

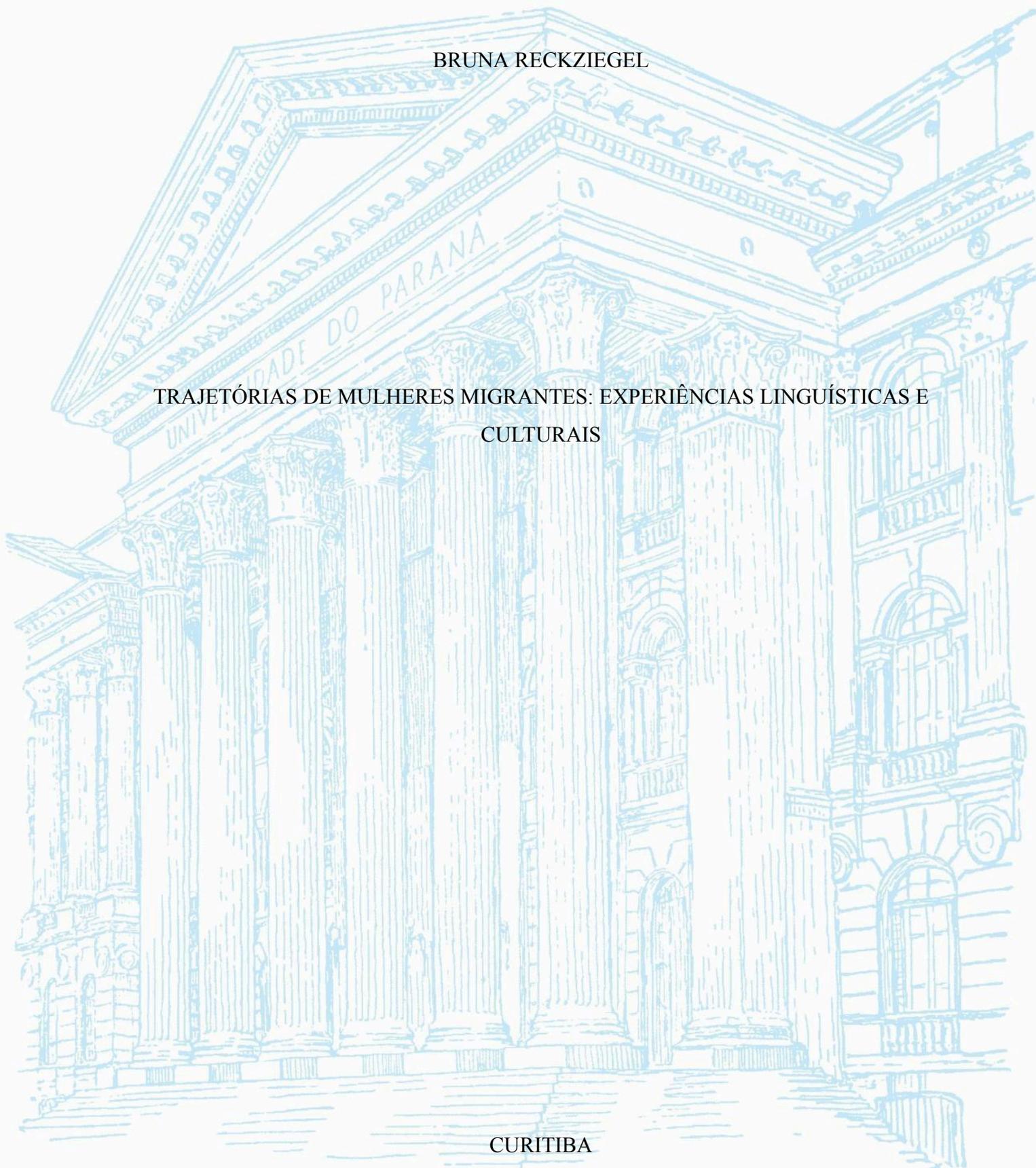
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA RECKZIEGEL

TRAJETÓRIAS DE MULHERES MIGRANTES: EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

CURITIBA

2024



BRUNA RECKZIEGEL

TRAJETÓRIAS DE MULHERES MIGRANTES: EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS E  
CULTURAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

Coorientadora: Profa. Ma. Izabel Jensen Santana

CURITIBA

2024



Dedico este trabalho a todas as mulheres migrantes e refugiadas.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, por todo o apoio que tive durante minha graduação.

Às mulheres migrantes que aceitaram participar desta pesquisa, foi um prazer ouvi-las e conhecer suas trajetórias.

Às minhas orientadoras Adriane Knoblauch e Izabel Santana, por terem me incentivado a escrever sobre essa temática.

À minha banca avaliadora Renata Anunciação, pela leitura cuidadosa e comentários e sugestões que ampliaram meu repertório.

À minha companheira de vida Laís, por ter me apresentado o PBMIH e me apoiado em todos os momentos desta pesquisa.

À minha amiga e colega de profissão Mirella e minha irmã Luiza Elena, que me incentivaram e acreditaram em mim.

*Para curar a cisão entre mente e corpo, nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. [...] Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua (hooks, 2017, p. 233).*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as trajetórias sociais de mulheres migrantes, com ênfase nos aspectos linguísticos e culturais que se relacionam com a inserção em um novo país. A pesquisa se fundamenta na teoria de Pierre Bourdieu, utilizando os conceitos de capital cultural, capital linguístico e mercado linguístico para entender como essas mulheres incorporam a língua portuguesa e como esse processo contribui para a construção de autonomia, emancipação e fortalecimento de suas identidades. A partir de uma abordagem de acolhimento, o estudo investiga as dificuldades que essas mulheres enfrentam ao entrar em contato com novas dinâmicas linguísticas e culturais, destacando as estratégias de adaptação e resistência. Para Bourdieu, a aquisição da língua não apenas facilita a integração social e econômica, mas também representa uma forma de acesso ao capital simbólico e material, colocando as mulheres migrantes e refugiadas em um campo de relações de poder estruturado por barreiras linguísticas e culturais. Além disso, a pesquisa também dialoga com as obras de Lélia Gonzalez, bell hooks e Frantz Fanon, cujas teorias abordam as questões de colonialidade, racismo e opressão estrutural. Esses autores oferecem uma análise crítica das relações de poder que atravessam as experiências das mulheres migrantes e refugiadas, especialmente aquelas racializadas. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas para analisar as trajetórias das participantes, levando em conta o conceito de trajetória de Bourdieu. Os resultados indicam que a apropriação da língua portuguesa é um processo complexo, mas fundamental para a inserção das mulheres no mercado de trabalho e para a construção de novas redes de apoio. Além disso, esse processo de apropriação linguística está intrinsecamente ligado à resistência às estruturas de poder que perpetuam a marginalização social, racial e de gênero. As entrevistadas apontam que a língua, materna e/ou adquirida, é uma ferramenta identitária e uma estratégia de luta contra a exclusão social e a discriminação. Os resultados ressaltam a importância de políticas de acolhimento que promovam a interculturalidade, como o ensino de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, garantindo que essas mulheres não apenas adquiram capital linguístico, mas também possam reconstruir suas identidades e conquistar autonomia em um contexto de respeito e troca cultural, superando barreiras de colonialidade e racismo estrutural.

Palavras-chave: Mulheres migrantes; Análise de trajetórias; Capital Linguístico; Português como Língua de Acolhimento (PLAc); Colonialidade.

## ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the social trajectories of migrant women, with an emphasis on the linguistic and cultural aspects related to entering a new country. The research is based on Pierre Bourdieu's theory, using the concepts of cultural capital, linguistic capital and the language market to understand how these women incorporate the Portuguese language and how this process contributes to building autonomy, emancipation and strengthening their identities. Based on a welcoming approach, the study investigates the difficulties these women face when they come into contact with new linguistic and cultural dynamics, highlighting the strategies of adaptation and resistance. According to Bourdieu, language acquisition not only facilitates social and economic integration, but also represents a form of access to symbolic and material capital, placing migrant and refugee women in a field of power relations structured by linguistic and cultural barriers. In addition, the research also interacts with the works of Lélia Gonzalez, bell hooks and Frantz Fanon, whose theories address the issues of coloniality, racism and structural oppression. These authors offer a critical analysis of the power relations that run through the experiences of migrant and refugee women, especially those that are racialized. The research was conducted using a qualitative approach, using semi-structured interviews to analyze the participants' trajectories, taking into account Bourdieu's concept of trajectory. The results indicate that the appropriation of the Portuguese language is a complex process, but one that is fundamental for women's integration into the job market and for building new support networks. Furthermore, this process of linguistic appropriation is intrinsically linked to resistance to the power structures that perpetuate social, racial and gender marginalization. The interviewees point out that language, maternal and/or acquired, is an identity tool and a strategy for fighting social exclusion and discrimination. The results highlight the importance of reception policies that promote interculturality, such as teaching Portuguese as a Welcoming Language - PLAc, ensuring that women not only acquire linguistic capital, but can also rebuild their identities and gain autonomy in a context of respect and cultural exchange, overcoming barriers of coloniality and structural racism.

Keywords: Migrant women; Trajectory analysis; Linguistic Capital; Portuguese as a Welcoming; Coloniality.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	11
1.2 OBJETIVOS.....	12
1.3 METODOLOGIA.....	12
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	14
<b>2 MIGRAÇÃO NO BRASIL E SUAS NUANCES.....</b>	<b>15</b>
2.1 A REALIDADE DAS MULHERES MIGRANTES NO BRASIL.....	16
2.2 CAPITAL LINGUÍSTICO E COLONIALIDADE.....	21
2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....	26
<b>3 TRAJETÓRIAS DE MULHERES MIGRANTES.....</b>	<b>29</b>
3.1 CONTEXTOS DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA E CAMPOS DE CIRCULAÇÃO.....	32
3.2 IMPRESSÕES PESSOAIS POR NÃO SABER/DOMINAR A LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
3.3 PERCEPÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE.....	40
3.4 ACOLHIMENTO CULTURAL E VIVÊNCIAS RELIGIOSAS.....	43
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO 2 - INFORMED CONSENT FORM.....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE 1 - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem desempenha um papel fundamental como meio de comunicação e expressão das diversas estruturas sociais. Ela se manifesta por meio de diversos signos, incluindo sons, gestos, toques e expressões, e está em constante transformação devido às interações culturais e às relações de poder entre diferentes sociedades. No que diz respeito à linguagem falada e escrita, são essas interações que promovem o surgimento das variações linguísticas e a formação de novas línguas. A língua constitui um elemento essencial do capital cultural dos indivíduos que, ao assimilar características culturais, desenvolvem seu *habitus*, o qual se reflete em suas ações, comportamentos e crenças (Bourdieu, 1992).

Nos processos de colonização, as potências invasoras impõem suas línguas como símbolos de prestígio, elevando-as a padrões de superioridade cultural dentro das sociedades subjogadas. Esse domínio linguístico e cultural tem o efeito de marginalizar os povos colonizados, desvalorizando suas línguas, crenças e práticas, legitimando a ideia de sua inferioridade (Fanon, 1962; 2008). A imposição de uma cultura dominante resulta na privação das culturas originárias, que são sistematicamente deslegitimadas e suprimidas.

Em resposta à opressão cultural e racial, diversos grupos subordinados buscam formas de reafirmação de sua identidade, seja por meio da preservação e valorização de suas culturas originais ou pelo fortalecimento de sua presença no espaço público e político, desafiando as narrativas dominantes (Gonzalez, 2020; hooks, 2017). Entretanto, existe uma hegemonia de culturas e países considerados prestigiados, que transformam suas línguas e culturas em valores agregados, criando um verdadeiro mercado linguístico (Bourdieu, 1996). Esse processo contribui para a manutenção de desigualdades, dificultando a luta dos povos marginalizados por reconhecimento e visibilidade no cenário global.

Nesse contexto, migrantes e refugiados são colocados em uma posição de subalternidade, enfrentando dificuldades para se inserir em um novo mercado linguístico e cultural, sob uma perspectiva colonizadora (Spivak, 2003). Submetidos a uma subordinação forçada à cultura e à língua dominante, eles se deparam com obstáculos linguísticos e interculturais significativos. Para as mulheres migrantes, essas dificuldades são ainda mais intensificadas pela opressão patriarcal, que perpetua um sistema sexista e a marginalização de grupos sociais minoritários (Lerner, 2019). Assim, é possível afirmar que as condições de raça, sexo e de hegemonia cultural contribuem para tornar o processo migratório, que inclui a aquisição de uma nova língua, ainda mais desafiador, uma vez que é reforçado por múltiplos fatores de opressão.

Sendo assim, o trabalho se ancora nos referenciais teóricos de Pierre Bourdieu, com os conceitos de capital cultural, capital linguístico e mercado linguístico. Além disso, também foram utilizados referenciais voltados à colonialidade e racismo, como Franz Fanon, Lélia Gonzalez e bell hooks.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Sempre senti a necessidade de investigar as questões das mulheres, motivada pela minha própria experiência enquanto mulher e pela percepção da opressão sexual que atravessa todas as culturas e contextos sociais. No final de 2023, tive o primeiro contato com o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH, que foi determinante para a definição da temática do meu TCC e para o recorte de mulheres com as quais decidi pesquisar.

O projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atualmente é realizado através do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin). O projeto oferece aulas de português de forma gratuita, utilizando a metodologia do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), para “migrantes portadores de visto de auxílio humanitário, solicitantes de refúgio, refugiados, apátridas e/ou migrantes em vulnerabilidade social, moradores de Curitiba e região metropolitana” (PBMIH, 2024). O projeto conta com as turmas: 1) Básico Iniciante (A0); 2) Básico 1 (A1); 3) Básico 2 (A2); 4) Básico 3 (A2+); 5) Intermediário 1 (B1); Intermediário 2 (B2); Avançado (C1) (PBMIH, 2024); além das turmas Infantil e Infanto-juvenil, que abrem vagas para os filhos dos alunos matriculados nas turmas do PBMIH.

Em 2024, ao integrar o projeto e assumir a turma do Infantil<sup>1</sup>, tive a oportunidade de estabelecer vínculos com suas mães, o que fortaleceu minha convicção em ouvir suas histórias e compreender como, além da opressão sexual, a experiência migratória impacta o pertencimento dessas mulheres no Brasil, especialmente no contexto da educação brasileira. Ao aprofundar minha pesquisa sobre esse tema, constatei a escassez de fontes que abordem a realidade de mulheres migrantes e refugiadas e suas relações com aquisição da língua portuguesa, especialmente sob a ótica da interculturalidade e da condição feminina. Diante disso, é fundamental a realização de investigações mais aprofundadas nesta área, a fim de

---

<sup>1</sup> Turma de crianças entre 3 e 6 anos, filhos dos migrantes e refugiados matriculados no PBMIH, também com o objetivo de ensino de PLAc.

destacar a importância desse tema e entender melhor as realidades linguísticas e culturais dessas mulheres no contexto de migração e refúgio.

Com isso, este trabalho analisa as trajetórias de algumas mulheres migrantes refugiadas, com o intuito de responder a seguinte pergunta: de que forma os aspectos linguísticos e culturais podem impactar na trajetória social de mulheres migrantes?

## 1.2 OBJETIVOS

O objetivo principal do trabalho é analisar as trajetórias sociais de mulheres migrantes, considerando os aspectos linguísticos e culturais enfrentados. Para além do objetivo geral, foram delineados alguns objetivos específicos: a) identificar de que forma essas mulheres são colocadas em posições de subordinação ou emancipação, devido às questões de gênero, classe, raça e nível de domínio linguístico; b) examinar as dificuldades que essas mulheres enfrentam na inserção de outro mercado linguístico; c) investigar de que forma a apropriação linguística e cultural desse novo mercado garante maior autonomia.

## 1.3 METODOLOGIA

Neste trabalho, realizei uma pesquisa qualitativa que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 24). Com o intuito de entender o fenômeno da migração feminina no Brasil nos contextos linguísticos e culturais, foram realizadas análises de trajetórias de quatro mulheres mães migrantes que fazem parte do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH, da Universidade Federal do Paraná. Partindo da noção de trajetória proposta por Bourdieu (2006), pretende-se delinear as diferentes disposições que constituem o *habitus* das agentes pesquisadas, considerando os campos de circulação e os capitais mobilizados.

As participantes selecionadas são mães de alunos do projeto em que leciono. Essa escolha se deu pela proximidade com essas mulheres e pela maior disponibilidade delas para o diálogo. As análises das trajetórias foram realizadas por meio de entrevistas semi-estruturadas, uma vez que por meio dessa metodologia é possível acessar informações inscritas no *ethos* dos indivíduos, ou seja, captar traços do sistema de disposições que norteiam as diferentes formas de ser, perceber e agir no mundo (Bourdieu, 1983).

As migrantes que participaram da pesquisa são: Aurora, da Venezuela, norte da América do Sul; Rosette e Sabine, do Haiti, ilha caribenha da América do Norte; e Doaa

Yousif, do Sudão, norte da África. As entrevistas foram organizadas através da condução de conversas intimistas e discutidos aspectos relacionados às culturas e à realidade vivenciada pelas participantes no Brasil.

Com o objetivo de tornar os encontros o mais confortável possível, busquei compreender as necessidades de cada entrevistada, considerando seu nível de fluência em português. Assim, a entrevista de Doaa Yousif foi realizada em inglês, já que é sua segunda língua (sua língua materna é o árabe). A entrevista de Aurora ocorreu em português, pois a entrevistada se considera fluente nesse idioma (sua língua materna é o espanhol). E a última entrevista envolveu a mãe Rosette e a filha Sabine. Inicialmente, a entrevista iria ocorrer com Rosette, com Sabine apenas atuando como intérprete (a língua materna das duas é créole, ambas tendo como segunda língua o francês, e Sabine tem o português como terceira língua). Entretanto, no decorrer da conversa, senti necessidade de realizar a entrevista com Sabine também, visto que Rosette veio para o Brasil quando as filhas já estavam aqui e se fez necessário entender o processo migratório de Sabine.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também respeitou as particularidades das entrevistadas, sendo construído em inglês para Doaa Yousif e os demais em português. A fim de respeitar a privacidade das entrevistadas, os nomes identificados nesta pesquisa são fictícios, exceto o nome de Doaa Yousif, que escolheu manter seu primeiro e segundo nome na pesquisa. Os TCLEs que utilizei para as entrevistas estão nos Anexos 01 e 02.

As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos, com algumas precisando ser ajustadas em termos de tempo, devido à dificuldade em encontrar horários compatíveis para todas. Em alguns casos, foi necessário realizar mais de um encontro, pois, devido à limitação de tempo, algumas perguntas não foram abordadas no primeiro encontro. Apesar das dificuldades com relação ao tempo e à compatibilidade de horários, todas as entrevistadas foram bastante receptivas. A entrevista mais desafiadora foi com Rosette, pela necessidade de tradução simultânea do e para créole por Sabine. Os atrasos na tradução e a minha limitação no domínio do créole e do francês dificultaram minha conexão com a entrevistada e prejudicaram a compreensão completa de suas respostas. Além disso, as expressões faciais e emocionais de Rosette não eram transmitidas de forma sincronizada, prejudicando a clareza e a profundidade da comunicação. Mas, mesmo com essas dificuldades, julgo que a entrevista trouxe elementos importantes para a presente análise.

As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e a entrevista em inglês foi traduzida. Para isso, foi utilizada a perspectiva de Bourdieu (2008), em que discute sobre os

modos de transcrição e a responsabilidade do pesquisador ao garantir o significado original do discurso. Segundo ele, mesmo que haja a inevitável retirada de algumas expressões que foram consideradas desnecessárias, o conteúdo deve se manter de forma legítima. Com isso, as entrevistas estão transpostas em forma de relato, com pequenas citações. Isso facilita o entendimento, enquanto mantém a real intencionalidade do momento da fala das entrevistadas. Além disso, considere relevante manter marcações dos sotaques das entrevistadas, principalmente nas narrativas que trouxeram sobre essa temática.

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho de conclusão de curso se estrutura em 4 capítulos: 1) Introdução; 2) Migração no Brasil e suas nuances; 3) Trajetórias de mulheres migrantes; 4) Considerações finais. O capítulo “Migração no Brasil e suas nuances” está dividido em 3 subcapítulos: a) A realidade das mulheres migrantes no Brasil; b) Capital Linguístico e Colonialidade; c) Português como Língua de Acolhimento. O capítulo “Trajetórias de mulheres migrantes” traz o aprofundamento das entrevistas, e está dividido em 4 subcapítulos: a) Contextos de uso da Língua Portuguesa e campos de circulação; b) Impressões pessoais por não saber/dominar a Língua Portuguesa; c) Percepções de gênero, raça e classe; d) Acolhimento cultural e vivências religiosas.

## 2 MIGRAÇÃO NO BRASIL E SUAS NUANCES

Neste capítulo, discuto e construo diálogos entre conceitos e pesquisas sobre mulheres migrantes e a relação com um novo mercado linguístico e cultural, a fim de compreender como os aspectos linguísticos e culturais impactam as trajetórias sociais de mulheres migrantes e refugiadas. Dessa forma, serão pontuados aqui, ainda que brevemente, aspectos sobre migração, políticas públicas e educação, com ênfase no capital linguístico (Bourdieu, 1996), nas barreiras sociais como xenofobia e colonialidade, e nas questões de gênero e identidade. Para entender um pouco o perfil das mulheres migrantes e refugiadas no Brasil, foram utilizados como referência alguns dados de pesquisas realizadas pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra).

O Observatório das Migrações Internacionais surgiu em 2013, no formato de pesquisa acadêmica, com o objetivo de avançar nos estudos sobre migração no Brasil. É uma parceria entre o projeto de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação da Universidade de Brasília em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). Dessa forma, os estudos e pesquisas sobre a temática começaram a ser centralizados, visto que antes da OBMigra os estudos eram apartados, feitos por universidades, ONGS, etc. Então, a OBMigra, não só unificou essa temática, como fortaleceu a pesquisa sobre migração no Brasil (OBMigra, 2024).

O observatório foi criado a partir da necessidade de analisar e acompanhar a crescente migração no Brasil, principalmente de países da América Latina. Com isso, realiza pesquisas sobre a temática, principalmente o Relatório Anual de Imigração, que traz diversas análises de dados envolvendo questões de gênero, raça, trabalho, educação e cidadania dos migrantes. Isso contribuiu para a conquista de políticas públicas e trouxe debates sobre direitos políticos e também sociais, como o combate às barreiras linguísticas, ao racismo e à xenofobia (OBMigra, 2024).

Para realizar um aprofundamento sobre a realidade das mulheres migrantes no Brasil, apresento uma breve explicação sobre as diferenças entre migrantes, imigrantes, migrantes residentes e refugiados. De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, do Governo Federal do Brasil (2024), a migração internacional é qualquer movimentação de saída de seu país natal para outros países, independente do motivo. Quando os indivíduos se movimentam de forma voluntária, são considerados imigrantes. E quando a movimentação é involuntária, seja por guerras no país de origem ou perseguições, os indivíduos são

considerados refugiados. Ou seja, imigrantes e refugiados podem ser considerados migrantes (Brasil, 2024).

Para viver no Brasil e manter sua condição migratória regular, o imigrante precisa de uma autorização de residência. [...] Já o refugiado, que foi forçado a se deslocar, conta com a proteção internacional e o princípio da não-devolução. Voltar ao país de origem ou onde morava antes significa um risco à sua vida. Após a análise do processo de refúgio e a decisão do Conare, pelo reconhecimento da sua condição, a pessoa refugiada passa a ter uma autorização de residência por tempo indeterminado, com embasamento legal pelo refúgio (Brasil, 2024).

Ou seja, imigrantes e refugiados podem ter autorização de residência, mesmo que em cenários diferentes. Além da residência, todos também têm “direitos à educação, à saúde e ao trabalho” (Brasil, 2024). Algumas nacionalidades já possuem autorizações prévias de residência aqui no Brasil, como Haiti e Venezuela. Ambos podem obter vistos temporários e autorização de residência como “acolhida humanitária”, com uma durabilidade de 5 anos, e podem ser renovados ou, em alguns casos, tornarem-se vitalícios (Anúnciação, 2017).

Apesar do Ministério da Justiça alegar que imigrantes e refugiados são considerados migrantes, Anúnciação (2017) amplia a explicação sobre as terminologias, abordando de forma detalhada a diferença entre os termos e trazendo à tona a complexidade das questões que envolvem o *status* jurídico desses indivíduos. A autora não apenas analisa a definição dos termos, mas também discute as implicações legais e sociais dessa classificação. Ela afirma que “o *status* de migrante é concedido a todo estrangeiro residente em território brasileiro que não tenha solicitado refúgio ou asilo”, o que implica que, do ponto de vista jurídico, refugiados não são reconhecidos como migrantes, uma distinção importante para a compreensão de seus direitos e proteção legal no país<sup>2</sup>. Dessa forma, utilizo neste trabalho o termo “migrantes”, porém preservando a nomenclatura de imigração dos Relatórios Anuais de Imigração e da fala das entrevistadas.

## 2.1 A REALIDADE DAS MULHERES MIGRANTES NO BRASIL

Tonhati e Cordova (2023), no Relatório Anual de 2023 da OBMigra, trazem uma retrospectiva dos 10 anos de pesquisa da OBMigra sobre a migração no Brasil, com ênfase no crescimento da migração feminina. No início das pesquisas, os migrantes eram majoritariamente homens, porém, desde 2019, cresceu notavelmente o número de mulheres.

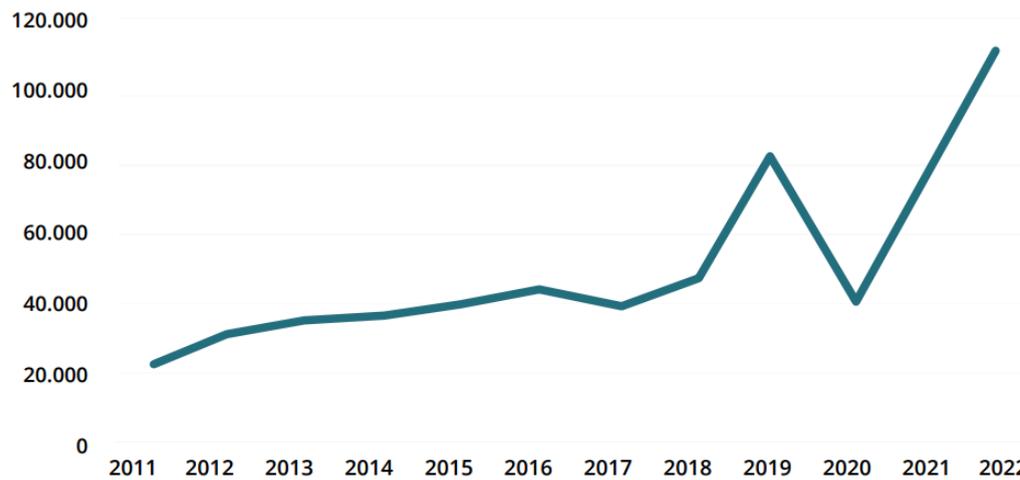
---

<sup>2</sup> Para mais esclarecimentos sobre os conceitos de migração, imigração e refúgio em relação à nacionalidade e *status* jurídico no Brasil, consultar: Anúnciação, 2017.

Assim, em 2020, os relatórios anuais passaram a incluir capítulos focados nas mulheres migrantes. Somente em 2022, o debate foi expandido para outras questões, incluindo o início das pesquisas sobre as crianças, que estão diretamente relacionadas às mulheres e mães migrantes.

Em 2021, as pesquisas se intensificaram no contexto do refúgio, com ênfase nas mulheres venezuelanas. Já em 2022, as análises ampliaram o foco para o aumento de mulheres estrangeiras que migraram para o Brasil, além de crianças e adolescentes migrantes, destacando também o impacto da pandemia de Covid-19 nos fluxos migratórios.

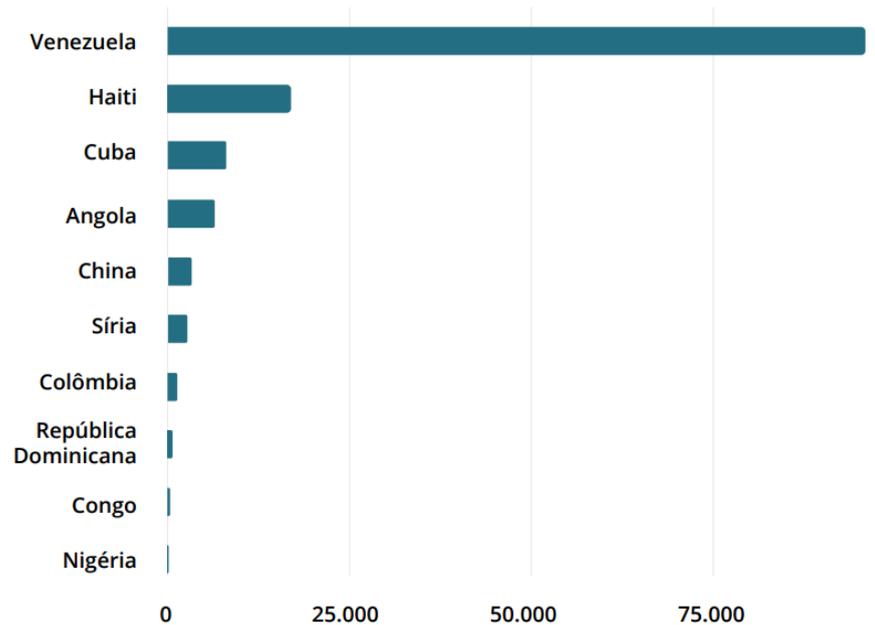
GRÁFICO 1 – NÚMERO DE REGISTROS DE IMIGRANTES MULHERES RESIDENTES, POR ANO DE REGISTRO - 2011 - 2022



FONTE: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) (2023).

Dessa forma, o gráfico abaixo traz um levantamento sobre a origem das mulheres que solicitam refúgio ou registro de imigração, sendo que os dois primeiros lugares são ocupados, respectivamente, por venezuelanas e haitianas (Tonhati e Pereda, 2021; Tonhati e Cordova, 2023).

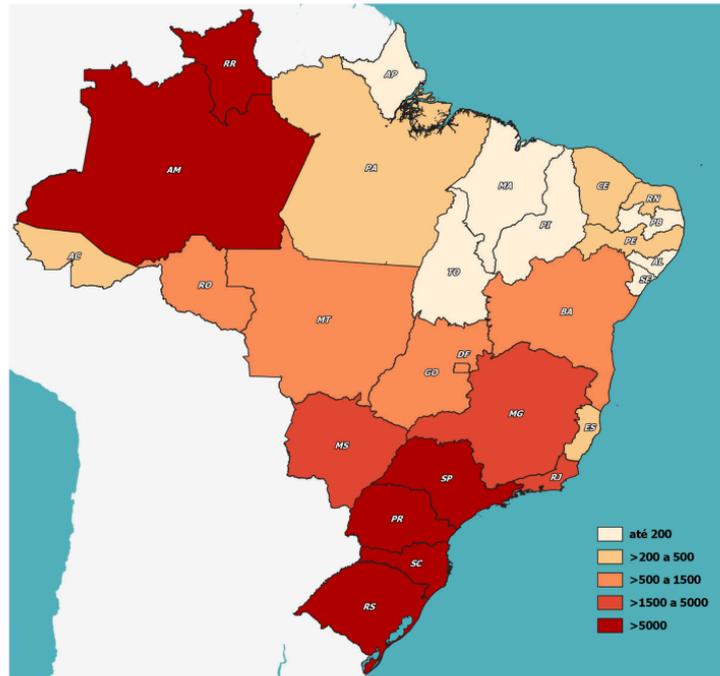
GRÁFICO 2 – SOLICITAÇÕES DE RECONHECIMENTO DA CONDIÇÃO DE REFUGIADA, SEGUNDO PRINCIPAIS NACIONALIDADES - 2011 - 2022



FONTE: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (2022).

Com base em dados do Relatório Anual de 2021, Tonhati e Pereda mostram que a região com maior concentração de refugiadas é o Norte do país (Roraima), já as imigrantes residentes costumam se concentrar nas regiões Sul e Sudeste. O artigo se concentra em pesquisar a entrada dessas mulheres no mercado de trabalho, sendo que a única informação referente à educação é que “a partir de 2018, o número de mulheres com apenas ensino fundamental passou a aumentar” (Tonhati e Pereda, 2021, p. 176). Essa informação se relaciona diretamente com o artigo de Mamed (2018), já que, dentro das atividades selecionadas para as mulheres migrantes no mercado de trabalho, não é exigida uma escolaridade específica, o que faz com que essas mulheres recorram a trabalhos menos prestigiosos, ao entrarem no Brasil, para garantir sua sobrevivência e de sua família, e se distanciando da educação formal.

FIGURA 1. NÚMERO DE REGISTROS DE MULHERES IMIGRANTES RESIDENTES POR ANO DE REGISTRO, SEGUNDO UNIDADE DE FEDERAÇÃO - 2011 - 2022



FONTE: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) (2023).

Em relação ao trabalho formal, em 2022, o número de contratações de mulheres migrantes no mercado brasileiro superou todos os anos anteriores, destacando-se como o melhor ano da série histórica. No entanto, ao comparar os números de registros de mulheres migrantes residentes no país (445.423) com as admissões no mercado de trabalho formal (305.463), é evidente que uma parte significativa das mulheres migrantes nunca foi admitida para trabalhar formalmente no Brasil. (Tonhati e Cordova, 2023). Estes números podem ser ainda maiores, visto a dificuldade de pesquisas mais profundas com essa população.

Entre os anos avaliados, foi possível destacar que os setores que mais contratam migrantes são os de abate de aves, restaurantes e similares, frigoríficos de abates de suínos, limpeza em prédios e em domicílios e comércio em geral. Nesta perspectiva, é visível a contratação dessas mulheres em subempregos, com baixos salários e pouca exigência de escolarização, sem perspectivas de crescimento (Tonhati e Cordova, 2023). Isso ocorre, muitas vezes, devido à falta de validação dos diplomas emitidos no país de origem e ao pouco reconhecimento das experiências profissionais de migrantes em outros países. Além da desvalorização da escolarização proveniente do país natal, somam-se as questões raciais. No Brasil, as mulheres negras já estão predominantemente em ocupações de baixo prestígio, qualificação e remuneração (Gonzalez, 2020), e essa realidade se reflete com ainda mais força nas experiências das mulheres migrantes.

Também observou-se uma disparidade salarial entre mulheres migrantes de países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, com as primeiras recebendo salários mais altos que os homens dos mesmos países. Isso está diretamente relacionado à validação e ao prestígio das culturas ocidentais e colonizadoras. Como observa Gonzalez,

Aí a gente cai diretamente na questão do eurocentrismo; se percebe que a sociedade brasileira como um todo é uma sociedade culturalmente alienada, culturalmente colonizada, na medida em que todos os valores de um pensamento, de uma arte, enfim, de tudo que vem da Europa, do mundo ocidental, é o grande barato (Gonzalez, 2020, p. 291).

Assim, as mulheres migrantes provenientes de países ocidentais desenvolvidos são vistas de forma prestigiosa no Brasil, o que valida suas culturas e línguas, frequentemente com um tom de idolatria, como é o caso das europeias e estadunidenses. Por outro lado, as migrantes de países subdesenvolvidos, embora possam falar línguas hegemônicas como inglês, espanhol ou francês, são frequentemente inferiorizadas, uma dinâmica que se agrava pelas questões raciais e colonizadoras.

Durante minha pesquisa sobre a temática, tive dificuldade de encontrar artigos que trouxessem uma perspectiva migratória feminina que relacionassem os aspectos da influência da colonização e linguagem, somados às questões de raça, gênero e classe. A maior parte dos artigos envolvendo migração feminina tratavam temáticas de solidão e diversas violências nesse processo. Por exemplo, Motta (2021) realiza sua pesquisa qualitativa referente a uma mulher refugiada no Brasil, que conta um pouco a dificuldade que passou nesse processo de ingressar em um novo país:

Ruth talvez esteja expressando também o que sente: a solidão na terra estrangeira, a solidão de uma mulher negra com os filhos num novo país, em que estão em condição de refugiados e onde precisam recomeçar a estabelecer os laços afetivos para diminuir o peso do viver longe de casa. (Motta 2021, p. 21).

Inclusive, Ribeiro (2022), também traz relatos de mulheres migrantes e refugiadas, as quais trazem a falta de pertencimento e suporte familiar como dificuldades centrais no processo de migração ou refúgio, e muitas delas

[...] sugerem, em um primeiro plano de análise, que situações de violência institucional, violações de direitos e a impossibilidade de acesso ao mercado de trabalho eram obstáculos na realização das soluções para a “violência de gênero”. O desemprego e a falta de perspectiva de sustento econômico desde a chegada ao país eram algumas das queixas frequentes das refugiadas, tanto nos eventos públicos quanto nas conversas cotidianas. [...] Não ter família no Brasil ou ter a casa

sustentada exclusivamente pelo marido são situações que revelam uma sensação de dano no que se refere às relações de apoio emocional e material (Ribeiro, 2022, p. 8)

Perceber a condição de vida e as experiências das mulheres migrantes e refugiadas, com diversos contextos sociais e culturais, só reforça a importância de ambientes educacionais acolhedores na vida dessas mulheres, já que, como afirma Gomes (2018, p. 72), “a educação é um processo que possibilita o exercício do direito à cidadania no sentido de colocar o indivíduo face a face consigo mesmo, a fim de se reconhecer e identificar sua condição de sujeito possuidor de direitos”. Ou seja, é preciso que haja mais pesquisas referentes ao campo da educação para mulheres migrantes e refugiadas, e como isso pode ser uma possibilidade de formar maior cidadania, acolhimento e sentimento de pertencimento dessas mulheres.

A educação linguística, em um contexto migratório e de acolhimento, contribui para que mulheres refugiadas ganhem ferramentas contra opressões de preconceito linguístico, misoginia, racismo e xenofobia, de modo a experienciar a sociedade de forma autônoma e intercultural. A autonomia se constrói através de um processo de identidade, e a língua é um grande fator que contribui para isso. Gonzalez (2020, p. 340) cita que a linguagem possui algumas funções e pode funcionar como “estrutura de exclusão do sujeito”. Ou seja, a falta da comunicação também funciona como um processo de exclusão dessas mulheres de um novo mercado linguístico, principalmente com um novo idioma e toda a identidade cultural que este carrega. Quanto mais dificuldade de se comunicar e não se sentir pertencente, mais excluído daquela sociedade e cultura o indivíduo será.

## 2.2 CAPITAL LINGUÍSTICO E COLONIALIDADE

Pierre Bourdieu foi um sociólogo, professor e filósofo francês, cuja produção acadêmica e intelectual teve foco em pesquisas sobre os diferentes meios de dominação social, com foco particular na sociedade francesa. Apesar de suas análises se referirem à França, pesquisadores de outros países utilizam-se de seus conceitos, tendo em vista sua potencialidade analítica. Seus escritos também analisam o sistema de ensino como um importante elemento de dominação e reprodução social, sugerindo que práticas educacionais reproduzem desigualdades sociais e culturais, sobretudo com relação à linguagem (Knoblauch, Santana, 2024).

Com o objetivo de entender as dinâmicas dos meios sociais, os indivíduos e os diversos modos de dominação social, assim como a reprodução dessas práticas dominantes,

Bourdieu construiu uma série de conceitos teóricos fundamentais que estruturam suas investigações e ajudam a fundamentar os debates sobre essas questões. Entre esses conceitos, destacam-se o *habitus*, o capital cultural, o capital linguístico e o mercado linguístico, que desempenham um papel essencial na análise das relações de poder e das desigualdades dentro das instituições educacionais. No contexto da questão migratória, esses conceitos são particularmente importantes, pois permitem entender como as barreiras linguísticas e culturais influenciam o processo de acolhimento educacional, além de oferecerem uma perspectiva crítica sobre as práticas escolares que podem contribuir para a inclusão e a integração de migrantes e refugiados no sistema educacional.

O conceito de *habitus*, de Bourdieu, trata-se de uma estrutura de disposições duráveis e adquiridas ao longo da trajetória de vida dos indivíduos, que define comportamentos, atitudes e percepções. Essas disposições são orientadas principalmente por referências familiares e sociais, sendo absorvidas sem necessariamente uma reflexão consciente. O *habitus* contribui nas explicações sobre como as desigualdades sociais se mantêm, pois determina escolhas e práticas dos indivíduos, de acordo com o contexto social em que se desenvolveram e as referências que absorveram (Bourdieu, 2004b).

Além disso, Bourdieu definiu também o conceito de capital, o qual se refere às diversas práticas sociais que podem ter um valor, não necessariamente monetário, mas que influenciam as formas de dominação. Esses diferentes tipos de capital são fundamentais para entender como as relações de poder e as desigualdades sociais se reproduzem ao longo do tempo. Com isso, Bourdieu classificou diversos capitais, como o capital cultural, o capital econômico, o capital social, o capital linguístico, o capital simbólico, entre outros, que desempenham papéis cruciais na organização e no funcionamento das sociedades (Knoblauch, Santana, 2024).

Nesse contexto, Pierre Bourdieu definiu o conceito de capital cultural para caracterizar o conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências culturais que um indivíduo adquire, podendo ser incorporado, objetivado ou institucionalizado (Bourdieu, 1988). O capital cultural incorporado se trata do conhecimento e das competências incorporadas ao indivíduo, como hábitos, disposições e formas de pensar e agir, os quais são adquiridos ao longo da trajetória de vida. Já o capital cultural objetivado refere-se à materialidade e bens culturais, como livros, obras de arte e outras produções culturais que podem ser adquiridos e que carregam valor simbólico. Por fim, o capital cultural institucionalizado diz respeito à formalização desse capital de forma institucional, como diplomas e certificados, que conferem reconhecimento social e legitimação de certos conhecimentos dentro da sociedade. Esses três

modelos de capital cultural estão interconectados e contribuem na definição da posição social de um indivíduo, influenciando sua mobilidade social e seu acesso a várias oportunidades, incluindo o campo educacional e linguístico (Bourdieu, 1988).

Seguindo essa lógica, o capital cultural pode ser visto como prestígio, levando à ascensão social, ou declínio, através de desigualdades, já que a escola reproduz uma hierarquização de conteúdos, legitimando o capital cultural de posse das classes dominantes e desconhecendo os saberes das classes dominadas, já que o discurso dominante acredita que “[...] o único discurso plenamente legítimo é aquele que supõe, em cada um de seus momentos, todo o contexto da cultura legítima e somente isso” (Bourdieu, 1992, p. 132).

Nessa perspectiva, a língua pode ser entendida como uma dimensão do capital cultural, mais conhecida como “capital linguístico”, e pode conferir poder e prestígio dentro da sociedade para aqueles que dominam formas de linguagem mais valorizadas (Bourdieu, 1992). Com isso, a linguagem tem uma forte relação com poder, dominação, distinção e desigualdade social, desenvolvendo-se como um mercado linguístico.

Dentro de uma sociedade, as formas de falar, chamadas de códigos linguísticos por Bourdieu, têm diferentes valores, dependendo de classe social, poder e instituições sociais. Essa diferenciação é resultado de um longo processo histórico e social de disputas por legitimação e sua imposição. Ou seja, o modo de falar erudito/ formal, e da cultura dominante terá um valor social mais elevado do que um modo de falar que não se encaixa nessa categoria. Isso se relaciona diretamente com dialetos, gírias, acentos e expressões culturais.

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística (Bourdieu, 1992, p. 128).

A imposição da cultura e da língua dominante ocorre em diversos contextos, especialmente no contexto (pós-)colonial. Nesse processo, os colonizadores impõem sua cultura e sua língua aos povos colonizados, assumindo uma posição de prestígio superior em relação às culturas desses povos, que passam a ser vistas como inferiores (Fanon, 1961).

A perspectiva dos migrantes e refugiados em um novo país se assemelha a uma estrutura e mentalidade colonizadora, visto que precisam dominar a língua de prestígio daquele local, enquanto suas culturas e línguas são vistas como inferiores. Mesmo que desenvolvam a aquisição da língua portuguesa, os fonemas, entonações e diferenças de fala serão vistas com um valor menor do que a língua portuguesa falada pelos brasileiros nativos.

Nesse sentido, mesmo que se apropriem da língua, podem ser vistos falando de forma “incorreta” ou “inadequada”, sendo sempre passíveis de preconceitos linguísticos ou não aceitação em determinados espaços. Com isso, quanto mais próximo do português nativo na forma de falar, mais prestígio e valor social esse migrante terá. A sociedade tende a deslegitimar o que foge dessa norma padrão com alto valor social (Bagno, 2009). Essa hierarquia linguística tem impacto na posição social desses migrantes, influenciando tanto a forma como são vistos na sociedade quanto suas oportunidades de ascensão social e econômica.

[...] não podemos adquirir uma linguagem sem adquirir ao mesmo tempo uma relação com a linguagem: em matéria de cultura, a *maneira de adquirir* se perpetua no que é adquirido sob a forma de uma certa maneira de usar essa aquisição, o modo de aquisição exprimindo ele mesmo as relações objetivos entre as características sociais daquele que adquiriu e a qualidade social do que é adquirido (Bourdieu, 1992, p. 128-129, grifos meus).

Ou seja, a linguagem não é um elemento independente dentro das sociedades. A linguagem se relaciona com toda uma cultura e desenvolve caráter identitário nos indivíduos e a forma como a linguagem foi apreendida interfere nos usos que se faz dela. Ainda nessa perspectiva, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33), isto é, a língua está intrinsecamente ligada à cultura dos indivíduos, de forma identitária.

Nesse contexto, é crucial destacar que os migrantes não enfrentam os mesmos tipos de discriminação linguística, uma vez que algumas línguas possuem maior prestígio social no Brasil, especialmente as de origem europeia. O preconceito linguístico tende a se manifestar de forma mais intensa em relação aos falantes de países latino-americanos e africanos. Esse fenômeno está diretamente relacionado à história de colonização, em que as línguas dos colonizadores foram impostas aos povos colonizados, perpetuando uma hierarquia linguística e cultural.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (Fanon, 2008, p. 34).

É importante destacar que diversos povos colonizados transformaram a língua colonizadora como forma de resistência e para manterem suas raízes culturais (Fanon, 1961;

hooks, 2017). Um exemplo claro é a relação da língua francesa e o créole, em países colonizados pela França, como é o caso do Haiti.

Essa imposição da língua de prestígio se configura, muitas vezes, através de um preconceito linguístico, uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 2001), na qual aqueles que não dominam a língua padrão ou culta são frequentemente vistos como inferiores. Diversos linguistas (Faraco<sup>3</sup>, Bagno<sup>4</sup>) desmistificam a ideia de uma norma linguística única, valorizando as línguas vivas, faladas cotidianamente, e as diversas variações linguísticas que existem em diferentes contextos. No que se refere ao português brasileiro, é fundamental destacar que a língua que falamos hoje, em constante transformação, é resultado de uma forte incorporação das línguas indígenas e africanas (Castro, 2005). Ou seja, o idioma dos colonizadores foi profundamente modificado, principalmente pelas influências dos povos originários e dos negros escravizados.

“[...] o português que falamos aqui, nós todos, negros e brancos, é um português profundamente africanizado, português esse que foi transformado nos seus falares graças à presença da mulher negra nesta sociedade [...]. Nesse português que falamos aqui e agora, nessa linguagem muito mais rítmica, muito mais rica de som [...]” (Gonzalez, 2020, p. 249-250).

A Língua Portuguesa no Brasil é marcada por uma grande diversidade de sotaques, pronúncias e vocabulários, sendo essa variação criada por uma multiplicidade de culturas e línguas se relacionando no país, principalmente por povos colonizados e escravizados, e com grande contribuição de mulheres desses povos (Gonzalez, 2020). Apesar dessa riqueza linguística, o preconceito linguístico, mesmo em relação aos falantes nativos do português brasileiro, ainda persiste de forma significativa, especialmente em áreas mais desprivilegiadas, reforçando as desigualdades sociais no país. Os migrantes, porém, tornam-se um grupo mais vulnerável a esse tipo de discriminação, já que, ao viver em um país onde sua língua nativa não é falada, enfrentam barreiras fonológicas — como é o caso dos hispanofalantes, por exemplo. Claudia Lazcano (2024) relata suas experiências como uma mulher migrante no Brasil e exemplifica esse preconceito linguístico:

Retornando ao tema dos efeitos no cotidiano das diferenças e da mistura entre línguas, temos que a rejeição do “portunhol” nessa função de fronteira, em que a língua falada não é o espanhol nem o português, opera como uma norma colonial de comunicação, que rejeita o sujeito híbrido, e a ideia de indefinição ou de trânsito que

<sup>3</sup> FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

<sup>4</sup> BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

ele possa representar. **A língua, assim como a fronteira, é usada aqui para definir um território, o território da norma colonial** (Lazcano, 2024, p. 2, grifo meu).

Esse preconceito se manifesta não apenas em ambientes de trabalho, mas também em outras relações sociais, gerando sentimentos de vergonha e exclusão. Por isso, é urgente pensar em uma educação inclusiva, que não imponha a língua culta como única forma de expressão, mas que acolha as diferentes manifestações linguísticas, respeitando as diversas formas de comunicação presentes em nossa sociedade.

Antes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística do público-alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes (Bagno, 2009, p. 33).

Assim, cabe ao educador compreender as experiências linguísticas e culturais das mulheres migrantes, a fim de proporcionar um ensino mais eficaz, sensível e alinhado às suas necessidades e contextos, valorizando as variações linguísticas e as identidades culturais que elas carregam.

### 2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Vários autores argumentam que a língua constitui um instrumento fundamental para o processo de pertencimento. Balzan *et al.* (2023, p. 4) afirmam que “no espaço escolar, os alunos precisam comunicar para poderem existir enquanto sujeitos na comunidade da qual fazem parte”. Com isso, Cavinato *et al.* (2021) e Balzan *et al.* (2023) trazem como alternativa para migrantes e refugiados o ensino de Português como Língua de Acolhimento, mais conhecido como PLAc, já que

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

Com isso, alguns autores trazem algumas possibilidades que têm se construído para atender a demanda educacional desse grupo social, através de alguns projetos de extensão de Universidades, e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cavinato *et al.* (2021, p. 66) citam, por exemplo, o projeto de extensão “Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados”, criado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande

do Sul (IFRS). Já Oliveira e Bulegon (2019, p. 432) reafirmam os projetos de Universidades, mas também trazem alguns “cursos organizados pela sociedade civil, como o caso de ONGs, onde os professores são majoritariamente voluntários”.

Além disso, Oliveira e Bulegon (2019) também trazem a EJA como uma possibilidade, já que os migrantes e refugiados também têm direito a vagas dentro da educação básica brasileira. Porém, também afirmam que é preciso a criação de políticas públicas que garantam o acesso desses migrantes e refugiados à educação, ou seja, apesar de terem vagas destinadas a eles, ainda precisamos avançar em políticas públicas para reforçar o acesso, mas também garantir a permanência desses migrantes e refugiados, uma vez que o acolhimento, pertencimento e garantia de sobrevivência por meio do mercado de trabalho precisam ser levados em conta nas ofertas de educação. Outros autores que trazem as possibilidades educacionais para os migrantes e refugiados são Balzan *et al.* (2023, p. 2), afirmando que “instituições de ensino superior de todo o Brasil têm se dedicado com maior efetividade ao ensino de PLAc por meio de atividades curriculares ou ações de extensão, bem como à pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa área”.

Cavinato *et al.* (2021, p. 68) relatam sobre o desafio em relação aos profissionais da educação, pois, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com o PLAc e promover um ambiente educacional intercultural e plurilinguístico. Nesse sentido, afirmam que o descaso governamental e a falta de políticas públicas fazem com que haja pouquíssimos cursos formadores para profissionais da educação. Entretanto, existem alguns cursos rápidos, oferecidos por algumas universidades e até pelo MEC, “que promovem um primeiro contato com a temática, mas que ainda são insuficientes para uma formação docente mais plural” (Balzan *et al.*, 2023, p. 6).

Mesmo assim, os autores acima trazem algumas possibilidades que os profissionais da educação podem se apropriar para tornar uma sala mais intercultural e plurilingue. Oliveira e Bulegon (2019, p. 437) trazem o conceito “pedagogia *translanguaging*”, discutido por Ofélia García (2009), o qual não desconsidera a língua nativa e cultura dos migrantes e refugiados, a fim de acolher e promover uma sensação de pertencimento. Também afirmam que nosso “repertório linguístico” contribui para o aprendizado de uma nova língua, já que “cada língua que aprendemos se associa a outras línguas, constituindo juntas a nossa capacidade de expressão e nos constituindo enquanto sujeitos” (Oliveira e Bulegon, 2019, p. 438).

O projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMHI foi criado em 2013, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, devido à necessidade e solicitação de migrantes haitianos e da ONG Casa Latino-Americana (CASLA) (Anúncio,

2018; PBMIH, 2024). Nesse espaço, os professores voluntários, discentes do curso de Letras da UFPR ou voluntários externos, têm uma preocupação muito grande em utilizar uma educação de acolhimento, como o PLAc, no ensino de Português, e também desenvolvem uma perspectiva holística da Educação, que leva em conta elementos físicos, emocionais, sociais e intelectuais do processo educativo (hooks, 2013). Em 2023, o PBMIH foi integrado ao Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR, que já oferece cursos, desde 1995, de Português como Língua Estrangeira (PLE) para “estrangeiros”, e em 2022, sua metodologia de ensino passou para o Português como Língua Adicional (PLA) (CELIN, 2024; PBMIH, 2024).

Em relação a outras políticas públicas migratórias, o Relatório Anual de 2023 cita a metodologia do PLAc dentro de ações futuras:

Elaborar um Programa Nacional de Ensino de Português como Língua de Acolhimento voltado para as pessoas imigrantes mais marcadas racialmente, as mulheres, crianças, adolescentes e pessoas mais pobres [...] (Cavalcanti *et al.*, 2023, p. 169).

Em 2022, o MEC também estimulou o acesso de imigrantes e refugiados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao estabelecer em edital do Programa de Apoio à oferta da EJA Integrada à Educação Profissional (Programa EJA Integrada — EPT) prioridade aos projetos que contemplam atendimento a refugiados e imigrantes (incluindo oferta de curso de português como língua de acolhida) (MEC, 2022 *apud* Cavalcanti *et al.*, 2023, p. 229).

Apesar disso, apenas se apropriar da metodologia em discurso não se faz suficiente para garantir de fato uma perspectiva educacional de acolhimento. Anunciação (2018) problematiza o uso indiscriminado dessa terminologia, principalmente em políticas públicas do Estado. O governo tem se apropriado desse discurso para desenvolver materiais didáticos sistematizados e padronizados que deslegitimam de fato o conceito de língua de acolhimento para exigirem cursos específicos para naturalizar os migrantes e revalidar diplomas. Dessa forma, a língua de acolhimento se transforma num produto “*sloganizado*” (Anunciação, 2018), que vai perdendo sua credibilidade e legitimidade diante da potencialidade que teria para oferecer aos migrantes.

### 3 TRAJETÓRIAS DE MULHERES MIGRANTES

Neste capítulo, proponho discutir e analisar as trajetórias das migrantes Aurora, Rosette, Sabine e Doaa Yousif. As quatro migrantes trazem aprofundamentos sobre as temáticas citadas na revisão de literatura, bem como experiências individuais em suas migrações. A partir das entrevistas com as quatro participantes, foram explorados temas em comum envolvendo o uso da língua, necessidades e dificuldades, desafios culturais, percepções de gênero e acolhimento dentro da religião. O roteiro semiestruturado que utilizei para as entrevistas está no Apêndice 02.

Inicialmente, apresento uma visão geral das entrevistadas, com um quadro de características das mulheres, como idade, país de origem, autoidentificação, idiomas falados, escolarização, trabalho que realizavam no país de origem e no Brasil atualmente e o nível de domínio da língua portuguesa. Abaixo do quadro, realizo uma pequena introdução sobre as mulheres e o início de seus processos de migração.

QUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DAS MULHERES MIGRANTES ENTREVISTADAS

	AURORA	ROSETTE	SABINE	DOAA YOUSIF
Idade	44	56	33	33
País de origem	Venezuela	Haiti	Haiti	Sudão
Autoidentificação	Preta	Preta	Preta	Preta
Idiomas falados	Espanhol/Português	Créole/Francês	Créole/Francês/ Português	Árabe/Inglês
Escolarização	Ensino superior completo - Contabilidade	Ensino “fundamental” incompleto	Ensino superior cursando (Letras, no Brasil)	Ensino superior completo - Medicina
Trabalho no país de origem	Contadora pública	Comerciante/ costureira	Estudante	Médica
Trabalho atual no Brasil	Analista Financeira	Não trabalha	Estudante	Trabalha de forma remota para o exterior
Domínio da Língua Portuguesa / Nível	Fluente	Iniciante	Fluente	Iniciante

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A entrevista com Aurora ocorreu no prédio Dom Pedro I, no Campus da Reitoria, da UFPR, no início do dia de um sábado. Escolhi uma sala do Centro Acadêmico de Pedagogia Anísio Teixeira (CAAT), a qual possui alguns sofás, para ser um ambiente acolhedor e aconchegante. Dessa forma, expliquei para Aurora que a entrevista seria uma conversa. Aurora se mostrou tranquila a todo momento da entrevista, e pareceu estar interessada na participação. Aurora nasceu na Venezuela, é casada e tem dois filhos. Ela e seu marido são formados em contabilidade e trabalhavam em uma empresa estatal, além de possuírem casa própria. No entanto, a instabilidade econômica e social do país afetava sua situação e, mesmo com essa estabilidade financeira relativa, enfrentavam dificuldades, como ela mesma relata: “meu filho mais velho quando ficava doente eu não conseguia nem ter remédios pra ele”.

Com isso, em 2018 decidiram migrar para outro país. Inicialmente, escolheram o Peru, pois acreditavam que seria mais fácil pela questão da língua e da proximidade. Porém, os 8 meses que passaram no Peru foram bem difíceis, Aurora conta que **“a xenofobia de lá foi muito forte”** (grifo meu), e mesmo falando a mesma língua, sofriam preconceito linguístico pelo sotaque. Além disso, seu marido teve bastante dificuldade para conseguir um emprego, então decidiram ir para outro lugar. **Como já tinham pessoas conhecidas aqui, como uma prima e alguns “irmãos” da igreja** (Aurora é testemunha de Jeová) (grifo meu), eles entraram em contato e tiveram apoio para chegar até o Brasil, em 2019.

A entrevista de Rosette e Sabine também ocorreu na sala do CAAT, no prédio Dom Pedro I, no Campus da Reitoria, da UFPR, no início do dia de um sábado. Sabine também levou sua filha, que é minha aluna. Inicialmente, as primeiras perguntas foram mais direcionadas à Rosette, com Sabine realizando a tradução. Ambas são do Haiti, Rosette trabalhava no país natal como comerciante e costureira, porém, em 2012, iniciou um problema de saúde e foi gradativamente tendo dificuldades para trabalhar. Hoje, no Brasil, Rosette não trabalha, e conta que isso a deixa deprimida e triste, pois não gosta de não realizar nenhuma atividade. Em relação à escolaridade de Rosette, chegou no penúltimo ano, similar ao segundo ano do fundamental aqui do Brasil. Rosette veio para o Brasil pelas filhas, e por isso vi a necessidade de entrevistar Sabine para entender também seu processo de migração. Sabine conta que veio para o Brasil em 2014, sua irmã em 2016 e sua mãe, Rosette, em 2018. Sabine decidiu vir para o Brasil pois desde jovem sempre “amou o Brasil” e queria fazer faculdade aqui. Rosette veio sozinha para o Brasil, de avião, e se separou do marido ainda no Haiti: “Depois que ela teve as duas filhas. A convivência com nossos pais não foi uma experiência boa, **aí ela decidiu ficar sozinha**” (grifo meu). Apesar de a trajetória de Rosette ter sido razoavelmente tranquila, pois já tinha as filhas aqui, Sabine conta que a sua foi muito

difícil. Ela saiu do Haiti em 16 de maio, com perspectiva de chegar ao Brasil até 20 de maio. Entretanto, chegou apenas em 11 de julho, passando por vários lugares e com a incerteza do fim desse percurso. Apesar disso, Sabine conta que precisou passar por isso para conseguir chegar como imigrante: “eu não queria chegar como turista, sabe? Eu queria chegar como imigrante mesmo”.

A entrevista de Doaa Yousif ocorreu em uma cafeteria. Nos encontramos pela manhã, perto de sua casa. Ela estava com o filho mais velho, de 7 anos, e o mais novo, de 2 anos. Ao chegarmos, subimos até o segundo andar do local, para termos mais privacidade. Doaa foi receptiva em toda a conversa, e seus filhos também ficaram tranquilos. Em alguns momentos precisamos pausar para Doaa auxiliar os filhos em algumas demandas de atenção, mas tudo ocorreu tranquilamente. Em relação às suas características, Doaa tem 33 anos e nasceu no Sudão, na capital Cartum. Em sua cidade natal, formou-se em Medicina, e logo se casou. Seu marido é “*business man*” (homem de negócios), e viaja bastante a trabalho. Com isso, Doaa atuou apenas por 2 anos como médica no Sudão, e após isso começou a viajar com seu marido. Em primeiro momento, o casal foi para um país caribenho, em uma ilha chamada “Granada”. Lá, passou 4 anos, e trabalhou para uma universidade americana chamada St. George’s, no curso de Medicina, como professora da disciplina de Fisiologia: “Fisiologia é a função dos órgãos, se você não conhece” (Doaa).

Doaa possui três filhos, nascidos no Sudão, Granada e Brasil. Então, Doaa comenta que eles têm três nacionalidades. Como seu marido viaja bastante, em 2020 vieram para o Brasil, ambos trabalhando de forma remota. Doaa queria voltar para o Sudão, ficar perto da família, mas a pandemia do Covid-19 chegou, e ficaram “fechados” no Brasil. “Então, ficar no Brasil foi totalmente não planejado, em outros termos”. Entretanto, ficaram nessa situação apenas dois meses no Brasil, e foram para a Arábia Saudita. Ficaram lá apenas por 6 meses, e Doaa decidiu voltar para o Brasil. Veio com os três filhos, porém sem o marido: “**Meu marido não está comigo.** Ele está na Arábia Saudita, pois quando fomos para lá ele encontrou um bom emprego. Mas ele não acha que é inteligente viver lá. Muito ruim” (grifo meu). Atualmente, Doaa realiza alguns trabalhos de forma remota, através de orientação acadêmica para alunos árabes do Sudão, pois se sente infeliz sem uma atividade “laboral”.

Em seguida, para aprofundar a análise, organizei as discussões em quatro temáticas, considerando pontos comuns entre as entrevistadas: a) Contextos de uso da Língua Portuguesa e campos de circulação; b) Impressões pessoais por não saber/dominar a Língua Portuguesa; c) Percepções de gênero, raça e classe; d) Acolhimento cultural e vivências religiosas.

### 3.1 CONTEXTOS DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA E CAMPOS DE CIRCULAÇÃO

As mulheres migrantes entrevistadas possuem o mesmo objetivo: aprender a língua portuguesa. Entretanto, as justificativas para isso são diferentes, visto que cada uma possui individualmente uma necessidade, um contexto para o uso dessa língua no Brasil.

Aurora conta um pouco de seu processo de aprendizagem em relação à língua portuguesa e as impressões. Chegou no Brasil sem nenhum domínio da língua portuguesa e justo no início da pandemia por Covid-19. Com isso, Aurora conta que nos primeiros meses não tinha interação nenhuma com a língua portuguesa, o que atrasou seu processo de aquisição: “a pandemia chegou, daí eu ficava falando só com o cachorro, e depois **quando eu comecei a trabalhar, é que eu comecei a ser um pouquinho melhor**” (grifo meu). Aurora conta que é fundamental aprender português pelo fato de que mora aqui no Brasil: “não posso só morar aqui e falar com gente espanhola, de jeito nenhum”; além do crescimento “na parte profissional, a gente precisa muito”.

Analisando os relatos de Aurora, é possível relacionar com Bourdieu (1983), que explica que o *habitus* não é fixo, mas pode ser reestruturado à medida que o indivíduo vivencia novas aprendizagens e experiências culturais. No caso de Aurora, ao incorporar um novo capital cultural e linguístico através das interações no ambiente de trabalho, ela não apenas adquiriu a língua, mas também ajustou seu *habitus*, ampliando suas práticas e modos de percepção do mundo, o que impulsionou seu desenvolvimento linguístico e cultural de forma significativa.

Aurora, mesmo com uma formação, iniciou profissionalmente, no Brasil, como zeladora de uma empresa, apesar de todos os conhecimentos já adquiridos no seu país de origem. Doaa também comenta da dificuldade de encontrar emprego sem a certificação aceita no Brasil e proficiência linguística. Contudo, no caso de Aurora, esses mesmos conhecimentos, somados com a evolução da aquisição da língua portuguesa, fizeram Aurora ter oportunidades de trabalho na área de atuação, mesmo sem o diploma revalidado.

E aí, eu comecei a trabalhar, de aí, quando tinha, mais ou menos, um ano, abriu uma “baga” (vaga), em uma empresa do mesmo grupo que ele [marido] tinha. **E eu quis procurar, fiz o teste, porque eu já tenho conhecimento administrativo, contábil, e de aí, deu certo, eles falaram que sim, deu certo, eu fiz o teste e comecei a trabalhar na parte de fiscal, como analista fiscal.** [...] Eu consegui, assim, mas por enquanto o meu diploma ali não está, eu não fiz a revalidação. Foi mais pela experiência que eu tinha, e assim, no primeiro emprego que eu arrumei, eu fiz um

teste, eu fiz o teste no computador, na agência, tudo isso, né, e aí consegui fazer na parte fiscal (Aurora; grifo meu).

Essa primeira porta fez com que Aurora se desenvolvesse mais na língua e buscasse o PBMIH para se aperfeiçoar na parte escrita, para **“fazer e-mail, redator com documentos, conseguir entender mais coisas”** (grifo meu), tudo isso dentro da área profissional. Isso alavancou sua carreira e fez com que ela tivesse novas oportunidades, principalmente por falar duas línguas.

Mais ou menos, o ano passado (2023), acredito que no mês de julho, já tinha uma amiga que saiu da empresa em que eu estava trabalhando, ela ainda estava de faxineira, mas ela conseguiu arrumar um emprego na parte também administrativa. Ela me falou, ah, **está precisando de uma pessoa que fale um pouco de português, mas que também saiba espanhol**, e aí, você quer testar? “Quero!”. E de aí, arrumei outro emprego, agora estou trabalhando no COE Votorantim. A gente está trabalhando com um cliente nosso, que é do Peru, mas agora estou com os dois. Tanto do Peru como do Brasil. [...] minhas reuniões, meus serviços, meu trabalho é só o português, meu cliente. Mesmo que eu trabalhe com um cliente que seja do Peru, eu preciso também, meu cliente principal que eu falo é do Brasil. Então, agora mesmo estou entre esses dois, estou prestando serviço para um cliente do Peru e também um cliente daqui do Brasil. Até ajudo a pessoa dela entender quando tem algum cliente extra no espanhol (Aurora; grifo meu).

Com isso, o domínio da língua portuguesa, favoreceu os conhecimentos que ela já tinha desde seu país de origem e de sua graduação, apesar de ainda não ter revalidado seu diploma. Aurora teve como vantagem a obtenção desse novo capital linguístico, de prestígio no Brasil, além de sua língua materna. Esse conhecimento fez com que Aurora tivesse mais oportunidades no mercado de trabalho brasileiro, principalmente em relações com países hispano falantes, da América Latina (clientes do Peru e do Brasil).

Para além disso, a relação que Aurora estabeleceu com o português pode ser vista como uma forma de resistência e superação diante da posição como migrante. Ao se apropriar da língua, Aurora se mantém numa posição de reivindicar e estabelecer vínculos (hooks, 2017) com a cultura brasileira. Nessa perspectiva, Aurora adquiriu o domínio da língua de prestígio no Brasil e sabe que com esse “capital” ela consegue se movimentar no mercado linguístico brasileiro.

Através das palavras de Aurora, percebo o PBMIH como um potencializador de oportunidades, no qual, além de aprender o português, as migrantes têm contato com outros conhecimentos, inclusive sobre sua própria documentação, direitos, naturalização e revalidação de diplomas, além do contato com outros migrantes dentro do curso. Hoje, Aurora é migrante no Brasil: “a minha condição em si é de residente mesmo, sou residente

permanente por enquanto. Agora a gente procura fazer a naturalização”. Quando questiono se Aurora precisa ser fluente em português para essa naturalização, afirma que sim e **“também ter o curso daqui do PBMIIH”** (grifo meu). Ou seja, é imprescindível para Aurora aprender o português e ter uma certificação desse domínio para alavancar na área profissional e também ser residente permanente no Brasil (de acordo com Aurora).

A relação de Sabine com o português também se assemelha com os motivos de Aurora de aprender. Sabine hoje é fluente e cursa Letras na UFPR. Já sua mãe, Rosette, tem uma relação diferente com a nova língua. Com 56 anos, Rosette tem problemas de saúde e costuma ficar bastante em casa, às vezes, vai para o hospital. Nos trajetos fora de casa, Rosette costuma estar sempre acompanhada das filhas, que realizam a tradução para ela, o que faz com que ela não utilize muito o português socialmente. Apesar disso, Rosette considera importante aprender a língua portuguesa, inclusive está na turma do “Básico”, no PBMIIH. **“Ela fala que às vezes ela está num lugar com muita gente falando e ela tá com vontade falar, mas não está conseguindo.** Esse foi um dos motivos. Às vezes ela consegue ouvir (entender), mas não todas as palavras”. Com essa vontade de aprender a língua, Rosette insere momentos de aprendizagem da língua em seu dia a dia.

Por exemplo, a minha mãe passa 70% do dia ouvindo coisas evangélicas, tem músicas em creole e francês. Em nossa língua, as pessoas, o Haiti fala misturado, crioulo e francês. Aí, a gente já ouve essas duas línguas. Aí minha mãe assiste o dia inteiro. **Aí ela também assiste vídeos em português, porque tem pessoas que dão aula de português, e ela assiste** (Sabine; grifo meu).

Dessa forma, Rosette reestrutura seu *habitus* e adquire um novo capital linguístico através de videoaulas que encontra na internet, principalmente na plataforma do YouTube. Isso mostra que, mesmo que Rosette não tenha tanta interação social, ela ainda busca se desenvolver nesse novo mercado linguístico.

A entrevistada Doaa Yousif também tem pouco domínio da língua, assim como Rosette, mas acaba utilizando mais a língua por circular muito por diversos espaços e por estar sozinha no Brasil com seus três filhos. Doaa vê a importância dessa aprendizagem pelo simples fato de morar no Brasil e sentir a necessidade de se expressar livremente. “Eu não gosto de não conseguir falar... Não é legal. [...] aprendo português porque eu gosto de falar. **Eu não quero ser como alguém que não entende nada**” (grifo meu). Dessa maneira, essa falta de proficiência da língua dominante configura uma barreira significativa, criando uma estrutura de exclusão que dificulta a integração da pessoa no contexto social e comunicativo

(Gonzalez, 2020). Essa limitação linguística impõe um distanciamento entre ela e os brasileiros, exacerbando as dificuldades de interação e acesso a direitos e oportunidades.

Doaa ingressou no PBMIH em setembro de 2024. Nos primeiros meses no Brasil tentou um curso online, mas teve dificuldade para se adaptar, principalmente por não conseguir sanar suas dúvidas.

Eu tentei fazer online, mas não é como ir e ouvir pessoas e, você sabe, perguntas. Porque quando você está estudando online, você tem algumas perguntas “Por que é assim?”, e assim por diante. Então já tem um mês e meio agora estudando português (Doaa).

Desse modo, percebo como a interação social é fundamental para o processo de aquisição de uma nova língua, principalmente na perspectiva de acolhimento, em que são levados em conta os aspectos culturais e sociais dos migrantes. Isso porque a língua se desenvolve no contexto das trocas sociais e culturais (Bakhtin, 1992). Doaa conta que ainda não utiliza muito a língua, principalmente na escrita. Porém já consegue se comunicar de forma básica em mercados, restaurantes, hospitais, entre outros. Além da comunicação básica, Doaa também utiliza bastante o google tradutor nos locais.

Apenas falo palavras básicas, como bom dia, obrigado. Falando com o ônibus ou a escola. Mesmo que eu traduza. Colocando em inglês o tradutor, eu faço isso lá na escola. [...] Eu uso o português o quanto é necessário para fazer as pequenas coisas durante o dia. Como ir ao supermercado, hospital e, você sabe, lidar com loja. Então apenas isso. As coisas básicas. Muito básicas. Muito básicas, sim. Se eu preciso de alguma coisa, eu utilizo o tradutor (Doaa).

É possível perceber o impacto emocional pela falta de um capital linguístico, pois Doaa não necessariamente precisa do domínio da nova língua em termos profissionais, mas afeta diretamente suas relações diárias e a habilidade de estabelecer vínculos em um novo país.

Apesar de as entrevistadas sentirem a necessidade de aprender a Língua Portuguesa, em casa e com seus familiares elas mantêm suas línguas maternas e/ou segundas línguas. Toda a família de Aurora, por exemplo, conversa em espanhol. Além dos diálogos na língua materna, também consomem conteúdos midiáticos em espanhol, como programas de TV. Aurora comenta que quando os programas não têm tradução em espanhol, ela acaba assistindo em português. Já nas redes sociais acaba utilizando as duas línguas, principalmente por ter amigos da Venezuela e do Brasil.

Dooa também, quando consome algum entretenimento, utiliza suas duas línguas fluentes, árabe e inglês. Já com os amigos e filhos, se comunicam sempre em Árabe.

**O dia inteiro, basicamente, é árabe. O inglês é quando nós assistimos algo na televisão,** então eles gostam de assistir filmes, desenhos, apenas em inglês. Mesmo se eu abrisse para eles um filme em árabe, eles não entenderiam. Porque o árabe em si tem muitos “sotaques”. **Então o nosso “sotaque” sudanês é diferente dos outros países. E a maioria dos filmes é com o árabe original.** Então não é difícil para mim, não é difícil porque eu nasci em um país árabe, fui para escola e fui ensinada a gramática, a gramática real do árabe. Mas para eles é uma língua de ouvir. Então eles são fluentes só falando. Falando, mas não escrevendo. **Então é apenas uma língua de falar** (Dooa; grifos meus).

E Rosette e Sabine também. Por mais que Sabine seja fluente em português, em casa com sua irmã e mãe falam apenas em créole ou francês.

[...] é quase igual (créole e francês). Só muda a pronúncia. Algumas palavras também, sabe, mas é a mesma coisa. Tipo, é assim, (no Haiti) a língua materna é o creole, todo mundo fala. Por exemplo, na sala de aula, a professora vai falar, o professor vai falar, em creole e só. Mas todas as provas em francês, todos os documentos em francês. Por isso, tem uma música que fala, tipo, **a gente está chorando em crioulo e tá pensando em francês.** A Lanve<sup>5</sup>, de Gracia e Richie. É uma música bem interessante, em créole. É uma crítica ao governo (por causa da língua colonizadora). Por exemplo, a minha mãe, a gente passa, eu acho, 70% do dia ao tentar ouvir **coisas evangélicas, como créole, tem músicas em créole e francês. Em nossa língua, as pessoas, o Haiti fala misturado, créole e francês. Aí, a gente já ouve essas duas línguas.** Aí minha mãe assiste, minha mãe é o dia inteiro, a gente, eu, por exemplo. Aí eu assisto, eu ouvi música, outro 20% eu ouvi música em créole, em francês, alemão, inglês (Sabine; grifos meus).

Isso evidencia que, embora imersas em um novo contexto cultural e em um processo de busca pela aquisição de capital cultural e linguístico predominante, as migrantes preservam suas raízes culturais. Essa resistência se manifesta, sobretudo, nas relações mais íntimas e familiares, funcionando como uma estratégia para manter e fortalecer suas ancestralidades e identidades culturais (Gonzalez, 2020).

### 3.2 IMPRESSÕES PESSOAIS POR NÃO SABER/DOMINAR A LÍNGUA PORTUGUESA

Em relação ao domínio da língua, Aurora hoje é fluente e está na turma “Português Avançado”, no PBMIH, e se sente “muito” à vontade para falar o português. Apesar disso, tem uma marcação forte do sotaque hispânico. Na própria entrevista, algumas palavras

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YT1uzlcZrZI>

tiveram uma marcação muito forte de sotaque, como “bebecinha”, “seladora” e “baga (vaga)”. Ao questionar sobre situações constrangedoras aqui no Brasil, Aurora cita que:

Ah, a gente sempre tem, assim, **por causa do sotaque**. Às vezes, uma palavra errada que a gente sabe que está falando, mas, assim, ou **a gente nem se percebe que está falando**, né? Mas o jeito de procurar corrigir não é o mais certo, né? Então, mas sempre acontece. **É uma coisa que a gente tem que, a vida toda, né? Porque meu sotaque, às vezes, eu não vou conseguir mudar**. Eu não sou criança, tá? Se você não conseguir entender, já para mim é, nossa, maravilhoso. Mas, eu não vou mudar meu sotaque, tá? Então, e isso é que a gente, às vezes, tem que, como evito isso? Não tem como. Eu não posso tirar totalmente isso. [...] A gente não é que lida muito bem. **A gente tem, às vezes, ah, às vezes eu consigo, outras vezes eu fico mais magoada**, mas depende do que der (Aurora; grifos meus).

Dessa forma, fica explícito como o preconceito linguístico aparece de forma velada. Apesar de Aurora estar inserida no mercado de trabalho e em um meio social que “acolhe” suas singularidades, ela ainda sofre por não se adequar a padrões linguísticos que não se aplicam nem a falantes nativos do português. A entrevistada Doaa também comenta sobre seu sotaque, e como isso é uma dificuldade na comunicação. Hoje, está na turma do “Básico”, do PBMIH, e cita que em alguns momentos as pessoas não a entendem, devido à sua pronúncia.

[...] às vezes, se eu conheço algumas palavras e eu digo para você, **o momento esquisito é quando a outra pessoa não entende. Por causa do “sotaque”**. A pronúncia. Mesmo no português, as pessoas não me entendem. **Eu tenho que dizer exatamente como elas querem ouvir**. Como se alguém perguntasse sobre o meu país e eu dissesse “Sudão”. Elas diriam, o que? Então no começo eu penso que estou dizendo certo, mas daí vem o momento esquisito na cara delas (Doaa; grifo meu).

As duas migrantes relatam narrativas em que é exigida uma apropriação completa da norma e um apagamento das marcações fonológicas advindas de sua língua materna (Lazcano, 2024). Para a autora:

No contexto desse campo de significação, a estranheza do sujeito que “fala diferente” é um espaço de (des)acolhimento, é a língua funcionando como uma fronteira e delimitando o que é “adequado” ou “inadequado”, o que está “dentro da norma” e o que não. Na cotidianidade e pelos seus efeitos, fala e sujeito são a mesma coisa, ou seja, ao rejeitar a fala, rejeita-se o sujeito. Dito de outro modo, através da rejeição da fala, inibe-se a capacidade de acolhimento e integração do sujeito (Lazcano, 2024, p. 3).

Dessa forma, a mesma autora afirma que:

A “fala com sotaque”, portanto, deve ser entendida não como uma falha a ser corrigida, mas como uma expressão da diversidade linguística e cultural, um

testemunho da resiliência e da capacidade de navegar entre múltiplas identidades (Lazcano, 2024, p. 14).

Assim, Lazcano mostra que, de forma a estimular um acolhimento verdadeiro e completo para com os migrantes, é necessário que haja construção de um ambiente pluricultural e plurilinguístico, de modo a ir contra a noção hegemônica de submissão. Ou seja, a língua do dominado não deve ser mais apagada de modo a favorecer a língua dominante.

No início, Aurora ficava mais constrangida e chateada com os comentários ou olhares após perceberem seu sotaque, mas hoje em dia conta que já se acostumou. Já Doaa cita que não gosta de se sentir “**estúpida**” (grifo meu), e que gosta que a corrijam, para que aprenda a pronúncia correta das palavras, “se alguém fala um pouco de inglês, eu pergunto, ‘por favor, me corrijam. Como eu digo?’, e elas tentam: não, não diga Sudã, diga ‘Sudão’. E eu tento”. Doaa comenta que como adulta, tem um pouco mais de dificuldade, e acredita que o português é uma língua difícil, com várias regras. Ela comenta que o filho está inserido na escola, e para ele a aquisição está ocorrendo de forma natural e rápida, principalmente na pronúncia: “[...] o sotaque dele é melhor. As pessoas brasileiras, quando eu falo, elas não me entendem, mas elas entendem ele”. Isso deixa explícito como uma instituição de ensino, onde ocorrem interações sociais constantes, é importante para o desenvolvimento linguístico.

Nessa perspectiva, percebo o quanto o curso do PBMIH, principalmente em uma forma de acolhimento, realmente fez a diferença para Aurora, não só na parte profissional, mas na parte social e emocional. Doaa é capaz de se desenvolver na Língua Portuguesa de um modo que abrace suas características linguísticas e culturais de forma respeitosa e Aurora se sente acolhida, encontrando também um grupo de apoio composto por pessoas que compartilham a mesma experiência de migração hispânica. Aurora, por exemplo, reconhece o esforço dos/as professores/as do projeto em proporcionar um ensino genuíno, focado no acolhimento e na valorização de suas necessidades como migrante.

Em 2023 comecei aqui o curso no PBMIH, e gostei muito, porque não só que você ensina a gente, “senão” que **a gente compartilha essa história de todos nós**. Então, essa parte é uma coisa que a gente gosta muito, porque a gente, não só eu estou passando por isso, além de que a gente vê o esforço que todos vocês fazem por nós, então, isso realmente, a gente fica, assim, bem abençoado e com muita gratidão (Aurora; grifos meus).

Assim, fica claro como um ambiente de acolhimento pode ser fundamental para promover a emancipação e o protagonismo de Aurora em relação à sua própria história. Sob

uma perspectiva intercultural, ela se sente acolhida não apenas pelos professores e facilitadores do curso, mas também pelos colegas, o que lhe permite desenvolver um forte senso de pertencimento e de referência comunitária.

Para além disso, Doaa cita a necessidade de aprender o português, principalmente por ter um nível educacional elevado:

[...] **para mim, eu sou uma pessoa educada** (formação). Eu não gosto de não conseguir falar. Não é legal. Português é ainda mais difícil. Eu aprendo muito rapidamente. Então eu tentei muitas vezes português (sozinha) e não é fácil. **O link entre as palavras, as sentenças, precisa de mais esforço.** Então eu tentei, mas não consegui. Então agora com a escola (PBMIH) eu estou tentando (Doaa; grifos meus).

Anúnciação (2017) aborda a realidade de migrantes com formação superior que, apesar de sua qualificação acadêmica, são privados de acessar e aplicar seus conhecimentos devido à falta de fluência da língua dominante no país receptor. Esse fenômeno agrava a marginalização e a vulnerabilidade desse grupo social, comprometendo sua autonomia e enfraquecendo sua identidade. Concordo com a pesquisadora quando ela afirma que o curso do PBMIH se configura, não apenas como um espaço de aprendizado linguístico, mas também como um ambiente de valorização identitária e fortalecimento pessoal para pessoas como Doaa e outros migrantes, proporcionando-lhe as ferramentas necessárias para a afirmação de sua identidade e integração social.

Já a entrevistada Rosette, tem bastante insegurança para falar a língua portuguesa, principalmente por medo de errar. “Ela falou que **ela não fala uma palavra por medo que vai falar errado, mas na verdade ela fala bastante.** Ela fica insegura, então” (grifo meu).

Isso evidencia que o controle social não se exerce apenas por meio das expressões verbais, mas está profundamente internalizado nos indivíduos. Para Rosette, internamente já se encontra enraizada a consciência de que pode ser alvo de preconceito linguístico. O PBMIH representa um espaço fundamental para o desenvolvimento linguístico e a conquista de autonomia nas suas relações sociais, oferecendo-lhe a oportunidade de se expressar livremente, sem depender da mediação de terceiros. Em sua vida cotidiana, ela é frequentemente dependente das filhas para interagir nos espaços públicos, mas no contexto do PBMIH, encontra um ambiente onde pode se conectar diretamente com a língua, além de estabelecer novas redes de apoio com outros migrantes que compartilham experiências semelhantes.

### 3.3 PERCEPÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Durante as entrevistas, as migrantes relataram questões em suas trajetórias que identifiquei como uma forte opressão patriarcal, racial e de classe. Em primeiro momento, comentarei sobre alguns primeiros empregos. Entretanto, a principal questão foi a grande necessidade que essas mulheres têm em relação às redes de apoio. Mais do que um acolhimento por serem migrantes, elas precisam dessa rede de apoio com os filhos, para cuidados cotidianos, inserção em instituições educacionais e atividades de lazer. Elas contam que conseguiram esse apoio e acolhimento na família, principalmente nas suas mães que vieram para o Brasil para oferecer suporte, mas também na religião e nos grupos religiosos.

Quando chegou ao Brasil, Aurora estava grávida e não conseguia emprego, apenas seu marido. Em 2021, trouxe sua mãe da Venezuela para ajudar nos cuidados com a filha pequena e, com isso, arrumou seu primeiro emprego. “**Meu primeiro emprego foi de faxineira mesmo**, foi de ‘seladora’ (zeladora)” (grifo meu). Dessa forma, Aurora precisou deixar de lado todos os seus conhecimentos e formação acadêmica da Venezuela e iniciar seu primeiro emprego na área de serviços gerais, no Brasil, posição socialmente direcionada para pessoas, majoritariamente mulheres, sem formação acadêmica. Além dela, Sabine também conta que ao chegar no Brasil “morou” na casa da patroa, onde trabalhava como empregada doméstica. Gostaria de destacar essa problemática, não com o objetivo de deslegitimar ou diminuir a importância dessa área de trabalho, mas para evidenciar uma questão histórica no Brasil: a tendência de atribuir principalmente às mulheres negras e de outras minorias os setores de serviços domésticos e de limpeza (Gonzalez, 2020). Essa realidade reflete um processo de desvalorização do trabalho feminino, especialmente o de mulheres marginalizadas, e perpetua a desigualdade social e racial no país. Isso mostra como os migrantes recém-chegados são obrigados a estarem em posições laborais subalternas, independente de sua formação acadêmica ou experiências profissionais nos países de origem (Mamed, 2018; Tonhati e Pereda, 2021; Tonhati e Cordova, 2023).

No que diz respeito às redes de apoio, todas as migrantes destacam a importância fundamental do apoio familiar em seu processo de adaptação. Aurora, por exemplo, decidiu se mudar para Curitiba, pois sua prima já residia na cidade, oferecendo-lhe uma rede de apoio próxima e confiável, especialmente para questões relacionadas à educação de seus filhos: “foi muito bom, na verdade, assim, eu nem tinha chegado e **já minha prima daí fez os contatos** e ela conseguiu arrumar a vaga (na escola) para o meu filho” (grifo meu). Além disso, Aurora

também compartilhou como foi essencial contar com o apoio de sua mãe nos primeiros cuidados com sua filha pequena, logo após o nascimento.

Essa não é uma experiência exclusiva de Aurora. Sabine, apesar de ter engravidado no Brasil, também comenta que sua mãe, Rosette, veio para apoiá-la com a filha recém nascida: “ela foi lá na capital atrás do visto, aí **ela veio para o Brasil para ficar com minha filha** (grifo meu), para eu poder estudar e trabalhar”. Dessa maneira, torna-se evidente como as responsabilidades associadas às mulheres, principalmente no âmbito maternal, impõem a elas a necessidade de avaliar múltiplos fatores e contextos antes de tomarem decisões sobre seu local de residência. Elas não apenas priorizam sua própria segurança, mas também a de seus filhos, considerando, ainda, a disponibilidade de uma rede de apoio próxima que possa oferecer suporte nas diversas esferas da adaptação e integração. Essa rede de apoio é personificada sobretudo nas mães, que são deslocadas de outro país para se tornarem um suporte familiar.

A ausência dessa rede de apoio familiar é claramente evidenciada na trajetória migratória de Doaa, que enfrentou a difícil jornada desde a Arábia Saudita até o Brasil, deslocando-se sozinha com seus filhos. Durante esse processo, ela teve que lidar com os desafios de longas viagens aéreas, muitas vezes exaustivas, enquanto enfrentava a impaciência e o cansaço das crianças. Seu marido não pode acompanhá-la, pois trabalha na Arábia Saudita, pela falta de oportunidades no Brasil.

Ele veio aqui uma vez em 6 meses, só por 3 semanas e voltou. É muito difícil. Os filhos, a casa, as responsabilidades, as escolas, alimentar a casa, fazer tudo sozinha, é muito difícil. **E mesmo se eu terminar tudo, eu não tenho ninguém para conversar**, ou ficar com... Então é estressante para mim mentalmente, mesmo se eu estou cansada fisicamente, eu também estou cansada mentalmente. [...] Você sabe que **homens não fazem muito né? (risos)**. Eles não fazem muito, mas pelo menos (quando estavam juntos) se eu ficava doente, se eu ficava cansada, eu descansava e ele fazia as coisas. Mas aqui, se eu estou doente ou algo acontece, não há tempo de pausa. Sim, essa é a grande questão aqui (Doaa; grifos meus).

Apesar dessa solidão maternal, Doaa construiu uma rede de apoio forte em Curitiba, principalmente por estar sozinha com seus três filhos. Essa rede de apoio também foi fundamental para escolherem Curitiba e auxiliar no processo de escolarização dos filhos.

[...] **nós temos um amigo da família**. Ela veio antes de nós, e até nós estávamos pensando em São Paulo antes. Mas ela achou que Curitiba é boa, e o ambiente é seguro. Então, quando ela veio aqui, eu decidi vir atrás dela. Pelo menos, se algo de emergência acontecesse, eu poderia ter uma família perto de mim. Então, elas moram perto de mim no prédio. [...] (sobre a escola) Eu não sabia como ir ao processo, **eu perguntei para as famílias perto de mim**. Então, não tem nada claro

sobre como... Então, não estava claro o processo, onde ir. No primeiro mês, porque nós temos uma família, eles têm a mesma idade do meu filho, eu perguntei para eles. Não é a mesma nacionalidade, mas eles vivem em todos os lugares. Então, perguntei para eles e eles me disseram que tínhamos os nossos filhos nesta escola. Então, eu peguei a escola imediatamente. Perguntei lá, eles me disseram de trazer seus papeis, vacinas e tudo isso (Doaa; grifos meus).

É relevante ressaltar que a rede de apoio de Doaa se consolida por meio de famílias sudanesas que residem no mesmo prédio onde ela aluga um "flat". Essa proximidade geográfica permite que Doaa conte com o suporte de indivíduos que compartilham a mesma cultura, religião e língua, o que não apenas facilita sua adaptação, mas também fortalece o processo de acolhimento, criando um ambiente mais familiar e seguro, essencial para a integração e o bem-estar em um contexto migratório. A recepção do prédio também desempenha um papel crucial no processo de apoio a Doaa, pois, além de contar com o auxílio de seu tradutor *online* para se comunicar, ela pode solicitar ajuda sempre que necessário, sendo recebida de forma atenciosa e acolhedora, o que contribui significativamente para seu sentimento de segurança e integração.

Embora Doaa tenha conseguido estabelecer uma rede de apoio no Brasil, composta por amigos da família, é importante destacar que nem todas as mulheres migrantes têm acesso a essas mesmas oportunidades, tampouco contam com a proximidade de familiares ou apoio imediato. Nesse contexto, as turmas de Infantil e Infanto-juvenil no PBMIH surgem como uma alternativa estratégica, oferecendo um espaço educativo e acolhedor, não apenas para o desenvolvimento linguístico das mulheres migrantes, mas também proporcionando a seus filhos a oportunidade de usufruir dos mesmos benefícios, em um processo de integração mútua e fortalecimento da rede de apoio.

Já em relação às questões especificamente raciais, as entrevistadas comentam brevemente sobre seus cabelos cacheados e a cor da pele, porém demonstram não ter tanta relevância quanto os aspectos linguísticos e sociais. Com isso, percebi que, apesar das questões patriarcais e raciais serem perceptíveis, em perguntas mais diretas as migrantes sentem que o preconceito por serem estrangeiras é mais evidente do que o preconceito racial ou de gênero. Ou seja, essas opressões se mantêm de forma estrutural e velada no cotidiano dessas mulheres.

Todas as entrevistadas mencionaram que as questões de gênero e a influência de uma cultura construída a partir de uma noção patriarcal são universais. Ou seja, acontecem de diversas formas e diversos graus em todas as culturas, como corrobora Lerner (2019). Portanto, embora as questões de gênero desempenhem um papel significativo em suas

experiências, a condição de migrante se revela como o fator mais determinante e marcante na trajetória dessas mulheres, influenciando de maneira mais profunda suas vivências e desafios cotidianos.

Dessa forma, Aurora, por exemplo, sente a diferença entre as brasileiras e as mulheres migrantes.

**Como a gente é imigrante, a gente, para ter algum lugar e para a gente se achar aqui, a gente tem que lutar mesmo.** É uma luta. É uma luta. A gente tem que, assim, tem que demonstrar que a gente pode, que a gente consegue. Que mesmo a gente sendo imigrante, e falar um idioma diferente, não é perfeitamente um idioma que a gente consegue. Então, é uma luta para a gente. É, **a gente não vai ter a mesma oportunidade, com certeza, que você** (Aurora; grifos meus).

Apesar de serem mulheres plurilíngues, com experiências culturais diversificadas que poderiam, em outras circunstâncias, ser reconhecidas como significativas e enriquecedoras, ao chegarem ao Brasil, elas se veem posicionadas como “estrangeiras” em uma estrutura social que perpetua um sistema hierárquico profundamente enraizado, no qual as minorias são sistematicamente marginalizadas e subalternizadas. Esse contexto reflete uma dinâmica de poder que não apenas desconsidera seus saberes e conhecimentos prévios, mas também reforça uma narrativa de inferioridade que, como observa Gonzalez (2020), perpetua a exclusão e a opressão dessas mulheres, independentemente de seu capital cultural ou linguístico. Dessa forma, Aurora compartilha sua percepção de que, para alcançar um maior reconhecimento e prestígio social, sente que precisa “lutar” constantemente, o que ressoa com a análise de bell hooks (2017), que enfatiza a necessidade de transgressão e resistência para superar as barreiras impostas pelo sistema patriarcal, racista e classista. Para hooks, as mulheres marginalizadas são frequentemente forçadas a desafiar normas estabelecidas para conquistar espaço e reconhecimento em uma sociedade opressora.

### 3.4 ACOLHIMENTO CULTURAL E VIVÊNCIAS RELIGIOSAS

As quatro entrevistadas mencionam as relações interculturais que perpassam no processo migratório, destacando, particularmente, como suas vivências religiosas se tornam espaços de acolhimento e sensação de pertencimento. Essa dinâmica reflete a forma como a religiosidade está profundamente entrelaçada com as experiências das migrantes, sendo um elemento central em sua adaptação e resiliência. Nas entrevistas, fica evidente que a religiosidade funciona como um ponto de apoio crucial em diferentes aspectos de suas vidas,

incluindo a busca por empregos, a definição de moradia e o processo de acolhimento social. Dessa forma, o *habitus* religioso pode ser entendido como um conjunto de disposições incorporadas que orientam as práticas e decisões dos indivíduos, moldando não apenas suas relações sociais, mas também suas estratégias de sobrevivência em contextos adversos.

Nesse contexto, Aurora conta com o apoio do grupo religioso que frequenta, da religião Testemunha de Jeová: “A gente mora na Vila Izabel, é um bairro bem caro, só que a gente tem uma amiga nossa, porque a gente tá **nessa congregação**, e ela tá alugando para a gente. [...] eu sou **Testemunha de Jeová**” (grifos meus). Doaa também compartilha uma experiência religiosa profunda, marcada pela presença de diversos amigos da família do Sudão, muçulmanos, que migraram para o Brasil e que residem no mesmo edifício. Essa convivência física não apenas fortalece seus laços comunitários, mas também constitui uma rede de apoio essencial que auxilia sua adaptação ao novo país. A interação com essas famílias, que compartilham valores e práticas religiosas semelhantes, possibilita a Doaa um espaço de pertencimento e segurança, fundamentais para a perpetuação e resistência de sua identidade cultural e religiosa em um ambiente migratório. Sendo assim, a religião emerge como um pilar fundamental para a construção de uma rede de solidariedade e acolhimento, desempenhando uma influência significativa na superação dos desafios associados à migração e à integração em uma nova cultura. Doaa também cita que uma das únicas brasileiras com quem tem um contato mais próxima é da mesma religião que ela, corroborando essa percepção

Embora Doaa se sinta acolhida e respaldada por seu grupo de amigos muçulmanos, ela compartilha que, em algumas situações, a sua identidade visível – simbolizada pela vestimenta tradicional muçulmana, o *hijab* – se torna um marcador de diferença e distanciamento social. Doaa relata que, frequentemente, ao tentar utilizar o aplicativo *Uber*, os motoristas se aproximam e, ao perceberem sua presença, cancelam a corrida. Ela se vê, então, confrontada com o questionamento sobre as razões que motivam essa atitude: seria a recusa devido ao seu *hijab*, à presença de seus filhos pequenos ou, talvez, pela combinação de elementos que, em conjunto, a marcam como uma figura **estrangeira**? Esse fenômeno pode ser analisado através do conceito de capital simbólico de Pierre Bourdieu (2001), que aborda como certos atributos visíveis, como a religião ou a etnia, se tornam marcos de distinção social, influenciando a percepção e as interações dos outros. No caso de Doaa, o uso do *hijab* pode ser visto como uma manifestação simbólica de identidade que, em um contexto social e cultural diferente, é frequentemente associado a outras formas de discriminação. Assim, o *habitus* de Doaa, formado por suas práticas religiosas e culturais, entra em confronto com as

normas dominantes da sociedade anfitriã, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão, mesmo em ambientes aparentemente acolhedores.

Rosette e Sabine também mantêm práticas religiosas importantes em suas rotinas, como ouvir músicas evangélicas em créole e frequentar a **igreja evangélica haitiana**. Essas práticas funcionam como uma conexão direta com suas ancestralidades, preservando e fortalecendo os laços com suas raízes culturais, linguísticas e espirituais. Embora sua fé seja um aspecto central em suas vidas, o vínculo com a comunidade evangélica local não é vivido de forma intensamente social, pois ambas se apresentam como mais introspectivas, preferindo uma relação mais reservada com o grupo religioso. Dessa maneira, a religião, embora presente, se manifesta de forma mais individualizada, funcionando como um ponto de apoio pessoal e cultural, ao invés de uma integração mais ampla dentro da comunidade evangélica.

Embora as entrevistadas mantenham uma conexão profunda com suas religiões no Brasil, elas expressam um forte sentimento de acolhimento pela cultura e pelo povo brasileiro, destacando-se em suas narrativas a satisfação e a felicidade de viver no país.

A cultura da Venezuela foi uma coisa que a gente gostou de aqui. A cultura da Venezuela,  **você brinca muito, tem muita piada. A gente tem esse mesmo jeito de ser**, por isso eu também não me consegui acostumar com a cultura do Peru. Eles não são mais muito de piada, eles não são muito de dançar, eles não são mais parecidos com nós (Aurora; grifo meu).

Esse acolhimento não se limita à convivência social, mas é percebido de maneira relevante na experiência cotidiana, em que as entrevistadas se sentem parte integrante de uma sociedade que, ainda com divergências culturais, oferece um espaço de pertencimento e integração. A experiência delas no Brasil não apenas facilita a adaptação, mas também contribui para a reconquista e reafirmação de uma identidade em um novo contexto, onde as interações sociais funcionam como um espaço dinâmico de negociação e fortalecimento das relações. Como Bourdieu (2004a) argumenta, as práticas sociais e culturais são mediadas por um capital simbólico que permite a reconfiguração das relações de poder e pertencimento, sendo assim, o processo de acolhimento se configura não apenas como uma adaptação, mas como uma reconstrução contínua da identidade dentro de um novo campo social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar esta pesquisa, pude compreender de maneira mais profunda como os aspectos linguísticos e culturais impactam a trajetória social das mulheres migrantes. Meu objetivo principal de pesquisa foi analisar as trajetórias sociais de mulheres migrantes, considerando os aspectos linguísticos e culturais enfrentados. Para isso, delineei alguns objetivos específicos: a) identificar de que forma essas mulheres são colocadas em posições de subordinação ou emancipação, devido às questões de gênero, classe, raça e nível de domínio linguístico; b) examinar as dificuldades que essas mulheres enfrentam na inserção de outro mercado linguístico; c) investigar de que forma a apropriação linguística e cultural desse novo mercado garante maior autonomia.

Através da abordagem qualitativa, com a análise de trajetória, proposta por Bourdieu (2006), das migrantes entrevistadas com um roteiro semi-estruturado, delineei as disposições que constituem o *habitus* de cada migrante e tive êxito em concluir meus objetivos iniciais. Ao identificar as formas pelas quais essas mulheres são colocadas em posições de subordinação ou emancipação, percebi que o domínio linguístico, ou a falta dele, se destaca como um dos principais fatores que determinam essas posições. Além disso, ao analisar as dificuldades enfrentadas por essas mulheres ao tentarem se inserir em um novo mercado linguístico, identifiquei a presença de preconceito linguístico, que gera sentimentos de constrangimento e, muitas vezes, limita as oportunidades. Outro fator importante que observei foi a falta de tempo que muitas delas enfrentam devido às demandas maternas e profissionais, o que também dificulta seu processo de integração. Por fim, ao investigar como a apropriação linguística e cultural desse novo mercado pode garantir maior autonomia, exemplifico essa pesquisa através da experiência de Aurora, que, conforme avança na aquisição da Língua Portuguesa e amplia seu capital linguístico, tem conseguido conquistar espaços e oportunidades de trabalho de maior prestígio e valorização social.

Este trabalho ampliou minha compreensão sobre a migração feminina e suas especificidades. Além da opressão sexual, essas mulheres enfrentam também opressões culturais e linguísticas, muitas vezes análogas às práticas colonizadoras. Em decorrência disso, a cultura e a língua dessas mulheres são frequentemente suprimidas, o que gera inseguranças e constrangimentos no processo de comunicação. No entanto, esse desafio também se configura como parte da luta diária dessas mulheres para apropriar-se da língua dominante, usando-a como uma forma de resistência à hegemonia cultural (hooks, 2017).

Esse processo é fundamental para o desenvolvimento de suas identidades em um novo país, que, por sua vez, está intimamente relacionado à construção de suas histórias de conquistas.

Conforme Lazcano (2024, p.14) afirma, “a interculturalidade é apresentada desta forma como uma alternativa de resistência às tendências homogeneizadoras e colonizadoras que ainda persistem”. Nesse contexto, projetos como o PBMIH, que envolvem o PLAc de maneira integral, oferecem às mulheres a oportunidade de se conectar com a nova língua sem perder de vista suas próprias línguas, culturas e identidades. Assim, elas constroem um saber múltiplo, que não se restringe apenas ao aprendizado linguístico, mas também à criação de redes de apoio. Isso as fortalece diante das diferenças culturais e das opressões que podem enfrentar em um novo país.

O mero domínio da norma padrão não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso garantir, isto sim, o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito (Bagno, 2009, p. 91).

Nessa perspectiva, as trajetórias das mulheres migrantes vão além dos conceitos linguísticos, envolvendo também questões de interculturalidade, gênero, raça, classe e a formação identitária. Essas mulheres estão inseridas em um contexto de luta constante contra uma estrutura colonial que persiste e se manifesta nas relações de poder, especialmente em sociedades que ainda mantêm práticas discriminatórias enraizadas. Para Lélia Gonzalez (1984), a experiência da mulher negra no Brasil, por exemplo, é marcada pela interseção de opressões que envolvem não só a sua identidade de gênero, mas também sua racialização, o que agrava as condições de marginalização das mulheres migrantes que enfrentam uma camada a mais de preconceito, o linguístico, por não dominarem a língua ou, quando a dominam, apresentam seus sotaques de origem. O peso do sotaque em outro mercado linguístico se transforma em diversas violências simbólicas, na forma de hipercorreção, hesitação ou silenciamento (Batista, 2017). Essas opressões, conforme Gonzalez, são resultado de uma “colonização das mentes” que reflete a herança de uma colonização histórica e sistêmica, dificultando a afirmação de identidades subalternizadas. Dessa forma, a luta contra o colonialismo está profundamente ligada à reconstrução da identidade, um processo que exige a superação das estruturas de dominação impostas pelo colonizador, através da afirmação da própria cultura e da resistência contra a desumanização (Fanon, 1961). Assim, as mulheres migrantes, ao atravessarem as fronteiras linguísticas e culturais, enfrentam o desafio de reconstruir suas identidades em um novo contexto, enquanto resistem

a um sistema colonial global que ainda se reflete nas dinâmicas sociais, culturais e econômicas.

## REFERÊNCIAS

- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A LÍNGUA QUE ACOLHE PODE SILENCIAR? REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE “PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO”. *Revista X*, v. 13, p. 35–56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. **Somos mais que isso**: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Desposseção e ao Não Reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/986730>. Acesso em: 06 dez. 2024.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **A problemática do discurso**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALZAN, Carina Fior Postinger; SOUZA, Monique Dias; PEDRASSANI; Júlia Sonaglio; VIEIRA, Leandro Rocha; SANTOS, Aléxia Islabão dos. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. *Gragoatá*, Niterói, v. 28, n. 60, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/RrXs5PDCTBsBC6Dp66Czr6G/#>. Acesso em 06 dez. 2024.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Linguístico (Capital; Mercado). In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS; Cristina Carta (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 250-255
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Amélia; CATANI, Ana (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-732.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **O que é refúgio?** Gov.br, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/o-que-e-refugio>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Falares Africanos na Bahia: Um Vocabulário Afro-brasileiro.** ABL - Academia Brasileira de Letras Topbooks, 2005.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de.; SILVA, Sarah F. Lemos (Orgs.). **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. Série Migrações.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf). Acesso em: 06 dez. 2024.

CAVINATO, Marina Alves; GALLINA, Eduarda Portella; FREZZA, Minéia. “O primeiro sofrimento que os imigrantes passam é de não entender nada da língua”: em busca do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 65–83, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5465>. Acesso em: 06 dez. 2023.

CELIN UFPR. **Centro de Línguas e Interculturalidades.** Curitiba, 2024. Disponível em: <https://celin.ufpr.br/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra [Les damnés de la terre].** Tradução de Sérgio Bath. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas.** Salvador: EdUFBA, 2008.

GARCÍA, Ofélia. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective.** MA: Wiley/Blackwell, 2009.

GOMES, Elvira. **Mulheres e meninas do morro da cruz: reconhecimento do direito à educação como possibilidade de exercício da cidadania.** 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/13761>. Acesso em: 06 dez. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher e o negro na sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 06 dez. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KNOBLAUCH, Adriane; SANTANA, Izabel Jensen. LINGUAGEM, FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU. In: KNOBLAUCH, Adriane; GUIMARÃES, Orliney Maciel (Orgs.). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Questões para o debate**. 1. ed. Curitiba: Platô Editorial, 2024, v.1, p. 167-191.

LAZCANO, Claudia. Falas com sotaque, falas migrantes: A língua como espaço da colonialidade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 32, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/Ng8Vg5ZrBzDMgnYVfMqdsDn/?lang=pt#>. Acesso em: 06 dez. 2024.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**. História de Opressão das Mulheres pelos Homens. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix LTDA, 2019.

MAMED, Leticia. Trabalho, migração e gênero: a trajetória da mulher haitiana na agroindústria brasileira. **TEMÁTICAS (UNICAMP)**, São Paulo, v. 25, p. 139-176, 2018.

MOTTA, Júlia. Trançar Histórias, Cantar Memórias: narrativas e deslocamentos de uma mulher em situação de refúgio. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeur/a/Fn7J8Q8ktPn5NzMk8fmTk7B/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

OBMIGRA. Observatório da Imigração. **Portal de Imigração**, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em: 28 nov. 2024.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; BULEGON, Mariana. Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>. Acesso em: 06 dez. 2024.

PBMIH. **Português brasileiro para migração humanitária**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://pbmih.ufpr.br/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Maria José de Castro e Silva. In: COSTA, Maria Helena (Org.). **Subalternidade e resistência: por uma leitura crítica do pós-colonialismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 123-158.

RIBEIRO, Jullyane Carvalho. O outro cultural: migrantes, refugiadas e a vítima da violência de gênero. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 38, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/GpdYvQjgSNd9Hc5WwdrD4YF/#>. Acesso em: 06 dez. 2024.

TONHATI, Tânia; CORDOVA, Lorena Pereda. Mulheres imigrantes, solicitantes da condição de refúgio e refugiadas no Brasil: uma agenda de pesquisa no OBMigra. In: **OBMigra 10 anos: PESQUISAS, DADOS E CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS**. Relatório Anual, 2023. p. 93-115. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf). Acesso em: 06 dez. 2024.

TONHATI, Tânia; PEREDA, Lorena. A feminização das migrações no Brasil: a inserção laboral das mulheres imigrantes (2011-2020). **Relatório Anual do OBMigra**, 2021, p. 155-183. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/Relat%C3%B3rio\\_Anual/Relato%CC%81rio\\_Anual\\_-\\_Completo.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf). Acesso em: 06 dez. 2024.

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Bruna Reckziegel, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, estou realizando um Trabalho de Conclusão de Curso sobre Mulheres Migrantes e suas relações com a educação, cultura e linguagem. Juntamente com minha orientadora Adriane Knoblauch, professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, e minha co-orientadora Izabel Jensen, doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, convido você para participar dessa pesquisa.

**O objetivo da pesquisa é: analisar as trajetórias sociais de mulheres migrantes refugiadas, considerando os aspectos linguísticos e culturais enfrentados.**

Caso você aceite colaborar, iremos realizar uma conversa que terá em média 30 minutos de duração. Essa conversa será gravada e depois transcrita, para facilitar sua análise. Como forma de proteger a privacidade das participantes, seu nome será mantido em sigilo.

A participação neste estudo é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento e solicitar que te devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Não haverá nenhuma forma de remuneração financeira como retribuição pela participação. As informações coletadas serão usadas apenas para fins acadêmicos.

Caso haja alguma dúvida, é possível contatar as pesquisadoras nos seguintes canais:

Pesquisadora Bruna Reckziegel – brunareck2@gmail.com

Professora orientadora Adriane Knoblauch – adrianeknoblauch@gmail.com

Co-orientadora Izabel Jensen – izabeljs12@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informada que não receberei nenhum recurso financeiro para participar da pesquisa. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura da participante de pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora responsável que aplicou o TCLE

## ANEXO 2 - INFORMED CONSENT FORM

I, Bruna Reckziegel, Pedagogy student, am developing a final project of the undergraduate program, at the Federal University of Paraná, about migrant women and their relation with education, culture and language. Advised by Prof. Doctor Adriane Knoblauch and Izabel Jensen, doctorate in Education, both at the Federal University of Parana, I invite you to participate in this research.

**The objective of this research is to analyse the social trajectories of refugee migrant women, considering the linguistic and cultural aspects faced by them.**

If you accept to join, a conversation will be carried out, with around 30 minutes of duration. This conversation will be recorded and transcribed, to facilitate its analysis.

Your name will be kept under confidentiality to protect your privacy.

This participation is voluntary and could be interrupted at any time, and you can request this Informed Consent Form to be returned to you. There will be no form of financial compensation for your participation. The collected information will be used just for academic ends.

If you might have and doubts, it is possible to contact the researchers at the following emails:

Researcher Bruna Reckziegel – brunareck2@gmail.com

Professor advisor Adriane Knoblauch – adrianeknoblauch@gmail.com

Co Advisor Izabel Jensen – izabeljs12@gmail.com

I, \_\_\_\_\_, have read this Informed Consent Form and understood the nature and objective of this research and I agree to participate. I understand that I am free to interrupt my participation at any time without the need to explain my decision and with no liability for me. I have been informed that I shall not receive any financial resource to participate in this research. I agree voluntarily to participate in this research.

Curitiba, \_\_\_\_\_ of 2024.

---

Participant's signature

---

Research responsible signature

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO

1. Me conta um pouco sobre você, sobre sua trajetória de vida no país de origem: escolaridade; profissão; contexto familiar; renda.
2. Há quanto tempo está no Brasil?
3. Com quem veio? Alguém veio antes ou depois?
4. Por que veio? Como foi a vinda pra cá?
5. Tem quantos filhos? Nasceram no Brasil?
6. Ao chegar no Brasil, veio direto para Curitiba? Mora no mesmo local?
7. Estuda? Como colocou os filhos na escola? Ou ficam em casa?
8. Onde trabalha?
9. Qual língua materna?
10. Possui segunda língua? Onde aprendeu? (Só oral? Escrita?)
11. É comum no país todo mundo saber outra língua? Ou é algo individual?
12. Você assiste? Le? Ve jornal? O que consome? Redes sociais?
13. Em qual língua? Conversam em casa (com as crianças, entre os adultos)?
14. Qual o contato que você tem com a língua materna e qual o contato com o português?
15. Quanto tempo está estudando português (só no PBMIH ou em outros locais? EJA?)
16. Por que acha importante aprender português?
17. Quanto você se sente à vontade para falar a língua, o quanto domina (oral ou escrita)?
18. Quais os maiores desafios enfrentados com a língua portuguesa (teve alguma situação embaraçosa, constrangedora)? No início, teve alguma dificuldade, desafio?
19. Você acha que a cultura do Brasil é muito diferente da sua cultura?
20. Já teve algum conflito por essa diferença de cultura?
21. Tem choques culturais com outras mulheres?
22. Se sente vista de outra forma no Brasil? Diferente das brasileiras?
23. Percebe alguma diferença entre você e o seu marido (emprego, estudos)?
24. Quais espaços você circula (igreja, casa, etc)? Você é acolhida?
25. Passou por alguma situação perigosa (financeiramente, no dia a dia)?
26. Alguma violência (que você passou ou viu outras imigrantes passando)?
27. Conhecem legislações que protegem as mulheres, crianças, migrantes?