhamento de receitas intensificou a relação de confiança entre todas nós. No universo da sala de aula de PLAc as receitas estão em transformação, assim como as identidades e as relações afetivas. Nesse sentido, ao contarem sobre seus hábitos alimentares, compartilharem suas receitas e revelarem as íntimas relações que têm com a comida, as participantes negociam as suas identidades e, sobretudo, mobilizam seus afetos, suas memórias, seus sentimentos de pertencimento.

Entendo que as alunas também puderam recuperar vivências com suas comunidades de origem, suas histórias e, assim, mesmo que minimamente, seus afetos também foram trabalhados, pois, na interação em sala de aula, cada uma marcou sua diferença e a sua transitoriedade, compartilhando suas surpresas, rejeições e adaptações à comida brasileira.

Para mim, foi um assunto por meio do qual também pude trabalhar minhas emoções com as alunas. À moda dos caderninhos de receita que passam de geração para geração, por meio de uma pitada, um ponto específico da massa, um truque ou uma dica de chefe, cada participante contou parte de sua história.

A digressão que evidenciei no início desta análise da Cena III em forma de diálogo com a minha avó de quando eu era criança relaciona-se também a uma história de livro de receitas na família – um digitalizado pela minha avó e outro manuscrito pela minha mãe. Até os dias de hoje, quando faço o bolo Tartarugão, do começo ao fim, recordo-me dos momentos que passei com minha avó, da sua bagunça na cozinha, de sua predileção por doces e do dia que minha mãe comeu algo que eu mesma cozinhei. Esse aspecto evidencia a construção e a manutenção de uma memória afetiva das mulheres da minha família, por meio de uma prática culinária rotineira.

Nachelle parece estabelecer o mesmo vínculo quando nos conta sobre o feijão haitiano, Martha sobre as arepas e Simone sobre o kibe, com a fundamental diferença de que são sujeitos do processo migratório e, por isso, longe de seus afetos, questionadoras de suas identidades e vulneráveis na sociedade de acolhimento.

Infiro que o entusiasmo das participantes pelo compartilhamento de suas receitas é atravessado pela nostalgia e lembrança de um passado que funciona como catalizador para aproximar os sabores e sentidos dos lugares que as acolhem, pois “as histórias que a comida

de um outro lugar conta no lugar que a hospeda resgatam a memória do lugar de origem” (AMON; MENASCHE, 2008, p. 20) – talvez um jeito bem mais significativo e adequado às expectativas e experiências de vida fora da sala das participantes do que a troca “Como é no seu país?”, não?

Assim, os dados me levam a concluir que compartilhar receitas, trabalhar com o assunto comida/culinária/gastronomia para o grupo específico de mulheres contribuiu para:

- Mobilizar afetos, considerando a relação comida-memória e a diferença significativa na atmosfera da sala de aula e, também, nas minhas emoções;
- Partilhar saberes (tácitos);
- Rememorar vivências;
- Resignificar experiências;
- Valorizar laços identitários;
- Marcar diferenças;
- Promover acolhimento.

Sobre o último ponto elencado “promover acolhimento”, defendo-o com base em Barbosa e São Bernardo (2017). Para as autoras, “(...) a valorização e o fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido são imprescindíveis” (p. 436). Tendo em vista que o conceito de língua de acolhimento fundamenta-se também na indissociabilidade entre língua-cultura, quando valorizamos as identidades sociais por meio da gastronomia em sala de aula de PLAc estamos promovendo o acolhimento no encontro intercultural. Além disso, Taño e Costa (2018, s/p) destacam a relevância de privilegiar em PLAc “(...) a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural”.

Diante disso, a julgar pela relação íntima entre alimentação-identidade-memória em ambiente de PLAc e como esse assunto também pode mobilizar os afetos dos alunos e professores, entendo que o trabalho por meio desse viés para essa turma de mulheres funcionou como uma oportunidade de crescimento (FLEURI, 2001). Adicionalmente, acredito também que isso só foi possível porque foi ao encontro das expectativas das alunas, isto é, era sobre o que elas gostariam e precisavam falar naquele momento. Em outras palavras, a relação de confiança que enfim se estabeleceu entre mim e as aprendentes foi

fundamental para que eu começasse a compreender quem elas eram, como e o que elas gostariam de falar e do que elas precisavam.

Taño e Costa (2018) defendem que é a relação entre aluno-professor que vai revelar, no cotidiano da sala de aula, as demandas e necessidades dos alunos – o que realça a premissa de Grosso (2010) sobre a relação fundamental do professor com os aprendentes em ambiente de ensino de PLAc. Segundo ela,

A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento” (GROSSO, 2010, p. 71).

Nesse sentido, posso dizer que a integração pela confiança em sala de aula foi consolidada nesse segundo momento da prática que re(a)presento neste Ato II. A partir dessa cooperação pelo bem-estar, acredito que seja possível ter um atitude mais crítica, atuando nas brechas, como não ocorreu durante o Ato I.

Cena IV

Nachelle entra

N: /bem/eu acho que meu relação com você (5>>) não mal eu tem/ é/como?/// vous êtes toujours souriante ((ri))

E: ((ri))

N: Ouais, puis que la/ça bien en français?/

E: hmmhmm

N: Puis que ce en peu a/ je oublie ça comme si vous êtes part de ma famille/ la façon de vous parler/ donc vous/et) comment je vous / é/ faites le entrantien? Ça// J'aime ça un peu((sorri))//

E: Ah! Legal ((sorri))

N: Oui, Je me sens/por/ avec/ avec vous/

E: hmmhmm/ Você aprendeu alguma coisa com as outras meninas, com as outras mulheres?

N: (...) Sim, eu aprender/ eu aprendo mais/// um pouco? Das culturas delas/ um pouco/ porque Brigitte é do África e eu conhecer para elas/ eu conheci algumas coisas do África e / é// das muitas palavras também/ aqui eu não tem/ eu não/ eu não conheço tudo em português/ para elas eu aprendeu outra coisas sim/

(Trecho entrevista individual Nachelle 04/07/2017)

Sai Nachelle. Sala vazia, voz de Abena ecoa pela sala

Abena: And the one of thing I know is that I become to know another people in the class in the class, like Haiti, Congo, and Jamaica. Before I don't know all of them. By the grace of God, because of this school. I know everybody now! I know Congolese, Haiti. I become

friend now, I see them as my own colleagues. Everybody is very nice.
(Trecho entrevista individual Abena, 4 de Julho de 2017).

Entra Luzia

Luzia: Curso para mulher eu gostei porque/Tem outras pessoas/Se tem muita gente/Tem homem/E tem medo não fala/Mas/O/Aqui/É tudo mundo é/É::/Todo mundo/Libre/Tem até/
E: hmmhumm/Livre/

Luzia: Liberto/

E: Ah!/

Luzia: Todo mundo tem liberto/

E: Liberdade/

Luzia: Liberdade/Por falar/Se uma pessoa pergunta pra você/Você /Você explica tudo/

E: Hmmhum/E porque que você acha que é mais fácil falar aqui/E não lá?/Porque que é mais fácil falar?/

Luzia: Hmm?/

E: Porque tem mais liberdade aqui?/

Luzia: Aqui?/Mas eu vi/Aqui//A/Curso aqui é/É//É bom/Cultura/Cultura de outra pessoa depois aqui/É/hmm/Pergunta/Palavra em português/Porque aqui/hmm/Aqui nós somos só mulher/Porque tem outra pessoa que tem medo por falar/Sim?/Tem homem/Mas/Mas lá é tem PROGRAMA/Programa/Hoje eu vou fazer aqui e aqui/Mas aqui /É/Você//Você dando o curso/É(6>>)(incomp.)/

E: Pode falar em francês//Devagar porque se não eu não entendo ((brinca))/
Luzia: ((procura no Aplicativo Google Tradutor)) (57>>) Você aqui/Você de acordo com a nossa vontade/

E: hmmhumm/

Luzia: Que você dá a nossa vontade/Mas lá/Ele dá um programa/Aqui/Você dá o NOSSO vontade//Porque eu fala/Professora/Se eu pergunta/ Você fala/A/Você se eu perguntar você vai/Se eu perguntar pra você/Você:/Vai me dar explicação rápida/

(Trecho entrevista Luzia 20 de Junho de 2017).

Entra Simone

S: I will say something/I really like that you had interest in my country so/Bless you/Porque pessoas/Quando ele/Ahm/Já falo//When people ask me about my country I just feel that they don't have any idea and that they just feel that I'm just/Have/Hmm/Muitas problemas comigo/Então/Quando você/Pergunta ((incomp.)) Lá tem muita história/E na passado morar lá é muito muito bom/((sorri))/Obrigada/

Entra Martha

É, o curso, a interacción do grupo foi muito boa! Eu gostei muito de interactuar com as meninas, é, a língua diferente, é? E o melhor de todo, é, foi que, que nós interactuamos, intercambiamos línguas, né. Fala, comida, países, é que eu ni conhecia. Muito bom para essa parte, viu? Eu adorei!

Os trechos que compõem a Cena VI fazem parte do momento de entrevista individual que tive com as alunas. Apenas o trecho da fala de Simone corresponde ao final de

sua apresentação individual sobre a Síria, em que, ao final, Simone agradece as colegas por assistirem sua apresentação e perguntarem sobre o seu país.

Nachelle, Abena, Luzia enfatizam como foi importante a interação com as outras colegas dos outros países:

N: (...) Sim, eu aprender/ eu aprendo mais/// um pouco? Das culturas delas/ um pouco/ porque Brigitte é do África e eu conhecer para elas/ eu conheci algumas coisas do África e / é// das muitas palavras também/ aqui eu não tem/ eu não/ eu não conheço tudo em português/ para elas eu aprendeu outra coisas sim/
(Trecho entrevista individual, 04/07/2017).

A: (...) By the grace of God, because of this school. I know everybody now! I know Congolese, Haiti. I become friend now, I see them as my own colleagues
(Trecho entrevista individual 04/07/2017).

M: Eu gostei muito de interactuar com as meninas, é, a língua diferente, é? E o melhor de todo, é, foi que, que nós interactuamos, intercambiamos línguas, né. Fala, comida, países, é que eu ni conhecia. Muito bom para essa parte, viu? Eu adorei!

O interesse pela língua-cultura das outras participantes no curso parece ter sido um dos aspectos que mais marcaram as participantes. Simone também afirmou em sua entrevista sobre o que mais gostou no curso:

(...) tem amiga fala sobre Venezuela e fala sobre comida e dança, esta coisa. E, por mim, eu gostaria de saber sobre outras culturas e país e eu gostaria de esta ideia, porque quando você fala pra nós para preparar apresentação eu também praticar como fala em língua. E quando eu termino, eu já sabe eu tenho problema na pronúncia e estas palavras e aprender mais. Esta é, pra mim, muito importante (Entrevista individual 03 de Julho de 2017).

Simone gostou muito da atividade em que pôde falar mais de seu país – ela já havia declarado isso antes do dia da entrevista para todos, como exposto na sua fala na Cena VI: “Quando as pessoas me perguntam sobre o meu país, eu sinto que eles não têm a menor ideia e que eles acham que eu/Tenho/hmm/Muitas problemas comigo/Então/Quando você/Pergunta ((incomp.)) Lá tem muita história/E na passado morar lá é muito muito bom?”. Na ocasião de sua apresentação, ela falou sobre a história, sobre costumes e também sobre a situação política atual na Síria, e tanto Luzia como Martha participaram perguntando sobre religião e política.

Contudo, uma das entrevistas que mais me fez refletir sobre a minha prática e minhas percepções sobre ela foi a que fiz com a Abena. Nas palavras de Abena sobre as aulas de português:

Abena: Eu amei todos os ensinamentos que você me ensinou. Eu realmente gostei. Eu amei aquele sobre família. Sobre ser sogra. Pais solteiros. Eu me lembro de pais solteiros. Quando nós discutimos sobre pais solteiros e cultura do Brasil ((inaudível)). Sim, eu me lembro. I realmente me lembro sobre pais solteiros, como viver no Brasil. “Se lhe pagam algo como 1800 reais é bom para você no Brasil?” Lembro-me desta também! Eu me lembro, eu me lembro sim! Também, se você está trabalhando e lhe pagam 1800 reais. É bom! Então, pais solteiros também. Eu me lembro. E como as crianças precisam respeitar a família no Brasil. E as mulheres, especialmente as mulheres! Mulheres no Brasil tem que respeitar os seus maridos. Sim. Eu me lembro de tudo! Eu gosto disso! Eu amo! Os ensinamentos que você me ensinou. Eu realmente adoro! Eu aprecio e me lembro disso. E você me perguntou: na sua família, quem você mais admira na sua família? Quem você se preocupa? Eu me lembro desse também (Trecho entrevista individual Abena, 4 de Julho de 2017)¹⁰⁸.

É possível observar que Abena se lembrava com entusiasmo dos assuntos que discutimos. Ao ouvir o que ela dizia, fui surpreendida, porque foi a partir da interação entre ela e Nachele, recortadas nas Cenas II e III do Ato I, que me desestabilizaram e me fizeram pensar que nada do que havia sido feito poderia ser significativo para as participantes.

O trecho da entrevista de Abena evidencia que ela também já se sentia confortável antes mesmo de eu me sentir assim – o que me leva a inferir que o conflito que eu trabalhava em evitar era mais comigo mesma do que com as participantes. Parecia ser um processo de confronto com as minhas práticas anteriores, com as imprevisibilidades, com as quais eu não sabia lidar e que me lançavam num abismo vertiginoso de questionamentos e emoções frustrantes e novas.

Embora tenha passado por essa trajetória vertiginosa, Nachele, que abre a Cena VI, comenta sobre a minha atuação em sala de aula e minha relação com ela

¹⁰⁸ No original: “I loved all the teaches you teach me. I really appreciated it. I loved the one the family. To be a mother-in-law. Single parents. I remember single parents. When we discussed about the single parents and cultura of Brazil ((inaudível)). Yes I remember. I really really really really that single parents, how to live in Brazil. “If they pay you like 1800 reais is it good to you to manage in Brazil?” I remember that one too! I remember, I remember, yes! Then, if you are working and they pay you like 1.800. It is good! Then, the single parents, too. I remember. And how the children have to respect their family in Brazil. And the women, especially the women! Women in Brazil have to respect the husbands! Yes. I remember all! I appreciate it! I really love it! The teaches you teach me. I really love it! I really, really appreciate it and I remember that. And you asked: in your family, who do you really, really admire, in the family? Who do you care in your family? I remember that one too.”

1) N: vous êtes toujours souriante ((ri))
 2) N: comme si vous êtes part de ma famille/ la façon de vous parler/ donc vous/et comment je vous / é/ faites le entrantien? Ça// J'aime ça un peu((sorri))/ (...) Oui, Je me sens/por/ avec/ avec vous/

1) N: Você está sempre sorridente.
 2) N: Como se vocês fossem parte da minha família/ como falar com você/Então como você/E como você eu você/É /Fez a entrevista? Assim//Eu amo isso um pouco/ (...) Sim, eu me sinto por/com/com vocês.

Acredito que quando Nachele compara como se sentiu em sala com o modo como eu fiz a entrevista com ela naquele dia, seja o fato de eu ter paciência para ouvir o que ela tinha que falar, mesmo se fosse na sua própria língua. Também, durante a entrevista, tentei manter o clima agradável, sem que se configurasse uma atmosfera de interrogatório.

Era a primeira vez que participavam de uma pesquisa e de uma entrevista individual. Quando Nachele chegou à sala, imaginou que eu fosse perguntar sobre o conteúdo trabalhado em sala, à maneira de uma avaliação. Ela estava bastante nervosa no começo, suspirando bastante e com muitas pausas em sua fala. No entanto, Nachele sentiu um vínculo comigo assim como em sala de aula “Como se vocês fossem parte da minha família”, com quem ela se sentia em ambiente confortável e fácil para falar. O fato de eu estar “sempre sorridente” também foi para Nachele um ponto positivo para que ela sentisse que fosse um ambiente favorável.

Sobre o conforto em sala de aula, Simone diz:

Linha 01: S: Ah eu gosto isto, porque, é, também eu acho tem
 Linha 02: a mesma dificuldade de nós. E eu gostaria de esta
 Linha 03: forma, porque cada mulher é muito confortável e
 Linha 04: fala natu, jeito natural, sim? E, ah, por isso, e,
 Linha 05: environment?
 Linha 06: E: Ambiente.
 Linha 07: S: De aula é muito confortável. Eu gostei de saber
 Linha 08: cada, cada mulher e é muito legal.
 (Trecho entrevista individual Simone 03/07/2017).

Ela afirma sobre o aspecto da sala de aula ser um ambiente muito confortável (Linha 03 e Linha 07) em que cada participante fala naturalmente. Simone também evidencia o fato de gostar do curso para mulheres porque todas parecem ter a mesma dificuldade (Linha 01).

Simone e Luzia concordam nesse aspecto e fornecem evidências sobre o que desconfiávamos a princípio: o fato de muitas mulheres não falarem muito em sala de aula

regular devido à presença massiva de homens e que, portanto, por razões culturais e de gênero, poderia inibir a participação das mulheres.

Luzia comenta, conforme trechos retirados da Cena III:

Linha 01: Luzia: (...)Curso aqui é/É//É bom/Cultura/Cultura de
 Linha 02: outra pessoa depois aqui/É/hmm/Pergunta/Palavra em
 Linha 03: português/Porque aqui/hmm/Aqui nós somos só
 Linha 04: mulher/Porque tem outra pessoa que tem medo por
 Linha 05: falar/Sim?/Tem homem/Mas/

Linha 06: Luzia: Curso para mulher eu gostei porque/Tem outras
 Linha 07: pessoas/Se tem muita gente/Tem homem/E tem medo não
 Linha 08: fala/Mas/O/Aqui/É tudo mundo é/É::/Todo
 Linha 09: mundo/Libre/Tem até/
 Linha 10: E: hmmhumm/Livre/
 Linha 11: Luzia: Liberto/
 Linha 12: E: Ah!/
 Linha 13: Luzia: Todo mundo tem liberto/
 Linha 14: E: Liberdade/
 Linha 15: Luzia: Liberdade/Por falar/Se uma pessoa pergunta pra
 Linha 16: você/Você /Você explica tudo/

Luzia parece referenciar o conforto em sala de aula, então mencionado por Nachelle e Simone, como liberdade para falar (Linha 15). Segundo ela, no espaço exclusivo para as mulheres, as participantes têm mais liberdade (Todo mundo tem liberto – Linha 13), e o curso, em oposição ao curso regular, baseia-se mais na cultura e na cultura das participantes (Cultura/Cultura de outra pessoa – Linha 01 e 02). Ela também menciona que “se tem muita gente/Tem homem/E tem medo não fala/Mas/O/aqui/É tudo mundo é/É::/Todo mundo/Libre” (Linhas 07, 08 e 09).

Ela também articula a liberdade com a possibilidade de fazer perguntas e a disponibilidade da professora em responder: “se uma pessoa pergunta pra você/Você/Você explica tudo/” (Linha 15 e 16). Essa questão foi muito significativa para permitir que eu percebesse que, apesar da crise que enfrentava em sala de aula, uma das demandas das participantes foi atendida: a de poderem ter liberdade o suficiente para perguntarem sobre o que quisessem. Isso foi muito surpreendente para mim, sobretudo porque uma das minhas maiores dificuldades era saber se atendia às expectativas das aprendentes. Quando Luzia afirma: “Aqui/Você dá o NOSSO vontade//Porque eu fala/Professora/Se eu pergunta/ Você fala/A/Você se eu perguntar você vai/Se eu perguntar pra você/Você:/Vai me dar explicação rápida/”, entendo que elas foram contempladas mesmo que minimamente.

Alinhando-se com perspectiva de Luzia, Simone fala especificamente sobre a criação do curso exclusivo para as mulheres:

Linha 01: S: Primeira vez eu não consegui porque só mulheres, mas
 Linha 02: quando você fala só mulheres porque esta para ficar
 Linha 03: confortável e para conversar muito e pensei está certo.
 Linha 04: Porque na aula regular tem muitas, por exemplo, na
 Linha 05: minha aula só é eu e outra mulher. São dois mulheres e
 Linha 06: muitas homens. Ele fala muito e tem muitas, por
 Linha 07: exemplo, perguntas para uma coisa ele fala muito, muito
 Linha 08: coisa. E não tem muito oportunidade pra explicar e pra
 Linha 09: falar. Então na aula de mulheres, eu gostaria ideia. E cada
 Linha 10: mulher tem um história e ela fala sobre o país deles, então
 Linha 11: eu gostei a esta, esta aula.

Primeiro ela disse como questionou o porquê do curso só para mulheres (Linha 01), mas que logo compreendeu que o objetivo elucidado por mim era para que fosse um ambiente confortável para elas praticarem o português (Linha 02 e 03). Simone então destaca como nas turmas regulares há muitos homens (“Minha aula só é eu e outra mulher”, “São dois mulheres e muitas homens” Linha 05 e 06) e como eles têm mais oportunidades para falarem e perguntarem em sala de aula (“Ele fala muito e tem muitas, por exemplo, perguntas para uma coisa e fala muito, muito coisa” – Linha 07 e 08). Na opinião de Simone, portanto, as mulheres não têm muitas oportunidades para falarem em sala de aula (Linha 08), por isso, ela gostou da ideia do curso exclusivo para mulheres (Linha 09). Simone também destaca o fato de que “cada mulher tem uma história” (Linha 09 e 10) e como ela gostou de conhecer essas histórias e interagir com as colegas.

Retomo a ideia que citei anteriormente de que considero que esse ambiente de segurança, confiança e conforto, que foi criado no curso para as mulheres, foi sendo paulatinamente construído. No início, não só Nachele e Linnéa (Cena I, Ato I), mas também Simone se questionavam sobre a necessidade do espaço exclusivo para elas. Ora, um pouco natural, afinal, eu, professora do curso, também tinha minhas desconfianças e medos.

Julgo que a passagem pelo Ato I foi extremamente necessária para que todas nós nos sensibilizássemos para as diferenças em sala e, sobretudo, compreendêssemos minimamente quem éramos e como nos formávamos naquele espaço. Aos poucos, com as tentativas de interações entre as participantes, com as minhas percepções a partir das emoções, foi possível ultrapassar questões que poderiam ser limitantes, sobretudo para mim mesma.

O conflito que imaginava que teria que amenizar em sala de aula (como pressuposto no papel do professor na definição de língua de acolhimento), na verdade, não se deu entre as alunas, mas, sobretudo e fundamentalmente, comigo mesma. O modo como passei pelas

minhas emoções durante a prática e a maneira como busquei evidenciá-las neste processo da escrita foi pensando no aspecto vertiginoso, nauseante, frustrante e angustiante da prática e do fazer/escrever autoetnográfico, que ora se confundem e se sobrepõem; ora derivam e criam um ao outro.

O contexto de PLAc, com toda sua complexidade e heterogeneidade, exigiu uma investigação sobre mim mesma e minhas emoções, pois estas foram muito fortes durante a prática. O próprio fato da definição de língua de acolhimento reconhecer a dimensão afetiva da aprendizagem foi desafiador para mim, uma vez que eu compreendia essa dimensão como sinônimo de uma possível falta de preparo ou profissionalismo. Porém, como Freire (2002 s/p) nos elucida sobre ensino e afetividade:

(...) o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*.

Contudo, essa abertura não ocorreu de maneira simples e prazerosa. Por muitos momentos, como tentei evidenciar no Ato I, o percurso foi vertiginoso, triste e frustrante. No entanto, em alguma medida, a minha percepção sobre a prática foi mais vertiginosa, triste e frustrante do que a própria prática em si se considerarmos o depoimento das participantes recortado na Cena III e discutidas anteriormente.

Essa lacuna entre a prática que acontecia (nos olhos das alunas) e a parte que experienciava (pelos meus olhos), me fez pensar sobre o que isso poderia significar. Fabrício e Lopes (2002), ao discutirem sobre como as narrativas de alunos na sala de aula, colocam em xeque as identidades profissionais dos professores e nomeiam como “vertigens identitárias” o fenômeno de quando o professor enfrenta certos contextos, práticas e discursos que interpelam suas identidades profissionais. Dito de outro modo, práticas pedagógicas que nos fazem questionar quem somos, “(...) quem estamos nos tornando quando nossa lógica é questionada pelo outro e quando nossas identidades estão sendo colocadas em xeque?”, isto é, quando nos deparamos com o Outro e “não reconhecemos fronteiras familiares de significados onde nos ancorar” (FABRICIO; LOPES, 2002, p. 14).

Todas se abraçam. Despedem-se

FIM

Finalizo a discussão dos dados com a Cena V com os dois recortes selecionados: a atitude de Nachele diante da presença de um aluno homem em um dos últimos dias de curso e a de Simone que expressar o seu afeto.

Fazer os recortes, confesso, foi muito difícil. Foram tantos abraços que recebi e o clima na sala era de tanto zelo que ainda posso senti-lo, como retomo do trecho do último diário que escrevi:

Recebi abraços carinhosos durante toda a noite. Nachele me abraçou muito forte. Martha me agradeceu. Todas fomos juntas participar da confraternização para a entrega dos certificados dos alunos dos cursos regulares. Lá também pude abraçar Linnéa, Luzia, Brigitte e Simone. Linnéa me contou como gostou muito do curso e o quanto estava feliz naquela noite, apesar de não ter podido participar de todo curso (Diário nº 22, 2017).

Os abraços que pude dar e receber me fizeram perceber sobre como encontrava aquilo que mais rechaçava – a demonstração de afeto. Ter muitas vezes negado o que sentia, ou, na maior parte das vezes, julgado o que sentia como falta de profissionalismo podendo indicar uma lacuna na minha formação e revelando uma tensão em minha prática pedagógica, exigiu que eu percebesse, já ao final do curso, como foi necessário ter um olhar mais sensível às emoções e às contingências.

Além disso, pude vivenciar a relevância da dimensão afetiva no processo de ensinar o português para as aprendentes, reconhecendo-a também como integrante do processo de aprendizagem.

Nachele, que questionava sobre a relevância da sala exclusiva para as mulheres nos primeiros dias do curso (Cena I, Ato I), disse para mais um homem “intruso” nos últimos dias de aula:

Linha 01: Nachele: Só para mulhe:res/
 Linha 02: Um homem: O/O hoje é só é?/Essa sala?/
 Linha 03: Nachele: Essa sala é só para mulheres/
 Linha 04: Um homem: Para mulheres?/
 Linha 05: Nachele: É/
 Linha 06: Um homem: Então não pode ficar aqui?/

Quando ouvi esta sequência “Só para mulheres” (Linha 01), “Essa sala é só para mulheres” (Linha 03) e “É” (Linha 05) percebi que o espaço havia sido legitimado pelas próprias participantes. Não foi preciso dizer mais nada, sorrimos em comunhão naquele espaço. Um espaço em que todas se reconhecem, contam suas histórias, tiram suas dúvidas, marcam e ressignificam suas identidades.

Assim, nos instantes seguintes à fala de Nachele, entendi que todo o trabalho anterior, os questionamentos, as emoções pouco adequadas – a irritação, o medo, a frustração, a impotência, a ansiedade paralisante – foram essenciais para sentir mais segurança em minha prática, ir mais em direção às demandas das participantes. Cada uma das participantes, à sua maneira, engajou-se no espaço, interagiu, conversou, expôs, perguntou e ressignificou.

Encontro respaldo nas palavras de Freire (2002) que gentilmente nos explica em *Pedagogia da Autonomia*:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 2002, s/p).

Freire parece nos aconselhar olhar para as nossas emoções, nossos medos, desejos e inseguranças. Segundo ele, a única maneira de mobilizar essas emoções em favor da educação é administrar o que elas têm para nos dizer e o que elas podem fazer. A segurança, no meu caso, desenrolou-se na relação direta com as aprendentes em sala de aula. Nesse sentido, mesmo que por meio de uma trajetória labiríntica diária dentro e fora da sala de aula, foi essa relação que me forneceu indícios para que continuasse e vencesse, dia após dia, a insegurança.

A coragem é indispensável para contextos como o de PLAC no Brasil. As lacunas são imensas no âmbito das Políticas Públicas. Os recursos são escassos, quase inexistentes, e muitos dos professores atuam movidos pela vontade de vencer o medo, pela coragem da busca de uma sociedade mais justa e igualitária, pelo zelo às pessoas e pela ciência.

Não teria como não finalizar com a fala de Simone. O sabor do Shisbarack. A experiência do almoço em sua casa. O olhar para a subjetividade, o olhar autoetnográfico. Simone parece ser símbolo desse processo para mim. Quando ela me diz: “Então quando você chegou de novo de (cidade)/Liga!”, apesar de não ter comprovações linguístico-didático-pedagógicas do sucesso de minha prática pedagógica, naquele instante, assim como senti com Nachele, sentia que poderíamos iniciar dali uma nova etapa. Talvez porque éramos mais

próximas ou porque elas confiavam mais em mim, seria possível enfim aprofundar as questões que emergiram em um segundo momento. Seria possível conhecer de modo mais aprofundado as pistas que deixaram sobre suas identidades, desejos e conflitos – ou talvez seja apenas o desejo por uma continuidade.

O que posso afirmar é que busquei representar aqui o caminho que percorri, narrativizando e ficcionalizando a experiência vivida. Talvez, outras pessoas no mesmo contexto percorreriam de modo muito distinto e nem tanto labiríntico, uma vez que as narrativas autobiográficas e sensoriais constroem um sentido de identidade na trama de seus entrelaçamentos (FABRICIO; LOPES, 2002).

Este Ato II, portanto, iniciou-se com o ápice da tensão de minha prática, encenado pela ocasião do Apagão com as participantes. A partir disso, as contribuições das atividades que se pretendiam mais lúdicas indicaram caminhos para o trabalho com assunto mais próximo à realidade atual das participantes: comida. Com base nisso, verifiquei a riqueza do tema e pude experimentar emoções prazerosas de alegria, entusiasmo, intimidade e zelo. A queda da tensão, o desenlace do nó dramático, configurou uma atmosfera confortável para a interação, transformando meu olhar sobre minha própria prática – ou apenas tornando visível o que antes não enxergava, por não estar pronta para ver.

Assim, retomo trecho também do último diário:

Sinto que irrompi em um universo muito único e, por isso, sinto profundamente que devo transmitir o que experienciei e aprendi? A reflexão deve continuar, assim como o empenho de unir forças, atitudes, percepções e antecipações que o acolhimento pede (Diário nº 22, 2017).

O ponto de interrogação em “(...) e aprendi?” não foi erro de digitação, mas pergunta para posterior autorreflexão. Não me vejo ao fim desta tese com uma lista de conhecimentos tácitos para transmitir aos professores. Na verdade, como já enfatizei no início dela, organizei o texto como organizei, apresentei os dados como apresentei, para re(a)presentar do modo mais verossímil possível o que vivi. Com ênfase nas angústias, nas irritações, nas tensões, desnudando a impotência e os não-seis. Isso tudo a fim de sensibilizar os (futuros) professores para a relevância do trabalho com as mulheres migrantes e algumas idiosincrasias do público. Objetivei frisar como PLAc faz premente um olhar mais atento às emoções, à interculturalidade e às identidades no processo de ensino-aprendizagem, e como PLAc vem para desestabilizar e requerer de nossa identidade profissional, exigindo um olhar investigativo sobre o que somos, fazemos, precisamos fazer nessa especialidade de ensino.

Portanto, quando falamos em ações próprias do acolhimento, como aquelas elucidadas por Barbosa e São Bernardo (2017) de *aceitar, atender, ouvir, proteger e amparar*, é fundamental que saibamos que as ações acolhedoras estão longe de serem românticas, funcionando em um ambiente em que apenas emoções consideradas boas e adequadas possam emergir. Com toda certeza, o professor pode e deve trabalhar com zelo em sua prática para estabelecer condições favoráveis à interação, mas isso não quer dizer que os conflitos, antagonismos, dilemas e frustrações não estejam transbordando nos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

De um lado, os aprendentes enfrentando condições de vulnerabilidade afetiva e social, do outro, o professor que, ao se deparar com a complexidade do contexto e com as demandas que ele impõe e as realidades que expõe, pode enfrentar embates e situações desafiadoras que requerem de sua prática ressignificações de posturas e perspectivas. Na relação professor-aprendentes, o leque de possibilidades apontado por Grosso (2010) pode também ser bombástico, pois exigirá do professor reacomodações e reconfigurações de muitas certezas, emoções, referências e atitudes.

Isso posto, teço a seguir as considerações finais deste trabalho.

5. Considerações (sobre) finais

O final. Os finais simbólicos. Os ciclos que se finalizam. A lagarta que morre para a borboleta poder nascer. As estações, dia e noite. A finitude que torna tudo mais especial e igualmente medonho. A impermanência que felizmente nos reduz a nada. O tempo certo da colheita. A tempestade e a calmaria. A velhice, as perdas e os encontros. Idas e vindas e a rara constatação de que tudo vale a pena enquanto há morte-vida. Tudo isso é nosso eterno aprendizado para lidar com o que chega ao fim. Um passo, um gole, um olhar, o seu doce favorito... a sua pessoa favorita. Como lidar?

Uns meditam, outros dançam. Alguns, por momentos, perdem-se no vazio apertado, assombroso e cada dia mais comum da ansiedade. Vivem no sobressalto. Outros anseiam pelo nada, esperam por nada. Há quem sabiamente conduza a vida em sua simplicidade. A complexa simplicidade da vida. E também existe quem descobre que a vida, apesar de não ter sentido nenhum, carece de sentidos – que não são fixos, assim como nós não somos. Ainda bem! Bem-aventurada-seja-a-mudança.

Ver esta tese finalizada não me entristece, afinal de contas sei da importância desta para a formação no doutorado e, também, no meu caso, para o fazer/escrever autoetnográfico. Sei também que são os temidos prazos que me impulsionam para finalizá-la, porque um trabalho científico, sobretudo em Ciências Humanas, está longe de findar em si mesmo nos exatos 48 meses de gestação. As considerações finais, os encaminhamentos e as conclusões – convidadas ilustres de qualquer texto-tese – parecem oferecer a uma doutoranda cansada um fôlego, um momento de introspecção e alegria, indicando a certeza de que o fim certamente abre novos caminhos.

Momentos dolorosos e felizes aparecem como trechos de um péssimo trailer de um filme ruim da sessão da tarde. Tem até trilha sonora meio brega. Os insights, as crises, os instantâneos entusiasmos e satisfações; as ideias preciosas e as que são possíveis de colocar em prática; as descobertas com colegas e professores as afirmações bem feitas em seminários da pós; os bem-vindos encontros acadêmicos; os desencontros e desapareços com textos, teorias e ideias; as crises de ansiedade, de nervos, de ódio; o esquecimento de prazos e a extensão deles; os projetos escritos, reescritos, repensados e pensados outra vez e reescritos novamente. Tudo isso e tantas outras peculiaridades compõem a paisagem única dos quatro anos de formação do doutorado e dos quatro anos do nascimento, desenvolvimento e materialização de uma ideia, um desejo, um dizer.

Uma vez ouvi no rádio “Trovões só ocorrem quando está chovendo”. De súbito, essa canção passou a integrar os meus dias preferidos de chuva. A privacidade da chuva que nos faz pensar melhor. Mas acredito que as considerações finais desta tese, representam o momento em que os trovões deram uma trégua, porque parou de chover e porque é tempo de semear também. Tempo de dizer, retomar afirmações e indicar novos caminhos.

Finalizar um ciclo tão precioso quanto o da formação no doutorado em cinco páginas bem escritas e fundamentadas de conclusão? Como fazê-lo? Garanto para mim mesma em frases curtas que se trata de um requisito necessário ao gênero tese. Que gênero esquisito esse! Mas já que escolhi tensionar, desde o início, entre o cânone e sua desobediência, a tese que ora finalizo nada tem a ver com a finitude deste trabalho. Decerto os dados aqui discutidos poderiam ser trabalhados sob diversas perspectivas: de gênero, raça, práticas plurilíngues, abordagem de ensino, currículo, planejamento, identidades. Outrossim, poderia ser possível focar apenas no desenvolvimento da escrita de meus diários de pesquisa, haja vista a importância dos mesmo para o desdobrar do escrever/fazer uma autoetnografia. Também poderia ser possível uma análise das interações sob perspectiva sociointeracional.

No entanto, o objetivo deste trabalho, como mencionado, foi o de re(a)presentar a experiência vivida por meio da ficcionalização de minha prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento em um curso exclusivo para mulheres imigrantes e refugiadas, pela perspectiva da autoetnografia. Sem esse enfoque, as percepções sobre potencialidades outras para os dados não seriam percepções minhas, uma vez que acredito que o processo pelo qual passei foi imprescindível para que hoje enxergue diferentes possibilidades.

Como já afirmei ao longo da tese, reitero que a autoetnografia foi indispensável para a minha formação como professora, pesquisadora e ser humano. Também não acredito que ela se findará com o último ponto final digitado neste documento. De fato, a autoetnografia me acompanhará como potencialidade epistemológica e como prática de escrita de encontrar novas maneiras de expressar, manifestar e produzir sentido com vistas a uma Educação e Pesquisa mais humanas, mais criativas, igualitárias e transformadoras.

Na Fundamentação Teórica, apresento elementos que considere fundamentais para compreender o universo das migrações femininas, uma vez que o público-alvo de minha prática e pesquisa são mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiadas. Também mobilizei as principais considerações sobre Língua de Acolhimento e Português Língua de Acolhimento no Brasil, a fim de apresentar e discutir a especialidade desse ensino no país, dando ênfase à vulnerabilidade do público-alvo, papel do professor e formação de professores. Ademais, busquei indicar questões que parecem fundamentais à especificidade

do processo de ensino-aprendizagem de PLAc, como interculturalidade e as identidades sociais (de aprendentes e professores). Por fim, dediquei-me a elaborar a perspectiva que tomei sobre a dimensão afetiva no ensino de línguas, mobilizando teorias que contribuíram para que eu compreendesse as emoções às quais me atentei ao longo da prática. Vale ressaltar mais uma vez que os afetos surgiram na contingência e não funcionaram como uma hipótese a ser testada ou objetivo a ser escrutinado em minha prática.

Na Metodologia da Investigação, busquei evidenciar os pressupostos metodológicos fundantes da pesquisa, apresentando, também, os critérios para apresentação e seleção dos dados em dois Atos compostos por Cenas. Por meio dessas cenas busquei trazer o crescimento das tensões em minha prática pedagógica que me levaram ao autoquestionamento e à percepção de questões que emergiam no ambiente de ensino à medida que me forneciam indícios para reorientar minha prática. A partir das contingências, portanto, pude delinear um arcabouço teórico como ponto de partida para as análises dos dados.

No momento de Análise e discussão dos dados – apresentei as Cenas que compuseram os Atos I e II. No primeiro ato, trouxe a intensificação de emoções que contribuíram para o aumento de uma tensão em minha prática, cujo ápice introduziu o Ato II. Ambos os atos expõem o meu trabalho emocional e as inseguranças de uma trajetória labiríntica, nauseante.

Na passagem do primeiro ato para o segundo, apresentei um Entreato, com a perspectiva da interseccionalidade que resultou de um olhar mais atento ao meu contexto e, também, diante dos questionamentos que tivera acerca dos encontros interculturais e de categorias identitárias, como gênero, raça e religião. O Entreato configurou um momento de reflexão, um olhar possível a partir de indícios que obtive da interação alunas-professora.

Também no Ato I pude aventar algumas discussões sobre identidade e interculturalidade – temas tão caros à PLAc. Ademais, foi possível verificar as dificuldades que as mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiadas enfrentam no Brasil: dificuldade de acesso ao transporte, desemprego, falta de dinheiro e violência doméstica. Também constatei que há uma preocupação por parte delas com os horários dos cursos e segurança e a urgência de obter o primeiro emprego para deixarem de ser “mães à distância”.

Já no Ato II, após a Cena introdutória que configura o ápice do nó dramático, apresentei uma abertura para a culinária como assunto que mobilizou afetos, memórias e a interação mais confortável entre as participantes. Com o ambiente de confiança e conforto estabelecido, o momento do Ato II também se configura aquele em que realizei as entrevistas semiestruturadas, a partir das quais pude perceber como a trajetória vertiginosa que

experienciava poderia me indicar pistas de um conflito intrapessoal com a minha identidade profissional. Foi possível compreender que, apesar das vertigens presentes em minha prática, o espaço exclusivo foi consolidado e mostrou-se necessário às participantes que se engajaram na interação umas com as outras e sentiram-se confortáveis para praticarem a língua portuguesa. Os dados indicam, ainda, indícios de uma potencialidade significativa para o trabalho com comida-memórias-afeto-identidades na frutífera relação entre alunas-professora.

Os dados e o fazer/escrever autoetnográfico evidenciam que o professor adquire, em contexto de PLAc, funções extraordinárias ao admitir o momento proporcionado pelo próprio movimento migratório pelo qual o aprendiz está passando.

Extraordinário porque foge da norma, porque exige do professor uma sensibilidade maior ao contexto e ao público-alvo, uma postura que deve extrapolar o linguístico e se funda em um holístico e conflituoso fazer pedagógico. O fato de o aprendente precisar urgentemente falar a língua não faz com que o processo seja mais rápido e menos dolorido. Todas as variáveis envolvidas, das quais destacamos anteriormente as razões constituídas na vulnerabilidade maior das migrantes, exige que o professor administre questões além da língua. Essas, por sua vez, não devem ser romantizadas pelo professor, além de exigir uma postura disposta ao questionamento profundo de suas práticas e uma disponibilidade para práticas transformativas.

Entre tantos papéis que ele pode desempenhar nesse contexto – animador (VILLALBA;GARCIA, 1995), mediador (PAREJO, 2002), facilitador (TAÑO; COSTA, 2018), gestor de culturas (CABETE, 2010) – defendo que o professor atue à maneira do professor pesquisador, engajado por uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002), com disponibilidade às especificidades do contexto, ou seja

(...) estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2002, s/p).

Nesse sentido, enquanto professor de PLAc, olhar para as própria emoções e para aquelas que emergem na relação aprendente-professor, é permitir-se designar conflitos e

frustrações inerentes à prática pedagógica do professor. É focar no que queremos esconder em busca de uma compreensão maior de por que sentimos como nos sentimos. As emoções podem revelar aspectos fundamentais das angústias da modernidade, de uma conjuntura política brasileira “neoconservadora” (DUBOC; FERRAZ, 2018), da ausência de políticas públicas efetivas para o acolhimento de refugiados ou, ainda, de políticas de formação de professores. Assim, concordo que olhar para as emoções pouco adequadas, os impasses, inseguranças, estranhezas e frustrações é revelar lacunas, mas também incluí-las na agenda educacional para formação de professores.

O professor de PLAc como aquele que pode amenizar conflitos e criar condições favoráveis e proativas para os aprendentes pode ficar atento não apenas ao que *são* as emoções de seus aprendentes e as suas próprias que emergem nesse contexto tão particular, mas sobretudo o que elas podem *fazer* (AHMED, 2004a) no ensino. Isso porque afetividade presente na definição do termo não está para uma passividade diante das emoções que emergem do contexto, mas sim para uma análise crítica para compreender o que é possível fazer nesse ambiente de ensino, e que esteja o mais próximo das ações de acolhimento (que também, como vimos, são potencialmente políticas).

A pesquisa traz evidências de como a afetividade pôde auxiliar em uma autoinvestigação crítica sobre a prática do professor e, assim, contribuir com potencialidades para a formação de professores em Português Língua Estrangeira, na especialidade de Língua de Acolhimento.

A proposta de trabalhar as emoções dos aprendentes de PLAc em sala de aula é um dos encaminhamentos desta pesquisa. Foi possível verificar que com os assuntos sobre comida, na especialidade deste para o contexto investigado, as emoções puderam ser trabalhadas também entre as alunas, contribuindo para maior interação entre elas, além de criar potencial possibilidade para mobilização de seus afetos e identidades no encontro intercultural.

A pesquisa também dispõe de evidências para a relevância de trabalhar com as mulheres migrantes, que possuem perfis, histórias de vida e necessidades de aprendizagem bastante singulares. O curso exclusivo para elas fornece indícios significativos da necessidade de incorporar nas práticas pedagógicas maior atenção às questões de gênero por impactarem profundamente as trajetórias de vida e aprendizagem das mulheres. A produção de narrativas sobre suas experiências de vida também por meio de uma abordagem mais lúdica pode ser um caminho bastante produtivo. Tais práticas funcionariam como meios para as participantes imaginarem maneiras alternativas de se ver no mundo. Entendo que isso poderia ser feito por

meio de ficcionalização de papéis, contação de histórias, discussão sobre cenários e situações (NORTON; PAVLENKO, 2004) e, como apresentado na discussão de dados, o trabalho com o corpo e as emoções. Adicionalmente, o trabalho com autoetnografias colaborativas (ONO, 2016; ADAMSON; MULLER, 2018) pode ser bastante frutífero, pois permite o compartilhamento e difusão das vozes das mulheres migrantes.

O trabalho com as identidades do professor e das aprendentes nesse contexto parecem ser um rico campo para investigação e a interseccionalidade uma aproximação necessária das identidades de gênero, raça e religião, por um lado e uma análise multicategorial das histórias dessas mulheres, por outro.

Desejo profundamente que a minha breve trajetória emocional-pedagógica evoque nos pares uma urgência de respeito e cuidado às especificidades que emergem da teoria-prática de PLAc, cientes que acomodar as emoções em suas práticas não significa que sejam menos profissionais, mas sim em uma atitude sensível ao Outro e corajosa às demandas que a vida os impõe e convida.

Assim, espero que esse trabalho atue de maneira a sensibilizar para fatores tão particulares dessa prática. Que os professores percebam seus alunos, ao se perceberem. Que consigam ter a atitude crítica para poderem atuar nas brechas que o contexto lhes oferece. Que ouçam suas necessidades, na tentativa de se despirem de suas prisões epistemológicas. Que eles partam do pressuposto de que podemos nos libertar do que sabemos, abrir um respiro ou uma janela para olharmos sob outro prisma, pois nós enxergamos o que sabemos e, mesmo assim, estamos longe de conhecermos o que vemos. Que eles tenham a disposição para estudar a si mesmo, mudar de posição, e sempre desenhar um ponto de interrogação até que se esqueçam de suas concepções e do que são e foram. Que fomentem uma disciplina pelo conhecimento, que conheçam os protocolos, as técnicas, as metodologias, as teorias e, também, cultivem a desobediência como gesto crítico à transformação.

Que este trabalho seja um gesto de impulsionar os professores a trabalharem suas emoções e a de seus alunos em suas práticas, mobilizando – por que não? –, em conjunto com os alunos, as implicações do afeto no processo de ensino-aprendizagem e questionando, em um sentido mais amplo, junto com nossos alunos, pares e instituições, como nossas emoções se cruzam (DUBOC; FERRAZ, 2018). Reitero que as autoetnografias e as autoetnografias colaborativas parecem ser um caminho promissor para isso.

Assim, reescrevo as palavras de Silva (2011, p. 09), trazendo com elas o meu desejo também de incentivar as mentes de professores ora frustradas e raivosas, ora quietas e contemplativas que cultivem “(...) uma disposição exploratória do pensamento, tomada por

seu valor de busca, questionamento e perscrutação, sugerindo um movimento constante de inquietação e insatisfação com as sínteses e respostas que se vão construindo ao longo do caminho” e que sejam, sempre, resilientes.

Referências Bibliográficas

- ADAMS, R. H. J.; PAGE, J. "International migration, remittances and poverty in developing countries". **World Bank Research Working Paper 3179**, Washington DC, 2003.
- AHMED, S. Who knows? Knowing strangers and strangeness. **Australian feminist studies**, v. 15, n. 31, p. 49-68, 2000.
- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. New York: Routledge, 2004a.
- AHMED, S. Affective economies. **Social Text**, v. 79, p. 117-139, 2004b.
- AHMED, S. **The promise of happiness**. Durham: Duke University Press, 2010.
- ALBRECHT-CRANE, C. Pedagogy as friendship: Identity and affect in the conservative classroom. **Cultural Studies**, v. 19, p. 491-514, 2005.
- ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; DE ANUNCIACÃO, R. F. M. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. D. **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016.
- ALEJANO-STEELE, A. J.. From difficult dialogues to critical conversations: Intersectionality in our teaching and professional lives. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2011, n. 125, p. 91-100, 2011.
- ALMEIDA, M. S. N. D. **Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ: a (in)devida inclusão de crianças e adolescentes**, 2017. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- AMADO, R. D. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE**, v. 2, n. 7, 2013. ISSN 2316-6894.
- AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista SIPLE**, n. 2, 2011. ISSN 2316-6894.
- AMADO, R. S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: LACERDA, R. **Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. 1ed. ed. Campinas: Pontes, v. 1, 2016. p. 69-86.
- AMADO, R. S. Le portugais comme langue d'accueil pour les immigrants et les refugies dans la ville de São Paulo : politiques et pratiques. In: GOROVITZ, S. **Frontieres linguistiques en contextes migratoires: citoyennetés en construction**. Paris: L'Harmattan, v. 1, 2017. p. 158-179.
- AMON, D. **Psicologia Social da Comida**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AMON, D.; MENASCHE, R. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 1, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. [S.l.]: [s.n.], 1995.

ANUNCIACÃO, R. F. M. D. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "Português como língua de acolhimento". **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. ISSN 1980-0614.

ARAGÃO, R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. **2007. 287f. Tese de Doutorado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2007.

ARKOUDIS, S.; DAVISON, C. Chinese Students Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. **Journal of Asian Pacific Communication**, v. 18, n. 1, p. 3-8, 2008.

ASSIS, G. D. O. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 745-772, setembro - dezembro 2007.

ASSUMPCÃO, M. E. O. O. Teatro X Narrativa: gêneros intercambiáveis? **Linha D'Água**, p. 59-70, 2010.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2ed. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

AUSTIN, J.; HICKEY, A. Autoethnography and teacher development. **International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, v. 2, p. 369-378, 2007. ISSN 1833-1882.

AUSTIN, J.; HICKEY, A. Autoethnography and Teacher Development. **The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, v. 2, 2007.

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, 2014. p. 269-278.

BARBOSA, L. M. A. Immigration et défis de l'enseignement du portugais langue d'accueil à l'Université de Brasília. **Forma Breve**, v. 1, n. 13, p. 716-726, 2016. ISSN 2183-4709.

BARBOSA, L. M. A. Le portugais comme langue d'accueil pour l'insertion linguistique et professionnelle des migrants. In: GUROVITZ, S. **Frontières Linguistiques en Contextes Migratoires: Citoyennetés en construction**. Paris: L'Harmattan, v. 1, 2017. p. 125-138.

BARBOSA, L. M. A. Imigração e ensino-aprendizagem de português na Universidade de Brasília: experiências, aprendizagens e desafios. In: LIMA, R.; MAGALHÃES, M. D. G. **Culturas e Imaginários: deslocamentos, interações e superposições**. Rio de Janeiro: 7Letras, v. 1, 2018. p. 44-52.

BARBOSA, L. M. A.; BERNARDO, M. A. S. The role of language in social integration of refugees. In: GOROVITZ, S.; MOZZILO, I. **Language contact: Mobility, borders and urbanization**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, v. 1, 2015. p. 107-118.

BARBOSA, L. M. A.; CHÁVEZ, F. A. C.. METÁFORAS DOS REFUGIADOS NO BRASIL NA MÍDIA: UM OLHAR DA LINGUÍSTICA COGNITIVO-FUNCIONAL. (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 12, n. 21, 2018.

BARBOSA, L. M. A.; LEURQUIN, E. V. L. F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): Perspectivas e ações. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes, v. 1, 2018. p. 273-294.

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, B. P.. Acolhimento, sentido e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na universidade de Brasília e na universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. D. **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, v. 1, 2016. p. 321-336.

BARBOSA, L. M. A.; SANTOS, F. A. Material didático para inserção linguístico-laboral de imigrantes e o uso de metodologias participativas em projetos de design gráfico. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; DARCILLA, S. **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, v. 1, 2016. p. 283-306.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. **Périplos**, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017b.

BARBOSA, L. M. D. A. Ensino-aprendizagem de português e acolhimento de crianças recém-chegadas em Brasília (Distrito Federal). In: OSÓRIO, P.; SIMÕES, D.; ROSA, M. C. **Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017. ISBN 978-85-8199-077-4.

BARBOSA, L. M. D. A.; SÃO BERNARDO, M. D. A. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L., et al. **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

BARCELOS, A. M. F.; MORAES, R. B. D. Beliefs and emotions in action logs of future english teachers. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DEANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BARROS, W. D. S. **Mobilidade humana e pluralismo religioso: a Missão Paz e o diálogo inter-religioso na acolhida de imigrantes e refugiados**, 2017. 258f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARTHES, R. Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine. In: BARTHES, R. **Oeuvres Complètes - Tome I: 1942-1965**. Paris: Editions du Seuil, 1993. p. 924-933.

BEMPORAD, C. Language investment, une notion majeure pour saisir les dynamiques sociales de l'appropriation langagière [Language investment, a major construct for understanding social dynamics in language learning]. **Language et Société**, n. 157, 2016.

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). **The Modern Language Journal**, v. 91, n. 1, p. 863-876, 2007.

BOLER, M. **Feeling power: Emotions and education**. New York: Routledge, 1999.

BOLÍVAR, A.; RUANO, R. B. Formação de professores. In: BIZZARO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. **Português Língua Não-Materna**. Lisboa: LIDEL, 2013.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BOYD, M.; GRIECO, E. Women and Migration: Incorporating Gender into International Migration Theory. **Migration Information Source Online Journal**, março 2003.

BRAH, A.. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 329-365, 2006.

BRASIL. **LEI 9.474/1997 (LEI ORDINÁRIA) 22/07/1997 00.00.00**. [S.l.]. 1997.

BUSKO, D. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados: rede de acolhimento no Rio Grande do Sul. **Revista da Defensoria Pública da União**, Brasília, DF, n. 10, p. 177-208, jan-dez 2017. ISSN 1984-0322.

BUTLER. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CABETE, M. A. C. S. D. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**, 2010. 146p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2010.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**, 2012. Tese de Doutorado - Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

CANAGARAJAH, A. S. Teacher development in a global profession: An autoethnography. **Tesol Quartely**, v. 46, n. 2, p. 258-279, junho 2012.

CARDU, H.; SANSCHAGRIN, M. Les femmes et la migration : les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l’insertion socioprofessionnelle à Québec. **Recherches féministes**, v. 15, n. 2, p. 87-122, 2002.

CARVALHO, J. A. B. Didática do português língua não materna - língua segunda/língua estrangeira: entre a generalização e a especificação. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES C. **Português língua não materna: investigação e ensino**. Lisboa: LIDEL, 2013.

CASTLES, S. Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 18, n. 35, p. 11-43, 2010.

CASTRO, C.; MELO-PFEIFER, S. Aprender PLE depois de (muitas) outras línguas: implicações pedagógicas e curriculares para um público adulto. In: MARÇALO, M. J. **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Évora: Universidade de Évora, 2010. (Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/01.pdf>).

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2008.

COELHO, H. S. H. **Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada: Um estudo de caso**, 2011. Tese de Doutorado - FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2011.

COHEN. Critical feminist engagement in the EFL classroom. From supplement to staple. In: NORTON, B.; PAVLENKO, A. **Gender and English Language Learners**. Alexandria: TESOL, 2004. p. 155-169.

CONARE - COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS. Refúgio em Números, Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2016. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>. Acesso em: 1 março 2019.

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 2, 2017. ISSN 2526-4478.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero**, Brasília, p. 7-16, 2004.

CRENSHAW, K. W. The structural and political dimensions of intersectional oppression. **Intersectionality: A foundations and frontiers reader**, p. 17-22, 2014.

CRUZ, I. S. **Contexto de português língua de acolhimento: reflexões sobre a avaliação**, 2017. 177f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CURSINO, C. et al. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: UFPR, 2016.

DA MATTA, R. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, p. 22-27, 1987.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 35, p. 36-56, 2015.

DE AQUINO MARTINS, S. T.; SOUZA, N. E. **O PAPEL DAS EMOÇÕES E DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS**. International Congress of Critical Applied Linguistics. [S.l.]: [s.n.]. 2015. p. 21.

DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. In: PREECE, S. **The Routledge handbook of language and identity**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 586-601.

DE JESUS FERREIRA, A.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

DECKER, N. **Nessa terra somos todos migrantes: interfaces entre religião, acolhida humanitária e políticas de imigração no Brasil e de ontem e hoje**, 2017. 405f. Tese de Doutorado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DELAMONT, S. Arguments against auto-ethnography. **Qualitative Researcher**, p. 2-4, Fevereiro 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia**. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1987.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. ISSN 1980-0614.

DINIZ; LOPEZ. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. **Revistas SIPLE**, n. 9, 2018. ISSN 2316-6894.

DOMINGUEZ, J. A.; BAENINGER, R. **Programa de reassentamento de refugiados no Brasil**. Anais. [S.l.]: [s.n.]. 2016. p. 1-14.

DORNELAS, S. M. “O agente pastoral e o diálogo entre a Igreja e os migrantes”. In: NASSER, A. C. A.; DORNELAS, S. M. **Pastoral do Migrante. Relações e mediações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. D. M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018. ISSN 1984-6398.

DUFF, P. A. Case study research on language learning and use. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 34, p. 233-255, 2014.

DUTRA, D.. Mulheres, migrantes, trabalhadoras: a segregação no mercado de trabalho. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, n. 40, p. 177-193, jan./jun. 2013. ISSN 1980-8585.

DUTRA, D. Mulheres do sul também migram para o sul, paraguaias no Brasil. **Anuario Americanista Europeo**, v. 11, p. 93-108, 2013b.

DUTRA, D. Marcas de uma origem e uma profissão: trabalhadoras domésticas peruanas em Brasília. **Caderno CRH**, v. 28, n. 73, p. 181-197, 2015. ISSN 1983-8239.

DUTRA, D.; BOTEAGA, T. Migrações Internacionais: a problemática das mulheres migrantes. **Mulher Migrante: Agente de resistência e transformação**, Brasília, p. 14-20, 2014. ISSN 978-85-87823-23-6.

ELLIS, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. [S.l.]: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung**, v. 12, n. 1 Art. 10, janeiro 2011. ISSN 1438-5627.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, N. K.; YVONNA, S. L. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FABRICIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. D. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, 2002.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006. ISSN 1517-7238.

FERREIRA, F. M. M.; COELHO, H. S. H.. Emoções e experiências nas escolhas futuras de estudantes do curso de Licenciatura em Letras. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 178-196, 2014.

FERREIRA, M. L. As palavras do saber e do sabor: a gastronomia como objecto de descoberta no processo de ensino/aprendizagem do PLE e PL2. **2015. Dissertação de Mestrado - Universidade Nova, Lisboa**, 2015.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 16, p. 45-62, 2001. ISSN 0872-7643.

FOUCAULT. **Microfísica do Poder**. 1ed. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANZONI, E. **A gastronomia como elemento cultural, símbolo de identidade e meio de integração**, 2016. Tese de Doutorado - Universidade Nova de Lisboa, 2016.

FREIRE, P. **Education for Critical Consciousness**. New York: Continuum, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Freedom** (P. clarke, Trans.). Lanham: Rowman & Littlefield, 1998.

FREIRE, P. **Cultural Action for Freedom**. Cambridge: Harvard Education Review, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2008.

FRIEDRICH, T. S. et al. Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. **Périplos**, v. 1, n. 1, p. 73-91, 2017.

FUJIMUN-FANSELOY. Transforming teaching: Strategies for engaging female learners. In: CASANAVE, C. P.; YAMANASHIRO, A. **Gender language education**. Fujisawa: Keyo University Shoman, 1996. p. 31-46.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. [S.l.]: Basic Books, 1973.

GIACOMINI, T. **Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)**, 2017. 185f. Dissertação de Mestrado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

GOLDSTEIN, T. **Immigrants in the multicultural/multilingual workplace: Ways of communicating and experience at work**, 1992. Tese de Doutorado - Department of

Curriculum, Modern Language Centre, University of Toronto- CANADA, 1992. ISSN 2165-2694.

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

HALL, S. Teaching race. **Early Child Development and Care**, v. 10, n. 4, p. 259-274, 1983.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical Language Education. In: **Cambridge guide to second language teacher education**. [S.l.]: [s.n.], 2009. p. 30-39.

HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography**. London: Longman, 1999.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structures. **Journal of Sociology**, v. 85, p. 551-575, 1979.

HORWITZ, E. K. Language Anxiety and Achievement. **Annual Review of applied Linguistics**, v. 21, p. 112-126, 2001.

HORWITZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign Language Classroom Anxiety. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language Anxiety: From theory and research classroom implications**. Englewood Clifff: Prentice Hall, 1991. p. 27-36.

HOVY, B. Building a Gender and Age-Sensitive Approach to Refugee Protection. **Migrant Information Source Online Journal**, 2003. (Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/building-gender-and-age-sensitive-approach-refugee-protection>).

JACKSON, A. Y.; MAZZEI, L. A. Experience and “I” in Autoethnography: A Deconstruction. **International Review of Qualitative Research**, v. 1, n. 3, p. 299-318, novembro 2008.

JORDAN, J. Feminist composition pedagogies in ESL tutoring. In: NORTON, B.; PAVLENKO, A. **Gender and English language learners**. Alexandria: TESOL, 2014. p. 43-56.

KANASHIRO, V. U. **Cantos da memória diaspórica: representações,(des) identificações e performances de Mishima a Okinawa**, 2015. Tese(Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências HUmanas/ Victor Uehara Kanashiro. - Campinas, 2015.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, 2003.

KAWACHI, G. J. **Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp**, 2015. 223p. Tese de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

KELCHTERMANS, G. Geert. Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. **Teaching an teacher education**, v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2005.

KINCHELOE, J. *Autobiography and Critical Ontology: Being a Teacher, Developing a Reflective Persona*. In: ROTH, W. **Auto/Biography and Auto/Ethnography: Praxis of Research Method**. [S.l.]: Sense Publishers, 2005.

KOBAYASHI, Y. Japanese working women and English study abroad. **World Englishes**, v. 26, n. 1, p. 62-71, Fevereiro 2007.

KOC, M.; WELSH, J. Food. Foodways and immigrant experience. **Centre for Studies in Food Security Ryerson, University of Toronto, Canada**, Toronto, 2002.

KOSMINSKY, E. V. Por uma etnografia feminista das migrações internacionais: dos estudos de aculturação para os estudos de gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 13, p. 773-804, set./dez. 2007. ISSN 1806-9584.

KRAMSCH. Emotions in the cross-fire: Structuralist vs. post-structuralist stances in bilingualism research. **Bilingualism, Language, and Cognition**, v. 11, p. 177-179, 2008.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**. London: Longman, 1985.

KUBOTA, R.; LIN, A. M. **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**. [S.l.]: Routledge, 2009.

KUHLMANN, M. **Os fios de Ariadne: um estudo sobre retratos e valores linguísticos no contexto do refúgio**, 2018. 115f. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KUHLMANN, M. C. **PELO DIREITO DE FALAR: PRÁTICAS DE ENSINO, ACOLHIMENTO E EMPODERAMENTO EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS**. Anais do Seminário "Migrações Internacionais, Refúgios e Políticas". São Paulo: [s.n.]. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **Tesol Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, março 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In: BREEN, M. P. **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Singapore: Pearson Education, 2001. p. 41-64.

LEFÉVRE-VIGNERON, C. **A gastronomia na aprendizagem do léxico em FLE: memória, sentidos e afetividade**, 2017. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. **1991 Mitológicas 1 - O Cru e o Cozido**. [S.l.]: [s.n.], 1964.

LISBOA, T. K. Fluxos migratórios de mulheres para o trabalho reprodutivo: a globalização da assistência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 805-821, setembro-dezembro 2007. ISSN 1806-9584.

LITTLE, J. W. The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. **Cambridge Journal of Education**, n. 26, p. 345-359, 1996.

LIYANAGE, I.; CANAGARAJAH, S. Shame in English language teaching: Desirable Pedagogical Possibilities for Kiribati in Neoliberal Times. **TESOL Quarterly**, 2019.

LOPEZ, A. P. D. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**, 2016. 260p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. D. A. Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil: alguns princípios para o ensino à luz da Interculturalidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 389-416, 2018. ISSN 1984-6398.

LOPEZ-DAMIAN, J. **Narratives of Latino-American immigrant women's experiences**, 2008. 177p. Tese de Doutorado - Faculty of Education, University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta, 2008.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LUPTON, D. **Food, the Body and the Self**. London: Sage Publications, 1996.

MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo.**, 2010. 182f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

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

MARINNUCCI, R. Reconfiguração da identidade religiosa em contexto migratório. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 42, p. 169-191, jan/jun 2012. ISSN 0103-801X.

MARINUCCI, R. Feminização das Migrações, 2007. Disponível em: <http://www.csem.org.br/pdfs/feminizacao_das_migracoes_roberto_marinucci2007.pdf>. [Cf. versão em inglês do artigo publicada na REMHU, v.15, n.29, 2007].

MARTINS, ; VAZ, C.; SANTOS, P. Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira. **Revista eletrônica da Associação de Professores de Português**, n. 1.

MASSUMI, B. **Parables for the virtual: Movement, affect, sensation**. Durham: Duke University Press, 2002.

MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão.**, 2007. Tese de Doutorado - Faculdade de Letras, UFG, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem aprende e onde se ensina inglês: desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 345-362, jun. 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEIREDO, C. J.;

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira In: Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE **Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, v. 18, 2011.

MATOS, A. C. S. **O sistema de proteção a refugiados e sua atuação perante as refugiadas sírias no Brasil**, 2018. Dissertação de Mestrado - Programa De Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MCMAHILL, C. Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. **Multilingualism, second language learning, and gender**, p. 307-344, 2001.

MELO-PFEIFER, S. M. M. **Uma língua, duas línguas, tantas línguas: comparações interlinguísticas e aprendizagem do Português**. Workshop O Ensino do Português como Língua Estrangeira na Alemanha - Bases, perspectivas, best practice. Berlin: Freie Universität Berlin. 2018.

MENARD-WARWICK, J. **Gendered identities and immigrant language learning**. [S.l.]: Multilingual Matters, 2009.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem el LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul/dez 2015. ISSN 2447-3529.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação "desformatada": práticas com professores de lingua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco, 2011b. p. 128-140.

MIRANDA, H. P. **Do Kreyòl ao português: Uma análise sobre o curso "Inclusão pelo Português"**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Federal Catarinense Campus Camburiú, Camburiú, 2017.

NASCIMENTO, G. As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 15, n. 23, p. 535-552, 2016.

NEWLAND, K. "Migration as a factor in development and poverty reduction". **Migration Policy Institute**. (<http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=136>.)

NGAI, S. **Ugly feelings**. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

NGUNJIRI, F. W.; HERNANDEZ, K. C.; CHANG, H. Living Autoethnography: Connecting Life and Research. **Journal of Research Practice**, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2010. ISSN 1712851X.

NIAS, J. Thinking about feeling: The emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Educational, 2000.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2ª. ed. [S.l.]: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B.; PAVLENKO, A. Addressing gender in the ESL/EFL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 504-514, 2004.

NORTON, P. B. Social Identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, setembro-dezembro 2009.

O'CONNOR, K. E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 117-126, Janeiro 2008. ISSN 0742-051X.

OLIVEIRA, A. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, M. J. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: LIDEL, 2010.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J.; ANÇÃ, M. H. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: LIDEL, 2010.

OLIVEIRA, A. L.; ANÇÃ, M. H. **From first languages to Portuguese as a "shelter" language: the discourses of two Eastern European students**. LMS/FIPLV World Congress 2006. Gothenburg: [s.n.]. 2006. p. 1-26.

OLIVEIRA, B. S. D. **Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: Uma análise da apostila didática Pode Entrar**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ONO, F. T. P. Possible contributions of autoethnography for investigations in the area of teacher education and teacher educator's education. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. ISSN 1982-2243.

ORLANDO, A. F.; DE JESUS FERREIRA, A. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. **Travessias**, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013.

PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural**, 2015. 152f. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A Interculturalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras - reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. **Portuguese Language Journal**, v. 11, p. 234-254, 2017.

PAREJO, I. G. La enseñanza del español a inmigrantes adultos., 2002. Disponível em: <http://www.equintanilla.com/documentos/ensenanza_espanol_inmigrantes_adultos.pdf>.

PAREJO, I. G. Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la Educación de Personas Adultas. **Carabela**, Madrid, n. 53, p. 45-64, Abril 2003.

PAREJO, I. G. La enseñanza del español a inmigrantes adultos. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. **Vademécum para la formación de profesores**, Madrid: SGEL, p. 1259-1278, 2004.

PATHAK, A. Musings on postcolonial autoethnography. In: JONES, S.; ADAMS, T.; SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. **The affective dimension in second language acquisition**, p. 3-28, 2013.

PAVLENKO, A.; PILLER, I. Language Education and Gender. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of Language and Education**. Boston, MA: Springer, v. 1, 2008. p. 57-69.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah: Laurence Erlbaum, 2001.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal : uma pedagogia intercultural**, 2017. 244f. Tese de Doutorado - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, 2008.

PRINS, B. Narrative accounts of origins: a blind spot in the intersectional approach? **European Journal of Women’s Studies**, v. 13, n. 3, p. 227-290, 2006.

RAMILO, M. C.; FREITAS, T. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. **Actas do encontro comemorativo dos 24**, v. 25, p. 55-68, 2002.

RATHA, D. “Workers’ remittances: an important and stable source of external development finance”. **Global Development Finance Report 2003**, Washington DC, p. 157-175, 2003.

RATKOVIC, S. The location of refugee female teachers in the Canadian Context: “Not just a refugee woman!”. **Refuge: Canada's Journal on Refugees**, v. 29, n. 1, 2013.

REIS, B. M. Autoetnografia (d)e uma pesquisa do participante ou Notas de Campo. **Veredas Online - Temática - 1/2018 - Ppg Linguística/Ufjf**, Juiz de Fora, p. 75-89, 2018. ISSN 1982-2243.

REVUZ, C. A. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 213-230.

RIVERA, K. Popular research and social transformation: a community-based approach to critical pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 33, p. 485-500, 1999.

RIZENTAL, S. S. O Imigrante Refugiado no Contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma Análise Discursiva sobre sua Relação com a Língua de Acolhimento. **Revista SIPLE**, n. 9, 2019. ISSN 2316-6894.

ROTH, W. Auto/Ethnography and the Question of Ethics. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n. 1, p. 1-17, Janeiro 2009. ISSN 1438-5627. (Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1213/2646>).

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Metodologia no ensino de português brasileiro para migração humanitária. In: GONÇALVES, L. **O ensino de português como língua estrangeira: Reflexões sobre a prática pedagógica**. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2016. p. 277-290.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P.; SALTINI, L. M. L.; SANTOS, J. M. P. D. **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 291-320.

SAFT OHARA, Y. Promoting critical reflection about gender in EFL classes at a Japanese university. In: NORTON, B.; PAVLENKO, A. **Gender and English language learners**. Alexandria: TESOL, 2004.

SANTOS, E. B. D. **Português língua de acolhimento: interação e inserção social de imigrantes por meio do whatsapp.**, 2018. 138f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, M. O.; MESQUITA, J. L. Observando o lado feminino da migração: mulheres bolivianas na cidade de São Paulo. **Ambivalências V**, v. 5, n. 9, p. 172-194, janeiro - junho 2017. ISSN 2318-3888.

SÃO BERNARDO, M. A. D. **Português como Língua de Acolhimento : um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**, 2016. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio - Revista de Letras**, v. 10, p. 475-493, Agosto 2018. ISSN 2176-4182.

SCHENKE, A. Not just a “social issue”: teaching feminist in ESL. **TESOL Quarterly**, n. 30, p. 155-159, 1996.

SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. Projeto História. Cultura e Trabalho. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos de História**, São Paulo, n. 16, p. 297-327, fev. 1998.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso**, 2017. 206f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, D.; AMADO, R. S. Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua acolhimento. **Revista SIPLÉ**, n. 9, 2018. ISSN 2316-6894.

SILVA, R. B. D. **Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento iterário em língua inglesa**, 2011. 215f. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, V. A. D.; CARDOZO, P. F. A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS REFUGIADOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS INICIATIVAS INSTITUCIONAIS. **Publicatio UEPG Ciências Sociais Aplicadas**, v. 26, n. 1, p. 10-21, jan/abril 2018. ISSN 2238-7552.

SIMON-MAEDA, A. Transforming emerging feminist identities: a course on gender and language issues. In: NORTON, B.; PAVLENKO, A. **Gender and English Language Learners**. Alexandria, VA: TESOL, 2004. p. 127-142.

SKEIKA, J. A.; OLIVEIRA, S. O descentramento do sujeito nos contos Amor e O crime do professor de Matemática, de Clarice Lispector. **UniLetras**, v. 32, n. 2, p. 295-312, 2010.

SOARES, L. F. **Rakonte Mewn: Um projeto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes haitianos**, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso - UFFS Campus Chapecó, Chapecó, 2016.

SOARES, L.; TREVISAN, C.; FLAIN, A. Curso de português para imigrantes haitianos: desenvolvimento cronológico, mudanças e reflexões. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 1, p. 89-101, 2017. ISSN 2526-3455.

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

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**, 2009. Tese de Doutorado - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

USHER, E. **The millennium development goals and migration**. [S.l.]: United Nations Publications, 2005.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira.**, 2003. 319f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIEIRA, M. E.. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo-uma aproximação sociocultural**, 2010. p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILLALBA, F. M.; GARCIA, M. T. H. Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados. **Didáctica. Lengua y Literatura**, Madrid, v. 7, p. 425-432, 1995. ISSN 1130-0531.

VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. T. **Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados in Didáctica**. Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas. Madrid: [s.n.]. 2000. p. 97-118.

VILSON, J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A., et al. **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**. São Paulo: Pontes, v. 1, 2012. p. 51-81.

VOLTOLINA, M. **L'italiano è servito!:** l'italiano per stranieri attraverso la cucina. [S.l.]: Guerra, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YAMANAKA, J. H. C. Análise de experiências em português como segunda língua a partir de uma perspectiva interseccional. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1123-1143, 2018.

YOUNG, D. J. **Affect in L2 Learning:** A practical guide to dealing with learner anxieties. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1999.

ZEMBYLAS, M. Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, n. 39, p. 79-103, 2002a.

ZEMBYLAS, M. "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. **Educational Theory**, v. 52, p. 187-208, 2002b.

ZEMBYLAS, M. Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. **Educational Theory**, v. 53, n. 1, p. 107-127, 2003a.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. **Teachers and Teaching**, v.9, n.3, p. 213-238, 2003b.

ZEMBYLAS, M. **Teaching with emotion:** A postmodern enactment. Greenwich CT: Information Age Publi, 2005.

ZLOTNIK, H. The Global Dimensions of Female Migration. **Migration Information Source Online Journal**, 2003. (Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/global-dimensions-female-migration> (último acesso 27/02/2018)).

Anexo

1 – Questionário original Benesch (2012)

1. Which of these emotions do you feel most commonly when teaching:

Happiness/joy	Frustration
Sadness/grief	Disappointment
Anger/irritation	Disillusion
Fear/anxiety	Guilt
Disgust	Despair
Fascination	Caring
Pride	Love
Wonder	Intimacy
Enthusiasm	Loss
Boredom	Powerlessness
Awe	Compassion

The following questions will be repeated for each emotion identified by the respondent in question 1:

2. What are your reactions to being (name of the emotion)? What do these reactions have to do with your ESL teaching?
3. Does the way you feel about (name of emotion) have a history in your teaching career?
4. Can you tell if your students feel (name of emotion)? How? What do you do when a student feels (name of emotion)? What are you trying to teach your student about (name of emotion)?
5. Are there things you do regularly during your teaching to make sure you feel (name of emotion)? Are there things you do regularly during your teaching to make sure you *don't* feel (name of emotion)?

Apêndice

1 – Questionário sobre emoções em PLE/PLAc, adaptação a partir de Benesch (2012)

Questionário reflexivo sobre as emoções no ensino de línguas (PLE e PLAc)

1. Normalmente, quais dessas emoções você sente quando ensina Português Língua Estrangeira?

Felicidade/Alegria	Frustração
Tristeza/Pesar	Desilusão
Raiva/Irritação	Decepção
Ansiedade	Medo/Temor
Repugnância	Fascinação
Orgulho	Encanto
Entusiasmo	Culpa
Tédio	Perda
Desespero	Zelo
Amor	Intimidade
Impotência	Compaixão

Nas próximas perguntas, nomeie cada emoção que identificou como resposta na questão 1.

- A) Como você reage quando se sente (nomeie a emoção)? Como essas reações podem estar associadas com o seu ensino?
- B) O modo como você se sente sobre (nomeie a emoção) tem uma história na sua carreira docente?
- C) Você sabe dizer se os seus alunos sentem (nomeie a emoção)? De que maneira? O que você faz quando um aluno sente (nomeie a emoção)? O que você está tentando ensinar ao seu aluno sobre (nomeie a emoção)?
- D) Existem coisas que você normalmente faz quando dá aulas que faz para ter certeza que sinta (nomeie a emoção)? Há coisas que você faz regularmente enquanto ensina para garantir que você não sinta (nomeie a emoção)?

2. Quais dessas emoções você sentiu ao ensinar Português Língua de Acolhimento?

Felicidade/Alegria	Frustração
Tristeza/Pesar	Desilusão
Raiva/Irritação	Decepção
Ansiedade	Medo/Temor
Repugnância	Fascinação
Orgulho	Encanto
Entusiasmo	Culpa
Tédio	Perda
Desespero	Zelo
Amor	Intimidade
Impotência	Compaixão

Nas próximas perguntas, nomeie cada emoção que identificou como resposta na questão 2.

- A) Como você reagiu quando sentiu (nomeie a emoção)? Como essas reações podem estar associadas com o seu ensino?
- B) O modo como você se sentiu sobre (nomeie a emoção) tem uma história na sua carreira docente?
- C) Você sabe dizer se os seus alunos sentiram (nomeie a emoção)? De que maneira? O que você fez quando um aluno sentiu (nomeie a emoção)? O que você tentou ensinar ao seu aluno sobre (nomeie a emoção)?
- D) Existiram coisas que você fez durante a sua prática para ter certeza que sentisse (nomeie a emoção)? Você fez coisas em sua prática para garantir que você não sentisse (nomeie a emoção)?

2 – Amostra de perguntas elaboradas para compor a Bolsa de Perguntas em sala de aula

Qual é a sua cor favorita?

Conte para nós sobre o que você mais gosta de fazer.

Você pratica esporte?

O que você prefere: futebol ou vôlei?

Você gosta do clima em...?

Qual é o seu lugar favorito?

Quantos irmãos/ irmãs você tem?

Quantas línguas você fala?

Com quantos anos você aprendeu a andar de bicicleta?

Você tem saudades da sua infância?

Conte sobre um prato que você adora.

Você gosta de cozinhar?

Que tipo de música você gosta de ouvir?

Qual é a sua música favorita?

Você gosta de dançar?

O que é felicidade para você?

Você gosta de sair com seus amigos? Para onde?

Que tipo de filme você mais gosta?

Você tem celular? Você passa muito tempo nele?

Com quantos anos você aprendeu a ler?

Você gosta de ler? Que tipo de leitura?

Quando você era criança, você sonhava em...

Quais são seus planos para o final de semana?

Como você se vê daqui a 5 anos?

Qual é seu ator/atriz favorito?

Conte para nós sobre o cantor/cantora que você mais gosta.

O que você faz para praticar o português?

Quais são suas qualidades?

Na sua opinião, qual é o seu maior defeito?

O que você gostaria de melhorar na sua vida?

Aqui no Brasil eu...

Fale sobre algo que você não gosta de fazer.

O que você menos gosta aqui no Brasil?

O que não pode faltar na sua vida?