



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Cláudia de Andrade Spitz

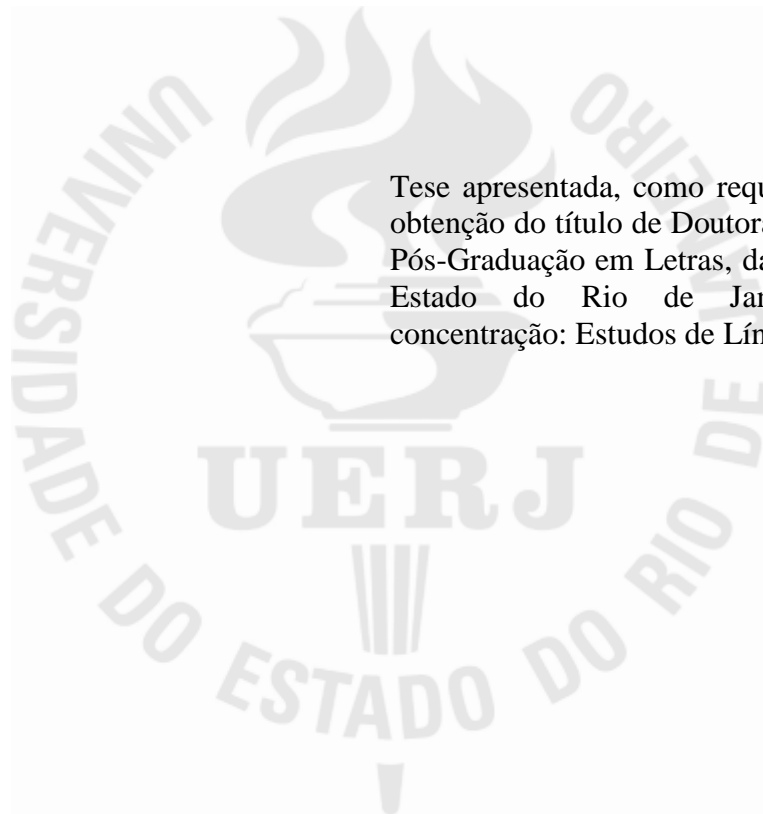
**A feminização do PLH: histórias de agência, pertencimento e manutenção
do português como língua de herança**

Rio de Janeiro

2023

Cláudia de Andrade Spitz

**A feminização do PLH: histórias de agência, pertencimento e manutenção do português
como língua de herança**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S761 Spitz, Cláudia de Andrade.
A feminização do PLH: histórias de agência, pertencimento e
manutenção do português como língua de herança / Cláudia de Andrade
Spitz. – 2023.
224 f.: il.

Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto
de Letras.

1. Língua portuguesa - Teses. 2. Falantes da língua de herança - Teses.
3. Linguística aplicada – Teses. 4. Mulheres imigrantes – Canadá – Teses. I.
Saliés, Tânia Maria Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:801

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

torizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cláudia de Andrade Spitz

**A feminização do PLH: histórias de agência, pertencimento e manutenção do português
como língua de herança**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora, ao Programa
de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 30 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Alejandra Josioicz
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Liana de Andrade Biar
Instituto de Letras - UERJ

Prof^ª. Dra. Andreia Sanchez Moroni
Universidad Internacional de La Rioja

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Ao meu pai e às quase 700 mil pessoas que morreram de Covid-19 neste (des)governo.
O Brasil vai voltar a sorrir!

AGRADECIMENTOS

Não tenho como iniciar esta seção sem agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Tânia Mara Gastão Saliés. Tânia, sua presença, seu colo, sua escuta e sua confiança em mim (quando eu mesma já nem confiava) foram como um farol, me guiando nesse mar revolto em que me encontro desde 2020. Eu jamais teria conseguido sem você, muito obrigada! Aos meus pais, carrego vocês comigo por onde vou. A você, Beto, meu amor. Obrigada por aceitar fazer todas essas travessias comigo, por me dar a mão em todas as batalhas que resolvo lutar, e por me fazer perceber as batalhas que não são nossas, e nas quais não devemos entrar. Obrigada por ser chão, todas as vezes que eu sou ar, por ser rocha, enquanto eu sou mar. Com você eu passei a ver o mundo com outros olhos. Aos que nasceram de mim e aos que nasceram para mim: Ian, Gui e Lavínia. Meu amor por vocês me torna uma pessoa melhor. Ao meu irmão, Marcelo, “se todos fossem iguais a você, que maravilha viver”. Não consigo lembrar da minha vida sem ter você. Obrigada por existir. A minha neta, Mavie, que ainda nem nasceu: que você encontre um mundo melhor, mais seguro, com mais amor, e onde ser mulher seja mais fácil. Lute sempre como uma garota! A professora Andreia Moroni, sua militância e sua presença no PLH são uma inspiração. A professora Liana Biar, obrigada por ter aceitado me receber, um dia, no seu curso sobre Análise do Discurso. Os seus Discursos deram novos rumos a esta tese. A professora Poliana Coeli, seus trabalhos na área de ensino de línguas e português como língua de acolhimento serviram-me de inspiração. E, por fim, a todas as mulheres que de alguma forma participaram desta pesquisa, obrigada por compartilharem seu tempo e suas memórias. A trajetória de vocês inspira a todas nós.

RESUMO

SPITZ, Cláudia de Andrade. *A feminização do PLH: histórias de agência, pertencimento e manutenção do português como língua de herança*. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho investigou os processos de feminização do PLH e suas interseccionalidades, no intuito de entender como essas brasileiras se (re)organizam para (re)existir politicamente na nova sociedade de acolhimento por meio da Língua Portuguesa e de contribuir para a construção de conhecimento na área. Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) de inspiração auto etnográfica (YAZAM; CANAGARAJAH; JAIN, 2020), analisou as narrativas de seis brasileiras residentes na área da Grande Vancouver, província da British Columbia. Fundamentada na perspectiva da linguística aplicada (DUFF, 2015), indisciplinar (MOITA-LOPES, 1998; 2006) e crítica (PENNYCOOK, 1998; 2006), o presente estudo valeu-se de diferentes instrumentos de geração de dados, a saber, observação participante em comunidades virtuais, diário de campo, questionário sociocultural, entrevistas em profundidade e grupos focais. Mobiliza as noções de agência (AHEARN, 2001; DURANTI, 2004, MAHMOOD SABA, 2019), pertencimento (DUSZACK, 2005; LINDE, 1993; ALSOP, 2005; SNOW, 2001, HOLMES; MARRA, 2004), accounts (ARUNDALE, 1999; SCHIFRIN, 1994), assim como estudos nas áreas de feminização da imigração (RODRIGUEZ, VILLANÓN, CASTRO, 2019, JULIANO, 2012, GIL, 2013; GREGORIO, 2004), interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; SILTANEN; DOUCET, 2017) e análise da narrativa (LABOV, 1997, LINDE, 1993; DE FINNA, 2000, BAMBERG, 2002, MISHLER, 2002; BIAR, 2012, BASTOS E BIAR, 2015). As análises indicaram que é por meio do português, seja na manutenção, no ensino ou como língua de mediação das interações nas comunidades virtuais, que essas mulheres criam sentidos de pertencimento e justificam suas ações (accounts).

Palavras-chave: PLH; agência; pertencimento; accounts; interseccionalidade; feminização das migrações.

ABSTRACT

SPITZ, Cláudia de Andrade. *The feminization of PLH (Portuguese Language Heritage): stories of agency, belonging, and the maintenance of Portuguese as a heritage language*. 2023. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This study investigates the feminization of PLH (Portuguese Language Heritage) and its intersections, and examines how Brazilian women (re)organize themselves in Portuguese to politically (re)exist in the new host society. To do so, it draws on interpretative (DENZIN; LINCOLN, 2006), and auto-ethnographic inspired analysis technics (YAZAM; CANAGARAJAH; JAIN, 2020) to qualitatively study the narratives of six Brazilian women living in the Greater Vancouver area, in the province of British Columbia. Based on – Indisciplinary (MOITA-LOPES, 1998; 2006)) and Critical (PENNYCOOK, 1998; 2006) Applied Linguistics (DUFF, 2015) the study made use of different data generation instruments as participant observation in virtual communities, field diary, sociocultural questionnaires, in-depth interviews, and focus groups. The study draws on the concepts of agency (AHEARN, 2001; DURANTI, 2005, MAHMOOD SABA, 2019), belonging (DUSZACK, 2005; LINDE, 1993; ALSOP, 2022; SNOW, 2001, HOLMES; MARRA, 2002,), accounts (ARUNDALE, 1999; SCHIFRIN, 1994), as well as in the areas of the feminization of migration (RODRIGUEZ, VILLANÓN, CASTRO, 2019, JULIANO, 2012, GIL, 2017; GREGORIO, 2004), intersectionality (CRENSHAW, 2002; SILTANEN; DOUCET, 2017), and narrative analysis (LABOV, 1997, LINDE, 1993; DE FINNA, 2000, BAMBERG, 2002, MISHLER, 2002; BIAR, 2012, BASTOS E BIAR, 2015). The analyses reveal that it is in Portuguese, whether through maintenance, teaching or as a language of mediation in virtual communities that these women create a sense of belonging and justify their actions (accounts). Keywords: PLH. Agency. Belonging. Accounts. Intersectionality. Feminization of Migration.

Keywords: PLH; agency; belonging; accounts; intersectionality; feminization of migration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Percentual da população canadense que fala predominantemente uma língua.....	16
Tabela 1 -	Perfil sociodemográfico das 47 participantes.....	20
Quadro 1 -	Distribuição dos brasileiros no Canadá.....	20
Figura 2 -	Línguas não-oficiais que mais crescem no Canadá.....	20
Figura 3 -	Níveis de Bilinguismo.....	24
Quadro 2 -	Elementos estruturais da narrativa de Labov.....	62
Quadro 3 -	Categorias de imigrantes.....	68
Quadro 4 -	Procedimentos metodológicos.....	92
Quadro 5 -	Redes sociais e a comunidade brasileira em Vancouver: uma rede migratória.....	145

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	MIGRAÇÃO, GÊNERO E TEORIAS: NOVAS ABORDAGENS PARA ANTIGOS FENÔMENOS	42
1.1	A feminização da imigração e do PLH	42
1.2	Desafios multifacetados das mulheres-mães no Canadá	47
2	POSICIONAMENTO TEÓRICO E ANALÍTICO	51
2.1	A Linguística Aplicada e suas interseções	51
2.2	Agência	53
2.3	Pertencimento	57
2.4	<i>Accounts</i>	60
2.5	Estudos da Narrativa	61
2.5.1	<u>Perspectiva Laboviana</u>	62
2.5.2	<u>Pós-Labov</u>	63
2.5.3	<u>Histórias de vida</u>	64
2.5.4	<u>Narrativas de imigrantes: justificativas e entendimentos partilhados por um coletivo</u>	66
2.5.5	<u>Narrativas, agência, pertencimento e <i>accounts</i>: exemplos e influências para esta pesquisa</u>	72
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	73
3.1	Natureza da pesquisa	74
3.2	Etapas da pesquisa	76
3.2.1	<u>Primeira etapa: questionários</u>	77
3.2.2	<u>Segunda etapa: participação em comunidade virtual</u>	77
3.2.3	<u>Terceira etapa: entrevista em profundida</u>	78
3.2.4	<u>Quarta etapa: grupo focal</u>	79
3.3	<i>O corpus</i>	79
3.4	Instrumentos de pesquisa	79
3.4.1	<u>Questionários</u>	79
3.4.2	<u>Entrevistas Narrativas</u>	80
3.4.3	<u>Grupo focal</u>	80

3.4.4	<u>Diário de campo</u>	81
3.4.5	<u>Comunidade virtual: <i>networking</i> para brasileiras</u>	82
3.5	Objetivos e perguntas de pesquisa	82
3.6	Conjecturando possíveis entendimentos	84
3.7	Aspectos éticos da pesquisa	85
4	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	86
4.1	Questionários: “O PERFIL DOS BRASILEIROS NO CANADÁ”	86
4.2	Análise das Narrativas: entrevistas, grupo focal e comunidade virtual	88
5	NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS PARTICULARES E COLETIVAS: HISTÓRIAS DE AGÊNCIA, PERTENCIMENTO E MANUTENÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM VANCOUVER	93
5.1	Agência e imigração	94
5.2	Agência e manutenção silenciosa do PLH	101
5.3	Pertencimento e raízes	118
5.4	Pertencimento e Canadá	129
5.5	Fazer-se migrante: identidades no contexto migratórios	136
6	NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS COLETIVAS	142
7	Considerações finais: MOVIMENTOS PRESENTES E FUTUROS	146
7.1	Movimentos presentes: inteligibilidades	146
7.2	Movimentos futuros	151
7.2.1	<u>Interseccionalidades</u>	152
7.2.2	<u>A Teoria de Rede do Latour</u>	154
7.3	Limitações e contribuições do estudo	155
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	168
	ANEXO B – Roteiro para as entrevistas individuais	170
	ANEXO C – Convenções de transcrição	172
	ANEXO D – Entrevistas e encontros transcritos	173
	ANEXO E – Língua portuguesa e alfabetização	224

INTRODUÇÃO

Pensar o PLH é, portanto, pensar a língua portuguesa como língua minoritária, fora do território brasileiro, em outros países onde relações sociais, a educação formal e a comunicação nos espaços públicos se concretizam em outro idioma que não o português. O PLH é, por definição, uma língua que coexiste.

Andreia Moroni

Entre tantas definições sobre Línguas de Herança (LH) escolhi, não por acaso, a de Moroni (2015; p.34) para dar início a esta tese. Entendo, assim como a autora, que línguas de herança são línguas que coexistem e que pensar o Português como Língua de Herança (PLH) é pensar a língua portuguesa fora do território brasileiro. Ao mesmo tempo, acredito que se torna cada vez mais difícil pensarmos o PLH sem pensarmos em todas as camadas que o sustentam, a começar pelos movimentos migratórios, que Elhajji (2023) chama também de “transumância”. Transumância, segundo ele, seria o mesmo que migração, porém carregada de uma conotação existencial que vai além do registro burocrático das populações em trânsito. Elhajji enxerga o movimento migratório como parte da formação da humanidade e a diáspora como um semear de novas possibilidades de vida na realidade transnacional.

Esta tese é, pois, um convite para começarmos a olhar o PLH a partir dos diversos temas que o atravessam, entre eles os estudos feministas e os movimentos migratórios (CRENSHAW, 1989; SILTANEN; DOUCET, 2017; ELHAJJI, 2023).

Feminismo e migração estão entre os dois movimentos sociais mais dinâmicos desde o século dezenove (TIBE-BONIFACIO, 2012) e têm sido os responsáveis, historicamente, por alterações nas relações sociais, comunitárias e entre Estados-nações. O feminismo, compreendido aqui como a luta por direitos iguais, justiça social e participação total das mulheres na sociedade (incluindo a comunidade LGBTQIAPN+), assim como os movimentos migratórios, no contexto de fluxo humano, segundo definição da Organização Internacional para as Migrações (OIM) (s/d)¹, aparecem cada vez mais como elementos centrais em estudos sobre identidade, cidadania, bem-estar e manutenção linguística, em países como Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos (MONTERO, 2004). Há mais de 40 anos as

¹A Organização Internacional para as Migrações (OIM) define um migrante como qualquer pessoa que se mude ou se desloque de seu local de residência habitual, seja dentro de um país ou através de uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, e por diversas razões. O termo inclui várias categorias, como migrantes laborais, refugiados, pessoas traficadas, bem como aqueles cujo status ou meios de locomoção não são especificamente definidos pelo direito internacional, como estudantes internacionais.

mulheres representam aproximadamente metade da população mundial em trânsito (OIM, 2018; ZLOTNIK, 2003). No entanto, só recentemente elas têm despertado o interesse de pesquisadores e pesquisadoras (REYSOL, 2008) e ocupado um lugar de destaque em discursos e pesquisas acadêmicas sobre os movimentos migratórios, num fenômeno que ficou conhecido como a “feminização da imigração”. Da mesma forma, embora as mulheres ocupem um papel crucial na transmissão, ensino e manutenção das línguas-culturas de herança, parte das pesquisas desenvolvidas na 1.^a (1990 – 2015) e 2.^a virada (2015 – 2020)² na área de LH têm se ocupado da transmissão intergeracional e do papel “da família” na manutenção do Português como Língua de Herança, doravante PLH (SPITZ, 2018), levando a uma quase invisibilidade da figura feminina tanto nos trânsitos humanos quanto na manutenção dessas línguas. A pesquisa em tela, inspira-se nos estudos feministas, nos estudos migratórios e nos estudos na área de português como língua não materna (CRENSHAW, 1989; SILTANEN; DOUCET, 2017; TIBE-BONIFACIO, 2012; ELHAJJI, 2023), para propor uma 3.^a virada na área PLH. Uma virada que traga para o centro dessa discussão o olhar feminista e feminino (já presente na periferia) e que se alinhe a outros trabalhos que da mesma forma buscam posicionar as mulheres para além desse rol passivo ou de uma categoria generalizada de “membros da família” ou simplesmente “imigrantes”, conforme nos assinala Moroni (2021).

Esta tese investiga, portanto, como essas mulheres brasileiras organizam e categorizam suas experiências como migrantes. Dentre as perguntas de pesquisa que visamos responder encontram-se: Como as participantes categorizam suas experiências como imigrantes? De que maneira elas criam sentidos de pertencimento nesse novo contexto? Qual o papel que o português passa ter nesse novo contexto? Como se dá a manutenção do PLH ou ainda de que forma a existência de empecilhos ou favorecimentos ligados às questões de gênero possibilitam ou não a agência dessas mulheres e como elas justificam seus comportamentos? Faz-se necessário ressaltar aqui também que apesar do foco desse estudo não ser gênero e interseccionalidade, há contribuições pautadas que serão delineadas na conclusão. Ao mesmo tempo, é nosso desejo que o presente trabalho inspire estudos futuros na área das LHs que se utilizem cada vez mais do viés da interseccionalidade como um novo *framework* para entender que PLH é esse que desejamos/devemos manter e ensinar.

²1a virada do PLH (1990 - 2015): os trabalhos publicados sobre o português brasileiro como língua de herança se ocupam em descrever experiências locais, projetos em andamento e outras ações semelhantes.

2a virada do PLH (2015 - 2020): começam a surgir trabalhos que são o resultado de uma pesquisa e reflexão mais aprofundada e ampla sobre o tema.

Além disso, faz-se igualmente necessário ressaltar que, tendo em vista situar o *corpus* investigativo, optei por trazer ainda na introdução um panorama da diáspora lusófona no Canadá, assim como um recorte das principais políticas de imigração vigentes atualmente no país. Incluo ainda algumas problematizações que fui construindo acerca do PLH e que me auxiliaram na constituição do escopo de pesquisa. Aproveito ainda para introduzir as protagonistas deste estudo logo após o movimento retórico que tradicionalmente fecha a introdução em uma tese de doutorado, a organização dos capítulos. Faço isso numa tentativa de contextualizar o leitor sobre o recorte adotado, o lugar de onde parte minha voz como pesquisadora e a minha relação com a temática (incluindo dúvidas, angústias e desafios). Apesar de quebrar a sequência retórica esperada, entendo que tais contextualizações permitem que os objetivos de investigação e os capítulos teóricos se façam mais claros. Elas incluem (1) o estabelecimento de conceitos; (2) as políticas de imigração do Canadá; (3) a diáspora das comunidades falantes de língua portuguesa; (4) visões e problematizações acerca do PLH.

Estabelecendo conceitos

A priori, creio que se faça necessário definirmos alguns dos conceitos que utilizamos e os que deixamos de utilizar ao longo deste trabalho, a saber: lusofonia, imigração e diáspora.

É comum encontrarmos nos trabalhos sobre ensino e manutenção do português como língua não materna (PLNM) referências à comunidade lusófona. Ao pesquisarmos sobre o termo lusofonia, encontramos as seguintes definições nos dicionários:

- No Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa On-line (2023) o termo lusofonia é apresentado da seguinte forma: “1. Uso da língua portuguesa como língua materna, como segunda língua ou como língua franca; 2. Uso da língua portuguesa no conjunto de países onde ela é a língua oficial ou a mais falada”;
- Já no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Online (2023), encontramos as seguintes definições: “1. Conjunto político cultural dos falantes de português; 2. Divulgação da língua portuguesa no mundo; 3. Condição de lusófono”.

Enquanto no primeiro o termo encontra-se ligado mais aos usuários da língua (língua materna, segunda língua ou língua franca) e aos países onde ela é língua materna ou “mais falada”, no segundo as definições parecem extrapolar o ambiente meramente geográfico e

incluem os movimentos políticos-culturais de “divulgação da língua portuguesa no mundo”, subentendendo-se aqui os seus diversos contextos como língua de herança, língua de acolhimento e segunda língua, para citar alguns. Assim, embora lusofonia seja um termo frequentemente utilizado, por considerá-lo um tanto polêmico e “colonizador” ou, nas palavras de Pinto (2011), uma “forma disfarçada de neocolonialismo”, optei por utilizar comunidades falantes de língua portuguesa no lugar de comunidade lusófona ou simplesmente lusofonia.

Entendo, dessa forma, que os processos de categorização, assim como a linguagem que utilizamos são, conforme apontam Castles, De Haas e Miller (2014), ferramentas essenciais e capazes de nos ajudar a compreender melhor processos sociais considerados complexos, além de nos permitirem observar e comparar os padrões que porventura emergem de tais processos. Por entender ainda que nem a linguagem e nem os processos de categorizações podem ser considerados como neutros e que, tanto um quanto outro, devem ser alvo constante de nossa avaliação crítica no que diz respeito a como fazemos uso deles, é que optei por definir logo na introdução de onde partem as nossas concepções.

Assim como acontece com a lusofonia, os conceitos de migração podem divergir bastante tanto na literatura como nas definições empregadas no dia a dia. De uma forma ampla, o ato de migrar pode ser entendido como “uma mudança de residência através de uma fronteira administrativa” (CASTLES, DE HAAS, MILLER, 2014, p.75). Dentro dessa perspectiva, no que se refere a (i/e) migração, assim como aos (i/e) migrantes, a principal diferença parece recair sobre o tempo que a pessoa precisa permanecer no país a fim de que seja considerada imigrante. Em média esse tempo pode variar de 3 a 12 meses.

No entanto, sabemos que a forma como os Estados e suas instituições jurídicas definem e categorizam os processos migratórios pode variar e acaba por influenciar a vida dos imigrantes, determinando não só aquilo ao qual eles têm ou não acesso, mas também suas participações na vida política, social e econômica das sociedades de acolhimento. Igualmente, o modo como os imigrantes são categorizados em cada país acaba por comunicar (de forma implícita ou explícita) julgamento de valores, nacionalidade, classe, raça ou mesmo profissão. Um exemplo é a forma como os imigrantes são classificados na Europa. Enquanto aqueles com baixa qualificação são considerados “trabalhadores imigrantes”, os trabalhadores altamente qualificados são constantemente nomeados de “expatriados”, embora, na prática, sejam todos imigrantes. O mesmo pode ser observado quando se aplicam aos imigrantes rótulos como “refugiados”, “requerentes de asilo”, “imigrantes ilegais”, “indocumentados” etc. Embora essas categorias discursivas acabem por refletir também o modo como os

governos tratam seus imigrantes, o uso adequado e crítico dessas categorias nos ajuda a compreender o contexto no qual se dá essa migração e como esses imigrantes são percebidos dentro de cada um dos processos.

Durante todas as épocas e contextos, os movimentos migratórios foram sempre motivados por razões distintas que incluem desde o nomadismo até questões religiosas, geopolíticas e econômicas. Em algum momento esses fatores puderam ser analisados isoladamente para se tentar compreender os deslocamentos humanos no mundo e categorias como cor, aparência, religião, etnia, entre outros aspectos. Os discursos do “outro” por parte de grupos dominantes contribuiriam ainda para a formação de minorias étnicas e podem ser de tal forma potentes que as próprias minorias passam a se considerar sempre como eternos imigrantes. Por outro lado, a falta de uma categorização ou identificação dessas pessoas como imigrantes pode representar para alguns uma recusa por parte dos governos em reconhecer a existência e as identidades desses diversos grupos, assim como suas experiências de exclusão, racismo ou discriminação. E não podemos nos esquecer ainda que para alguns imigrantes o uso de identidades hífenizadas (afro-americanos, luso-canadenses, latino-americanos etc.) é uma forma de resistência, de pertencimento e resgate consciente de suas origens e mesmo uma luta por emancipação. Hoje existe um entendimento de que eles não são mais suficientes para a compreensão das problemáticas migratórias em sua totalidade, como nos sinaliza Elhajji (2023), e que é impossível olhar para elas separadas de outras dinâmicas constitutivas das esferas social, política econômica e cultural dos nossos tempos.

Nesta pesquisa, adotamos a definição empregada pela Organização das Nações Unidas (ONU) segundo a qual são considerados imigrantes internacionais “toda e qualquer pessoa que muda o país de sua residência” independentemente do motivo ou status legal, estando inclusos nesse grupo os estudantes, expatriados ou qualquer trabalhador.

Por fim, reconheço igualmente que a adoção do termo “diáspora brasileira” neste trabalho não ocorre sem gerar polêmicas e por vezes é alvo de críticas, questionamentos e ressalvas até mesmo por parte de colegas. Empregado originalmente para representar pessoas deslocadas ou dispersadas pela força, o termo “diáspora” passou a ser empregado também para se referir a grupos de comerciantes ou trabalhadores imigrantes-indianos no Reino Unido, italianos nos EUA, marroquinos e turcos na Europa (COHEN, 1997; CASTLES, DE HAAS, MILLER, 2014). Para Cohen, no entanto, a palavra “diáspora” hoje encontra-se associada ao espaço transnacional e pode incluir todas as raças provenientes de culturas que perderam suas amarras territoriais. Segundo ele “a pátria das diásporas assenta numa terra adotada emocionalmente e que cruza pelo menos duas culturas” e “as diásporas pós-modernas

põem em causa o conceito de ‘estado-nação’, não como um local cultural homogêneo, mas plural, com uma localização subjetiva instrumental” (COHEN, 1997, p. 128). Na mesma direção vai Riggs ao considerar que essas “novas diásporas”

decorrem da globalização e da crescente mobilidade das pessoas, da escala planetária da informação, da Internet, e da erosão das fronteiras do estado. Nenhum país pode ser visto hoje como tendo um povo que vive apenas dentro dos limites de um estado, pelo que “todas as nações, em vez disso, são globais no sentido de que, apesar de terem uma pátria, muitos dos seus membros vivem espalhados por todo o globo”. (RIGGS, 2000, s/p)

Na área dos estudos em PLH, a expressão foi cunhada por Margólis em 2013 e, mesmo reconhecendo a elasticidade do termo e o quanto ele pode acarretar críticas, opto por utilizar a expressão “diáspora brasileira” como sinônimo de “comunidade brasileira no exterior”. Para tal, apoio-me nas concepções de Elhajji. para quem as ideias de semear (*speirein*) e disseminar (*diasperein*) estão na base da “movimentação concreta da transumância ou diáspora humana” (ELHAJJI, 2023, p.11) e, ao mesmo tempo, intimamente ligadas a ideia de “comunidade”. Apoio-me igualmente na definição trazida por Noivo, para quem a diáspora pode ser entendida como “uma comunidade de expatriados, dispersos de um centro original, que mantém uma memória, visão, mito sobre a sua pátria ou que possui uma identidade coletiva definida por aquela relação” (NOIVO, 2000, p.161). Isso posto, discorro a seguir sobre as políticas de imigração do Canadá e, na sequência, traço um retrato da imigração das comunidades falantes da língua portuguesa no Canadá.

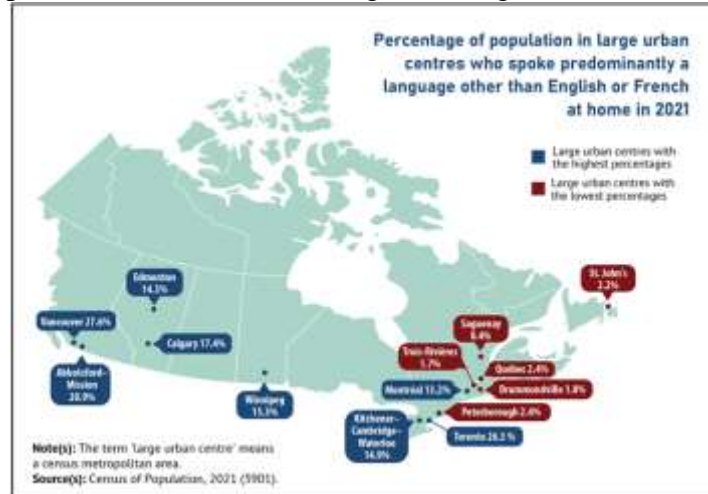
O Canadá e suas políticas de imigração

O Canadá tem visto na imigração uma forma de aumentar o seu crescimento econômico e demográfico (FRAGA, 2018; MACHADO *et al.*, 2020, 2021a, 2021b). Conforme o último censo realizado (STATISTIC CANADÁ, 2022)³ em 2021, quase 1/4 da população canadense (23%) é composta por imigrantes, podendo chegar a 34% em 2041. Com 75% de sua população vivendo nas províncias de Ontário, British Columbia e Quebec (RIBEIRO, 2020), o Canadá possui um longo histórico de imigração e atualmente tem uma das mais baixas taxas de fertilidade do mundo (1,6 filhos por mulher). Persistindo o panorama atual, estima-se que em 2031 a imigração será responsável por 80% do crescimento populacional do Canadá. Com uma economia cada vez mais dependente da imigração, a

³ Disponível em: <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-eng.htm>>. Acesso em:

diversidade da população canadense torna-se bastante visível e é incentivada por políticas oficiais que promovem o multiculturalismo e encorajam os diversos grupos étnicos a preservarem suas identidades linguísticas, religiosas e culturais, como mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Percentual da população canadense que fala predominantemente uma língua estrangeira



Fonte: Statcan, 2022.

Ser um país reconhecido por facilitar e encorajar a imigração não significa dizer, no entanto, que esse processo ocorra livre de tensões políticas e sociais (FRAGA, 2018). O Canadá tem adotado políticas de imigração cada vez mais seletivas, baseadas na qualificação, nas habilidades profissionais (BORJAS, 2018; KNOWLES, 2016) e no multiculturalismo (CAMERON, 2004; MACHADO, TEIXEIRA, 2016) de seus candidatos. Tais políticas têm sido frequentemente alvo de críticas, principalmente no que se refere a absorção desses imigrantes no mercado de trabalho canadense.

Atualmente, o Canadá seleciona seus imigrantes com foco em três categorias:

- Econômica;
- Reunificação familiar;
- Humanitária.

O país oferece mais de 80 programas diferentes de imigração. Em 2021, recebeu mais de 405.000 novos residentes permanentes. Segundo o Plano de Imigração anunciado pelo Ministro da Imigração, Sean Frase, em 14 de fevereiro de 2022, o Canadá pretendia aceitar 431.645 novos residentes em 2022, e mais de 1,3 milhão devem ter sido recebidos entre 2022 e 2024. Esses são, segundo dados do governo, os números mais altos da história do país. Entre as principais razões pelas quais o Canadá vem investindo na imigração estão: necessidade de mão de obra, pois a população está envelhecendo (o país apresenta baixa taxa de natalidade) e

investimentos elevados em tecnologia e inovações — precisando de profissionais qualificados nessa área.

Uma das formas mais populares de imigração (mas não a menos custosa) tem sido através de estudo. A aplicação para uma permissão de estudos em universidade canadense, o *Study Permit*, possibilita ao estudante trazer também a família e garante ao cônjuge um *Open Work Permit* (OWP), visto aberto de trabalho que permite a ele trabalhar em horário integral. Após a conclusão dos estudos é possível aplicar ainda para o *Post-Graduation Work Permit* (PGWP) que garante ao estudante e à sua família permanecerem no Canadá enquanto procuram emprego. A aplicação para o visto, no entanto, exige comprovação de renda referente, em média, ao valor de um ano de curso (entre 18 e 25 mil dólares), mais 10 mil dólares para o aplicante principal e outros 4 mil dólares por dependente. Como ao estudante só é permitido trabalhar vinte horas semanais, a imigração em pares torna possível recuperar o investimento mais rapidamente, tendo em vista que um dos membros pode trabalhar sem limitações.

Esses imigrantes são admitidos sob a categoria econômica e selecionados a partir de seus níveis educacionais, potenciais econômicos para contribuir para as necessidades do mercado de trabalho canadense, ou a capacidade de criarem oportunidades na economia, seja possuindo, operando ou investindo em novos negócios. Ainda segundo os últimos dados do censo canadense, em 2021, mais da metade (56.3%) das pessoas que chegaram recentemente ao Canadá foram admitidas sob essa categoria. Toronto (29.5%), Montreal (12.2%) e Vancouver (11.7%) são as cidades que mais recebem imigrantes.

Entre esses novos/novas imigrantes, 92.7% declararam conseguir conduzir uma conversa em inglês ou francês (línguas oficiais do país). Ainda assim, é comum que essas pessoas, ao chegarem, procurem se juntar a comunidades pré-estabelecidas já nos grandes centros urbanos. De acordo com os dados do Statcan (2022), família, amigos, trabalho, moradia e estilo de vida, estão entre os fatores que mais influenciam a escolha do local de residência.

A diáspora das comunidades falantes de língua portuguesa

Entre as diversas comunidades que fazem do Canadá o que ele é hoje está a de falantes de língua portuguesa. No último censo (STATISTIC CANADÁ, 2021), 241.000 pessoas declararam ter o português como língua materna, tornando o português a 9.^a língua mais falada do país. Um aumento de 14% em relação ao censo anterior (2016). Entre esses, 48.450 declararam ter nascido no Brasil e 128.795 em Portugal. No caso das comunidades africanas e asiáticas, os dados sobre o português não aparecem no censo.

O Canadá tornou-se destino da comunidade portuguesa na metade do século XX e, aparentemente, desde a década de 1980 esse fluxo vem diminuindo. O livro “Teaching and Learning Portuguese in Canadá: Multidisciplinary Contributions to SLA Research and Practice” (CARDOSO, TAVARES, 2020) traça um panorama do ensino-aprendizagem do português no Canadá e oferece um retrato atual das comunidades de língua portuguesa. A criação da *Canadian Association of teachers of Portuguese* (CATpor) em 2018 é apontada por ele como um marco no avanço do ensino do português na região. Os autores reconhecem ainda que, se durante anos o ensino do português limitou-se a uma única variante, a europeia, recentemente é possível perceber uma convergência entre as variantes portuguesa e brasileira, mas nada é dito a respeito daquelas oriundas dos países membros da CPLP. O livro destaca ainda que enquanto a comunidade portuguesa encontra-se em sua terceira geração, a diáspora brasileira é recente e está em sua primeira geração e caminhando para a segunda.

Entre os diversos artigos presentes no livro, os dados gerados por Ribeiro (2020) destacam que por estarem bem integradas à sociedade canadense, a terceira geração de luso-canadenses já apresenta um distanciamento em relação às suas origens portuguesas, demonstrando até mesmo uma resistência à manutenção da língua e da cultura, corroborando os estudos de Nesteruk:

Membros de uma primeira geração passam por uma aculturação instrumental — falando algum inglês, mas preferindo usar a sua língua materna em casa. Membros de uma segunda geração falam inglês na escola e com os amigos, progressivamente respondendo aos seus pais em inglês, tornando-se assim bilíngues limitados, cuja língua de escolha na idade adulta é o inglês. Finalmente, os membros de uma terceira geração perdem os resquícios da língua materna da primeira geração devido à falta de investimento na mesma, tanto em casa como no ambiente exterior. (NESTERUK, 2009, p. 273)

Essa resistência e distanciamento em relação à língua-cultura de herança podem ser observados também na redução pela procura de aulas de português oferecidas pelos *school boards* em Toronto, onde se encontra a maior comunidade de falantes de português (RIBEIRO, 2020).

Entre os 10 artigos publicados no livro, apenas um tem como foco famílias brasileiras. A dificuldade em encontrar dados sobre as comunidades falantes de língua portuguesa que

retratam a realidade de países que não Portugal não parece ser recente. Pacheco (2004) já apontava para a falta de informação acerca da imigração brasileira e principalmente da África falante do português. Segundo ela, a imigração recente e o número reduzido de representantes dessas comunidades não seriam suficientes para justificar a marginalização representada na falta de dados e, assim, a explicação estaria numa combinação de conexões que acabariam por (re)produzir essas invisibilidades. Entre elas os múltiplos pertencimentos das comunidades falantes de língua portuguesa, que devido a sua diversidade geopolítica, acabam por incluir a imigração negra da África falante do português na categoria “Diáspora africana”.

No que tange a imigração brasileira, a situação não parece ser muito diferente. A comunidade brasileira é constantemente incluída em categorias como “Diáspora Sul-americana”, “Diáspora latina”, ou “Diáspora lusófona”, o que reflete a construção de uma categoria ainda extremamente associada a “branquitude eurocêntrica” nos estudos sobre imigração e etnicidade, dentro e fora das comunidades falantes do português (PACHECO, 2004).

Da mesma forma que Pacheco (2004), encontrei também, durante a realização desta pesquisa, diversas dificuldades em obter dados mais acurados em relação à imigração brasileira no Canadá. Primeiramente, em relação ao número exato de brasileiros vivendo no país: o Itamaraty estima que atualmente mais de 4 milhões de brasileiros estejam vivendo na diáspora, mas os números oficiais, segundo diversos consulados brasileiros ao redor do mundo, não refletem a realidade. Segundamente, em relação ao número de brasileiros em categorias como gênero, classe socioeconômica, raça, profissão, nível de escolaridade, entre outras. Essa falta de dados me obrigou a lançar mão de diversos recursos de modo a tentar construir um perfil sociodemográfico que representasse, ainda que minimamente, a comunidade brasileira no Canadá. Para tal, recorri ao censo canadense de 2021, a entrevistas e trocas de e-mail com os consulados brasileiros no Canadá, a matérias divulgadas pela imprensa, a conversas com a comunidade, a documentos e *websites* oficiais dos governos brasileiros e canadense e a textos e pesquisas acadêmicas sobre a comunidade brasileira no Canadá (Tabela 1), além das minhas próprias observações.

Machado, Cruz e Falcão (2023), por exemplo, ao investigarem o empreendedorismo das mulheres brasileiras em Toronto, retratam o seguinte perfil (Tabela 1):

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico das 47 participantes

Color of skin/race (%)		Marital status (%)		Age (years %)	
Yellow/Asian	8.51	Married	65.96	Between 25–29	6.38
White	61.70	Divorced	14.89	Between 30–34	17.02
Brown/Mestizo	23.40	Single	10.64	Between 35–39	14.89
Black/African	6.38	Separated	4.26	Between 40–44	14.89
		Widower	2.13	Between 45–49	10.64
		N/A	2.13	Between 50–54	8.51
				Between 55–59	12.77
				Between 60–64	8.51
				Between 65–69	2.13
				Between 70–74	2.13
				N/A	2.13

Fonte: Machado, Cruz, Falcão (2023,p.18)

Embora a comunidade brasileira ainda seja relativamente pequena se comparada a outras etnias, o Canadá vem se afirmando como um importante destino de migração brasileira. De acordo com Ministério das Relações Exteriores, tendo como referência o ano de 2020, estima-se em 121.950 o número de brasileiros vivendo no país (Quadro 1).

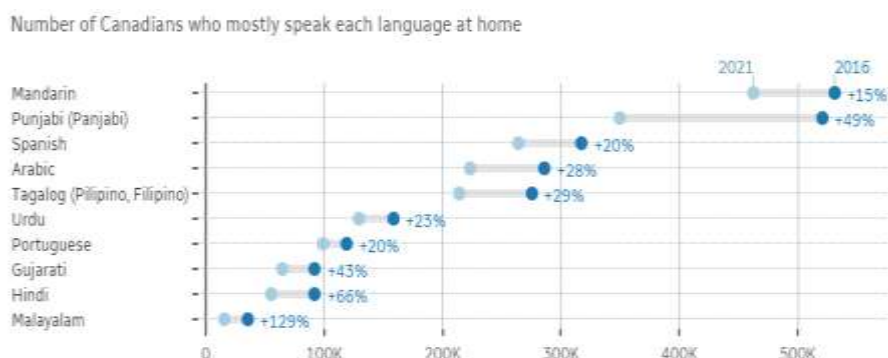
Quadro 1 - Distribuição dos brasileiros no Canadá

Canadá	121.950	Consulado Geral do Brasil em Montreal	12.000
		Embaixada do Brasil em Ottawa	4.950
		Consulado Geral do Brasil em Toronto	90.000
		Consulado Geral do Brasil em Vancouver	15.000

Fonte: A autora, 2022.

Outro dado que reforça o aumento significativo da comunidade brasileira é a presença do português entre as 10 línguas não-oficiais que mais crescem no Canadá (Figura 2).

Figura 2 - Línguas não-oficiais que mais crescem no Canadá



Fonte: CBC News, 2022⁴

⁴ Disponível em: <<https://www.cbc.ca/news/Canadá/census-data-2021-languages-graphics-1.6554035>>. Acesso em:

Os dados gerados por nós durante a pesquisa e apresentados ao longo desse trabalho parecem se alinhar ao que foi retratado em outras pesquisas, ao próprio perfil da imigração canadense divulgado pelo último censo (STATCAN, 2022) e aos dados fornecidos pelo Consulado Geral do Brasil em Vancouver, nas duas vezes em que estivemos com eles (ANEXO B). Segundo o cônsul adjunto em exercício em 2020, e o cônsul Renato Mosca, em 2022, o Consulado Geral do Brasil em Vancouver tem percebido sinais de crescimento da comunidade brasileira, que atualmente encontra-se estimada em 25.000 cidadãos com residência na área de jurisdição. O número de eleitores em 2022 dobrou em relação a 2018, por exemplo. Segundo o cônsul adjunto, uma matéria publicada pela *Canadian Broadcasting Corporation* (CBC) aponta que, no ano de 2019, apenas à grande Vancouver chegaram 1.275 cidadãos brasileiros na condição de residentes permanentes (número que, aparentemente, desconsidera outra relevante parcela de brasileiros e brasileiras que aqui já viviam sem esse status e que o obtiveram ao longo daquele ano). Tal fato posiciona o Brasil como o sexto país de origem de residentes permanentes na grande Vancouver. No entanto, assim como apontado no censo canadense, o ingresso já como residente permanente, segundo informações do próprio Consulado Geral do Brasil, nem sequer configura o principal canal de imigração da população brasileira. A principal forma seria exatamente a imigração em dois passos, ou seja, primeiro a obtenção de um visto de estudante para frequentar curso em instituição de ensino pós-secundária local, e depois a obtenção do visto de residência permanente.

Para além de Vancouver, onde o aumento da comunidade brasileira nos últimos anos impõe-se como um fato facilmente observável, segundo o cônsul adjunto, relatos que chegam ao consulado por intermédio dos cônsules honorários em Calgary, Edmonton e Saskatoon também dão conta de um crescimento exponencial da diáspora brasileira⁵ nas províncias de Alberta e Saskatchewan. Essa última, de acordo com o consulado, teria 280 brasileiros residentes, no entanto, o cônsul honorário em Saskatoon afirma que na província já residem, em uma cifra conservadora, pelo menos 1.000 brasileiros.

Um dos dados que o consulado utiliza para estimar o número acima apresentado de brasileiros e brasileiras residentes é o expediente tradicionalmente utilizado pelos setores consulares. Para fins de estimar o tamanho da comunidade na jurisdição, o consulado multiplica o número de passaportes expedidos em determinado ano por cinco (como o

⁵ “Diáspora brasileira” é um termo cunhado por Maxime Margolis (2013) para se referir aos brasileiros e brasileiras que emigraram para outros países a partir da década de 1980. Maria Célia Lima-Hernandes (2022) ao escrever o prefácio do nosso livro, no entanto, preferiu rotular essa saída por escolha de vida como uma “diáspora eletiva”. Neste trabalho optamos por manter o termo “diáspora” por ser o mais comumente usado na área dos estudos em PLH.

passaporte passou a ter dez anos de validade em 2015, 2020 será o último ano com passaportes de cinco anos de validade). Dessa forma, considerando que foram expedidos pelo posto de Vancouver 3.074 passaportes em 2019, chegar-se-ia então, ao número estimado de 15 mil brasileiros vivendo na área de jurisdição de British Columbia.

Na percepção do consulado, o perfil médio da população brasileira no Canadá aponta para a faixa etária entre 20 e 30 anos, curso superior (ou mesmo pós-graduação) e poupança substancial para fazer frente ao período inicial no Canadá. O consulado, no entanto, não tem dados consubstanciados (raça, classe, gênero etc.) acerca do perfil demográfico da comunidade brasileira. Os dados em relação à escolarização da comunidade brasileira fornecidos pelo consulado são bem semelhantes aos obtidos durante a realização da primeira fase dessa pesquisa. Entre as pessoas que responderam ao questionário realizado nela, 147 (n=153) afirmaram ter nível superior ou pós-graduação ao imigrar para o Canadá. Esses mesmos dados puderam ser observados também durante as entrevistas em profundidade, assim como entre as participantes do grupo focal. Embora não tenhamos incluído perguntas sobre raça ou classe socioeconômica, todas as participantes do grupo focal e das entrevistas em profundidade eram mulheres brancas, cis, heterossexuais (com exceção de uma delas, Bethânia). No que tange a idade da população imigrante, no entanto, os dados do consulado (20 – 30) apresentam uma leve diferença tanto em relação aos dados obtidos por essa pesquisa (30 – 50) quanto aos dados obtidos por Machado, Cruz, Falcão (2023) (25 – 50). Entre as participantes do nosso questionário, 118 estavam na faixa etária de 30 a 42 anos e apenas 19 declararam ter idade abaixo dos 22 anos. Ao indagarmos ao cônsul a provável razão da diferença entre os números, o mesmo informou que o consulado já vem também observando uma leve mudança no perfil etário da comunidade brasileira recém-imigrada, implicando em famílias em idade um pouco mais avançada e com filhos adolescentes. Porém, essa mudança ainda não aparece nos dados oficiais.

Outro dado obtido por meio do Consulado Geral do Brasil em Vancouver é que os cursos de idiomas na jurisdição de Vancouver são hoje um dos principais destinos da população brasileira em toda a América do Norte. De acordo com o portal *Languages Canada*⁶, organização linguística reconhecida pelo governo canadense, em 2018, aproximadamente 10.500 brasileiros e brasileiras estudaram inglês na província de British Columbia. O portal coloca o Brasil como o principal país de origem de estudantes de línguas na província, juntamente com o Japão. Já a província de Alberta, no mesmo ano, recebeu em

⁶ Disponível em: <<https://www.languagesCanada.ca/en/>>. Acesso em: 10/7/2022

torno de 750 estudantes de idiomas (não foram encontrados dados para a província de Saskatchewan). Estudantes de línguas costumam permanecer no país por períodos entre dois e seis meses, e, como portam apenas visto de turismo, não são incluídos na contagem do censo. Desse modo, se formos considerar também a população flutuante, compostas por esses estudantes, teríamos uma comunidade brasileira em torno de 25.250 só na jurisdição da British Columbia.

Ainda sobre a comunidade brasileira no Canadá, é preciso ressaltar que como quase todos os dados relacionados à imigração, esses são dados bastante capilarizados e que carecem de maiores investigações. No entanto, o cruzamento deles com as percepções oriundas do Consulado Geral do Brasil em Vancouver e com as minhas próprias observações e percepções, sugerem que a comunidade brasileira no Canadá representa uma bolha, em face de outras comunidades brasileiras que tive a oportunidade de conhecer tanto nos EUA quanto na Europa. A população brasileira no Canadá parece ser constituída por uma elite privilegiada, majoritariamente branca, com alto poder econômico, nível educacional elevado e que está vivenciando agora a sua primeira experiência como imigrante, como observado também por Machado *et al.*, (2021a) e Segal (2018).

Tais dados mostraram-se importantes não só para a realização desta pesquisa, mas também para a necessidade de, num país onde 54% da população é negra e mais de 11 milhões de mulheres são mães-solo e criam seus filhos e filhas sozinhas (o Brasil), conduzirmos pesquisas interseccionais de modo a entendermos melhor a quem é facultado o direito de imigrar, que certamente não é a todos ou todas.

Os processos migratórios, de modo geral, parecem se valer de status, condições e oportunidades diferentes, inclusive dentro do mesmo grupo de imigrantes. Iniciamos esta introdução contextualizando que os imigrantes admitidos sob a categoria econômica (mais de 56% do total de recém-chegados ao país) são selecionados tendo por base o seu nível educacional, o potencial econômico para contribuir para as necessidades do mercado de trabalho canadense ou a capacidade de criarem oportunidades na economia, seja possuindo, operando ou investindo em novos negócios. Não seria de se espantar que esses dados refletissem, em parte, um retrato das desigualdades encontradas na sociedade brasileira.

Imigrar não parece ter o mesmo significado ou afetar da mesma forma homens e mulheres, ou mesmo todas as participantes da nossa pesquisa, como sinalizam as narrativas que analisamos. As experiências, a forma como as pessoas são acolhidas ou mesmo para quais países estão qualificadas a imigrar foram surgindo ao longo da pesquisa como temas transversais que se transformaram não só em objetos de nossa profunda reflexão, mas também

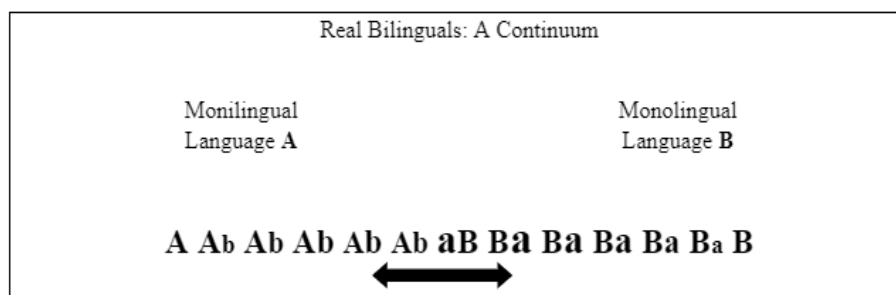
em novos caminhos para as pesquisas em PLH. Se a falta de dados robustos nos impede de dar a este trabalho um viés interseccional, olhar para a falta desses mesmos dados, para o que não é dito ou sequer perguntado, ou para onde eles apontam, não deixa de ser igualmente importante e, na nossa concepção, diz muito sobre o PLH que visamos manter e ensinar.

Entre macros e micros: novas visões e problematizações acerca do PLH

Para as famílias que vivem em ambientes onde o português é a língua minorizada, transmitir a língua-cultura brasileira toma uma dimensão diferente, podendo ser desafiador. É por meio da linguagem que as crianças serão socializadas nas crenças, nos valores, nas ideologias e nas práticas discursivas comuns a cada família. O processo de socialização abarca ainda a formação identitária das crianças, levando-as a se identificar em maior ou menor grau com a comunidade e com outros falantes da mesma língua, de forma competente e “apropriada” à sociedade de modo geral. A linguagem torna-se, então, a primeira forma pela qual as famílias introduzem as crianças como membro de determinado grupo, de uma sociedade. Para alguns autores, a chave dessa manutenção linguística é a transmissão intergeracional (FISHMAN, 1996; LITTLEBEAR, 2009) e os esforços na preservação da língua são de responsabilidade principalmente da família (aqui, muitas vezes toma-se o todo pela parte, e ao se referirem às “famílias”, muitos estudos identificam as mães como as principais responsáveis ou influências).

Num movimento que Valdés (2001) define como um “*continuum*” bilíngue, essas famílias veem essas crianças passarem de monolíngues na língua materna para monolíngues na língua do país de acolhimento (Figura 3).

Figura 3 - Níveis de bilinguismo



Fonte: Valdés (2001, p. 5)

Para as famílias que optam por manter viva a sua língua e cultura de origem, essa língua ganha novos contornos, passa a ser chamada de língua de herança e o falante pode habitar em qualquer ponto entre o falante monolíngue de LA e o falante monolíngue de LB (VALDÉS, 2001). Ao tentar definir quem são esses falantes de herança (FH), Polinsky nos convida a pensar na seguinte imagem:

(...) imagine uma situação em que uma família com crianças se muda para os EUA. As crianças, de início, crescem expostas apenas à língua falada no ambiente familiar (...) chega uma hora em que essas crianças começam a brincar com os amigos nos parquinhos ou a frequentar a pré-escola e começam a aprender inglês. Independente de quanto esses pais tenham se esforçado para falar apenas a sua língua em casa, de alguma forma essas crianças se tornam bilíngues (...). O que acontece então é que, aos poucos, o inglês passa a ser a língua dominante a tal ponto que quando chegam ao ensino fundamental algumas crianças param de falar a língua da família e passam a se comunicar com os pais apenas em inglês (POLINSKY, 2014, s/p).

A partir do exposto, Moroni propõe pensarmos o PLH como uma língua que coexiste:

Pensar o PLH é, portanto, pensar a língua portuguesa como língua minoritária, fora do território brasileiro, em outros países onde relações sociais, a educação formal e a comunicação nos espaços públicos se concretizam em outro idioma que não o português. O PLH é, por definição, uma língua que coexiste (MORONI, 2015, p. 34).

Tornar-se mãe em contexto migratório se configura como um processo dinâmico de construção de identidade que traz consigo questões que provavelmente jamais surgiriam num contexto normal de “não migração”. Entre elas, questões sobre cidadania, pertencimentos, políticas de imigração, direitos dos imigrantes, entre outras (NEVES, 2022). Ademais, é um processo que implica ainda numa reconfiguração ou numa configuração totalmente nova da própria posição enquanto mulher e mãe. Se o termo língua de herança em si não é algo mais tão novo e vem sendo amplamente discutido na literatura da área, a revolução nos meios de comunicação — de voos mais baratos até a Internet — facilitou as conversas via telefone e as trocas de *e-mails*, e aumentou a mobilidade, o que permitiu que as pessoas vivendo na diáspora passassem a visitar com maior frequência seus países de origem.

Como um dos produtos dessa revolução, vemos que as ligações entre as famílias estão sendo reforçadas e ampliadas a outras gerações (CHAMBERLAIN, 1997). As mulheres constituem hoje, em torno de 50% da população humana em trânsito no mundo e pesquisas nas áreas de feminização da imigração e maternidade em contextos migratórios apontam cada vez mais para as particularidades das práticas maternas em outras culturas, para a importância das redes de apoio locais e transnacionais e para os processos de reconfiguração do percurso

migratório após o nascimento de um filho ou uma filha (CONSTABLE, 2014; RAMOS, 2012; RYAN, 2007; URWIN *et al.*, 2013).

O número de brasileiras vivendo no exterior acompanha a média internacional. De acordo com o último censo realizado no Brasil (2010), as brasileiras representavam 54% do total da diáspora brasileira (IBGE, 2011a). Desde então, segundo Souza (2015), diversos estudos com foco em questões de gênero vêm sendo realizados sobre esse grupo, boa parte deles focados em questões raciais e mercado de trabalho (OLIVEIRA ASSIS, 2014; EVANS, TONHATI, SOUZA, 2013; MACHADO, CRUZ, FALCÃO, 2023). Souza (2015), no entanto, traz uma nova perspectiva a esses estudos ao abordar as escolhas linguísticas feitas por mães brasileiras em Londres e de que forma suas identidades linguísticas e culturais eram afetadas pelo ato de migrar. Embora defenda que tanto os pais quanto as mães devem participar do planejamento linguístico, ele argumenta que o uso do português parece ser essencial para a manutenção da identidade de grupo dessas mães brasileiras e que o sucesso na transmissão da língua para as crianças afetaria o senso de maternidade dessas mulheres.

As mães investigadas por Souza (2015) declararam que os discursos públicos, como suas redes sociais, influenciaram nas escolhas acerca das políticas linguísticas familiares que elas adotaram. Entretanto, apenas aquelas que aprenderam português como língua de herança mencionaram suas próprias experiências linguísticas como aprendizes como um fator influenciador. Para a pesquisadora, apesar de essas mães brasileiras perceberem os ganhos sociais e econômicos das crianças falarem inglês, é justamente a pressão monolíngue exercida no Reino Unido que leva essas mães a introduzirem práticas que visam a manutenção do português entre as crianças. Atitude similar foi observada por Mills (2004) ao investigar um grupo de mães paquistanesas também em Londres.

No entanto, estudos recentes demonstram que a escola surge, cada vez mais, como um novo local de manutenção das Línguas de Herança (SALIÉS, SPITZ, MOAL, 2021). Ao aproximarmos nossas lentes para os esforços despendidos na manutenção da língua de herança, percebemos que no nível “micro” as mulheres assumem papel de destaque, tanto na transmissão intergeracional (a tal ponto que a primeira língua de uma criança é denominada também de língua materna), quanto na escola, como o novo lócus de ensino e manutenção das línguas de herança. Nesta e nas demais pesquisas que vimos a desenvolver, as mulheres representam em torno de 99% dos participantes. São elas que assumem, no seio da família ou na escola, a responsabilidade de transmitir a língua, a cultura, os costumes e tradições e até mesmo a manutenção dos laços transnacionais.

À medida que o mundo se torna cada vez mais conectado e o trânsito humano se intensifica, aumentam também o número de línguas que as famílias e seus indivíduos agregam ao seu repertório particular, refletindo no aumento do número de crianças que crescem em ambientes multi/bilíngues. Se no nível “macro” as pesquisas na área de LHs e, mais especificamente na área de PLH, foco deste trabalho, tratam o ensino e a manutenção do PLH como uma questão majoritariamente linguística e se dedicado a pensar principalmente nos diversos encontros e espaços de ensinar e aprender o português, a saber, currículos, formação de professores, manutenção, avaliação ou políticas linguísticas, o olhar para o “micro” de Guardado (2018) nos lembra que a manutenção de uma língua de herança deve ir além da questão linguística, que é motivada apenas por um desejo nostálgico de resgatar o passado. Para o teórico, a manutenção de uma língua de herança é um componente essencial e um indicador da integração e do bem-estar das famílias na sociedade de acolhimento. É, pois, justamente esse olhar para o “micro”, para o que vem antes, e para o que vai além das questões linguísticas, que o presente trabalho se ocupa. Assim, se entendemos que o PLH deriva de um deslocamento geográfico, como dissemos na epígrafe desse capítulo, é nosso dever olhar também para tudo o que circunda e cruza esse deslocamento e que acaba por desaguar nesse enorme oceano que é o universo das línguas de herança, entre elas o PLH.

Quem migra? Para onde migra? Por que migra? Como as diferenças nesses movimentos migratórios impactam e, ao mesmo tempo, são impactados pelo ensino e a manutenção do PLH nesses diferentes contextos? Se a transmissão intergeracional das línguas de herança ou mesmo o ensino nas escolas depende majoritariamente das mulheres, como as complexidades de gênero — entendido aqui como uma classificação social entre o que é “masculino e feminino” (OAKLEY, 1985) — operam as relações de poder e desigualdade nas sociedades de partida e de acolhimento? De que forma as normas e as expectativas sociais associadas ao gênero impactaram, cercearam ou levaram ao protagonismo dessas mulheres no PLH?

O PLH circula por contextos muito diferentes daqueles onde circulam outras línguas de herança, a saber, situações de refúgio ou imigração forçada, por exemplo. A diáspora brasileira de que o PLH vem se ocupando nas últimas décadas é bem diferente da que acontece com a população de países como Ucrânia, Síria, Afeganistão, Venezuela ou mesmo México. E ainda que tomemos apenas o contexto do PLH, eles não são de forma alguma homogêneos, assim como não são homogêneos os movimentos migratórios. A realidade e o contexto de imigração de brasileiros para os EUA retratados por Margólis (2013) em nada se assemelha a realidade da imigração brasileira para o Canadá. Aqui não existem fronteiras para

serem cruzadas a nado ou por terra e a maioria dos imigrantes entra no país com pelo menos o status de visitante. Da mesma forma, as políticas de imigração do Canadá visam exatamente atrair cada vez mais migrantes qualificados e, por conta disso, custa caro imigrar para o Canadá. Todos esses fatores, no entanto, não garantem que as mulheres e homens recém-chegados a um lugar favorável, por exemplo, o mercado de trabalho canadense (MACHADO *et al.*, 2021a, 2021b), consigam se colocar e integrar. Isso posto, é lugar-comum encontramos essas brasileiras, ainda que altamente qualificadas, trabalhando em setores informais da economia, ou mesmo em empreendimentos de outros brasileiros, assim como nas áreas de construção, limpeza e outras consideradas “*entry-level*”. Dados analisados por Machado *et al.* (2023) apontam ainda que após dificuldades para entrarem no mercado de trabalho e barreiras com a língua e salários baixos, muitas dessas mulheres optam por empreender, nem tanto pensando em melhores salários, mas principalmente como uma forma de atingir um certo reconhecimento social perante a comunidade brasileira.

Mas assim como os contextos se distanciam, eles também se aproximam na presença majoritária das mulheres nesse papel de “guardiãs da língua e da cultura de herança”, na maioria das línguas de herança. Isso não é, para nós, uma simples coincidência. No entanto, apesar das evidências, pouca atenção é dada para a forma como essas políticas de imigração impactam diferentemente homens e mulheres. É sabido que a responsabilidade que recai sobre as mulheres pelo trabalho do cuidado ainda é um agravante de gênero em nossa sociedade e, mesmo tendo alcançado maiores níveis de instrução, elas ainda se concentram nos cursos com menores retornos socioeconômicos, muitas vezes associados à docência e aos cuidados. E, ainda que algumas graduações de maioria masculina tenham revertido seu quadro de desigualdade, o mesmo não foi observado em cursos majoritariamente femininos. Uma das possibilidades apontadas por Mendes, T. *et al.*, (2021) para explicar esse quadro seria o fato de que enquanto a tendência para a mulher que consegue se inserir em uma área como, por exemplo, a engenharia, é que ela tenha uma remuneração maior, para os homens isso seria uma desvantagem já que as áreas entendidas como femininas são desvalorizadas e eles acabariam recebendo uma remuneração menor.

Ao chegar no Canadá, a realidade encontrada por essas mulheres não é muito diferente uma vez que grande parte das profissões na área de educação e do cuidar são regulamentadas (o que as impede de retomar as suas carreiras). Outro fator decisivo é o início da escolarização pública que a depender da província inicia-se só a partir dos 4 - 5 anos, o que obrigaria essas mulheres a matricularem seus filhos em creches privadas a fim de poderem trabalhar.

Após tecer essas considerações iniciais sobre a imigração brasileira no Canadá e sobre o PLH, volto aos movimentos retóricos desta introdução e passo a detalhar a seguir os fatos da pesquisa, minha trajetória como pesquisadora, motivações, relevância e objetivos.

Pesquisadora e Temática

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.

Leonardo Boff

Se o bilinguismo e o ensino de línguas para crianças desde muito cedo fazem parte da minha vida, como mãe, professora e como pesquisadora, o mesmo não se pode afirmar sobre o PLH. O PLH atravessou o meu caminho quando eu já era professora experiente, atuando em escolas internacionais e bilíngues no Brasil. Talvez por isso eu tente sempre olhar para ele “com outros olhos”, olhos que buscam percorrê-lo através de caminhos menos prováveis, não por isso mais fáceis ou mais confortáveis, mas que buscam sempre a interlocução com outras áreas que não apenas o ensino-aprendizagem de línguas (maternas, estrangeiras, de acolhimento ou de herança), como detalho a seguir.

Em 2018, eu concluía assim a dissertação de mestrado:

Chego ao fim dessa espiral de ideias sem respostas, mas consciente de que somente estudos longitudinais, que envolvam pais, filhos e programas, suas expectativas em relação à língua de herança [...], são o caminho para gerar entendimentos mais profundos e mais próximos da realidade desse complexo e intrincado universo em que se abriga o PLH (SPITZ, 2018, p.97).

No ano seguinte, 2019, entrei no doutorado. Meu projeto de pesquisa inicialmente versava sobre Fundos de Conhecimento e Fundos de Identidade (MOLL *et al.*, 1992; ESTEBAN-GUITART, MOLL, 2014). Minha proposta na época era olhar para as famílias e com isso fechar o tripé escola-família-comunidade (LICO, 2011) do PLH, iniciado no mestrado. No meio do caminho, vieram uma pandemia, um desgoverno, a vida virada ao avesso. Palestras on-line, cursos on-line, congressos on-line, entre eles o curso “ Migração, Refúgio e Diáspora na perspectiva de Gênero”, organizado pelo coletivo Diálogos Feministas do Rio Grande do Sul e mediado por diversas pesquisadoras da PUCRS, UFRGS e FURG. Ali, pela primeira vez, entrei em contato com temas como feminismo decolonial e teorias da

imigração e interseccionalidade, sem saber que eles iriam mudar o rumo da minha pesquisa e trazer-me novos olhares para o PLH. De lá para cá fui desenrolando o novelo e outros fios, outros nomes, foram se apresentando: Djamila Ribeiro, Conceição Tavares, Carolina Maria de Jesus, Fernanda Liberalli, De Fina e Crenshaw se juntaram as minhas próprias experiências enquanto mãe, mulher e imigrante, dando nova forma a esta pesquisa.

Em dezembro de 2021 desembarquei em Vancouver, no Canadá, para finalmente realizar a minha pesquisa de campo. Inicialmente iria para a Universidade de Alberta pelo programa CAPES PRINT, mas o fato de o programa ter exigido documentos atualizados da universidade em plena pandemia, fez com que eu renunciasse à bolsa recebida e mudasse meus planos e meu destino para Vancouver. Embora em última instância a escolha pelo Canadá tenha se dado por motivos pessoais e familiares (aqui mora meu filho mais velho, minha nora e minha neta), minha ligação com o país e com o português como língua de herança se iniciou muito antes de entrar no doutorado, quando, em 2006, fui convidada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica do currículo canadense em uma escola bilíngue (e mais tarde internacional) em Niterói, cidade do estado do Rio de Janeiro.

Refazendo o percurso que me trouxe até aqui, percebo que a escola foi o meu primeiro contato com a área de PLH. Foi lá, entre 2009 e 2010, que me deparei pela primeira vez com o universo dos falantes de português como língua de herança por meio de famílias brasileiras que haviam tido/criado seus filhos no exterior e naquele momento estavam retornando ao Brasil, ainda que na época eu desconhecesse totalmente o termo. Foi nesse espaço, em sala de aula e fora dela que começou o meu interesse pela área, primeiro como professora, mais tarde como pesquisadora e mãe de bilíngues. Nesse sentido, a minha trajetória diferencia-se da trajetória de muitas das pesquisadoras e pesquisadores do PLH. Eu não era mãe no exterior naquele momento, eu não havia formado ou trabalhado em nenhuma escola comunitária (ou iniciativa, como são comumente chamadas as escolas de PLH brasileiras), eu não estava nem sequer vivendo a minha primeira experiência com ensino-aprendizagem em língua adicional ou bilinguismo. Embora fizesse parte dessa aldeia de mulheres-mães que buscam formas de educar seus filhos entre duas línguas, duas culturas, eu havia iniciado esse percurso muitos anos antes, como professora de inglês e português como línguas adicionais. Por essa razão, quando me deparei com esses falantes de LH, fui buscar primeira informação e logo em seguida formação.

Assim, lá nos idos de 2013 – 2014 participei da primeira turma do curso para professores e demais envolvidos com PLH oferecido pela associação Brasil em Mente em

Nova York.⁷ Muitos dos que hoje me servem de base e fazem parte das referências bibliográficas dessa pesquisa estiveram, de alguma forma, presentes no curso ou na conferência compartilhando seus relatos, experiências e projetos pessoais. A maioria dos presentes atuava como professor e/ou dirigia programas voltados ao ensino e à manutenção da língua e cultura brasileira no exterior. Em comum, compartilhavam o fato de esses programas terem surgido a partir do desejo de mães brasileiras (muitas vezes elas próprias) recém-chegadas no exterior de “criar uma aldeia”⁸ para educarem seus filhos e manterem contato com a língua e a cultura do país de origem. De volta ao Brasil, segui buscando na literatura e nos meios acadêmicos por pesquisas e autores que tratassem do tema. Na época, Mendes (2016) já sinalizava para o fato de que passados quase dez anos do surgimento dos primeiros programas de PLH, se comparássemos com outras pesquisas em LH que vinham sendo feitas em línguas como espanhol, russo, chinês ou grego, a maioria dos trabalhos publicados sobre o português brasileiro como língua de herança ainda se ocupavam em descrever experiências locais, projetos em andamento e outras ações semelhantes. Poucos eram, de acordo com a autora, os que de fato vinham de uma pesquisa e reflexão mais aprofundada e ampla sobre o tema.

Durante o curso em NY ou em minhas buscas na literatura, causava-me estranheza e uma certa inquietação a resistência de alguns professores e demais envolvidos com o PLH em categorizar o que vinham fazendo como “ensino de línguas”, “aulas” ou mesmo “escolas comunitárias”, como já acontecia em outras línguas, e foi assim que, buscando os caminhos menos percorridos, resolvi investigar no mestrado as crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança, o que acabou me trazendo até aqui. Data desta época também a minha participação nas diversas comunidades virtuais de brasileiros e brasileiras ao redor do mundo, incluindo no Canadá.

Esta pesquisa é, então, uma continuidade da investigação iniciada na minha dissertação, cujo tema foi: “Crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança: problematizações acerca da ‘aula de PLH’ como espaço de letramento, atravessamento e constituição social”. Com ela, busco investigar **se** e **como** as experiências migratórias vividas pelas mulheres-mães brasileiras em Vancouver contribuem ou afetam como elas enxergam o ensino e a manutenção do PLH.

A partir de indagações sobre como as participantes categorizam suas experiências como imigrantes; de que maneira as participantes criam sentidos de pertencimento nesse novo

⁷ Disponível em: <<http://www.brasilemmente.org>>. Acesso em: 10/04/2014

⁸ “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (Provérbio africano).

contexto; qual o papel do português na vida delas no Canadá; como se dá a manutenção do PLH e os processos migratórios seus e/ou de suas famílias; de que forma a existência de empecilhos e favorecimentos ligados às questões de gênero (im)possibilitam a agência dessas participantes e como elas se posicionam quando fazem alegações de conhecimento ou justificam seus comportamentos (*accounts*), olhei para as mulheres-mães brasileiras em Vancouver na ânsia de entender o que esses processos de feminização do PLH escondem.

Para tal, mergulhei nas narrativas que emergiram das entrevistas em profundidade, assim como do grupo focal, mas também nas interações que ocorreram na comunidade virtual “Networking Brasileiras em Vancouver”, uma comunidade de *networking* pioneira voltada exclusivamente para mulheres brasileiras em Vancouver e que conta, hoje, com mais de seis mil participantes só na rede social do *Facebook*. O resultado são histórias de agência, de identidade, de pertencimento e de uma manutenção silenciosa do PLH, que foram analisadas a partir de uma proposta que articula teorias de migração na sociologia e na antropologia, estudos sobre categorias de pertencimento na etnometodologia, estudos das expectativas, particularizações e crônicas nas narrativas de imigrantes, além da análise do discurso que constitui o *corpus* desta pesquisa.

Objetivos gerais da investigação

Os objetivos da investigação, dada as problematizações feitas na seção anterior, buscam então examinar, por meio das narrativas geradas nos encontros individuais e coletivos com as participantes, o que “se esconde” por trás da presença predominantemente feminina nos movimentos de manutenção e ensino das línguas de herança (LH) e de que forma os movimentos de agência identificados nas mulheres brasileiras em Vancouver, BC, podem ser considerados elementos determinantes e diferenciadores das experiências migratórias dessas brasileiras, conforme antecipado na literatura sobre imigração em geral.

Posicionamento teórico e analítico da pesquisa

O posicionamento teórico e analítico, diante dos objetivos de pesquisa, permeia saberes que vão da linguística às teorias de imigração, passando pela antropologia, sociologia e os estudos das narrativas, para citar alguns. Meu posicionamento teórico e analítico parte desses saberes que, alinhados, fazem-me pensar na importância de olharmos para o PLH a partir de novos *frameworks* que não apenas o do ensino-aprendizagem. Afinal, são muitas as combinações de imagens e cores possíveis no universo do PLH e que, tal qual um caleidoscópio, nos expõe a múltiplos aspectos e dimensões a serem consideradas na manutenção do PLH.

Percursos Metodológicos

A metodologia dessa pesquisa (discutida em profundidade no capítulo 3) tem caráter qualitativo e um viés autoetnográfico que é próprio dos estudos transnacionais. Ela pesquisa e busca compreender o fenômeno da feminização do PLH a partir das vozes das próprias participantes. Por conta disso, e de tantas outras questões já mencionadas anteriormente, me mudei para o Canadá em 2021, o que me permitiu conviver e fazer parte da comunidade investigada e me proporcionou acesso a informações diversas de inúmeras formas. Foram feitas três entrevistas em profundidade e uma entrevista com um grupo focal que contou com a participação tanto das mulheres participantes da entrevista em profundidade, quanto de outras quatro que se juntaram ao grupo posteriormente. Além das entrevistas e do grupo focal serviram-me de apoio também os questionários, as conversas informais, as observações de campo e as interações realizadas na comunidade virtual de *networking*.

Dado o viés etnográfico da pesquisa tomo a liberdade de apresentar as protagonistas desse estudo logo após detalhar como a tese encontra-se organizada. Acredito que isso imprima, de certa forma, maior integração do conhecimento aqui construído e permita-me recorrer, já na revisão de literatura e arcabouço teórico, aos dados gerados.

Organização dos capítulos da tese

Além desta introdução, que traz uma visão abrangente e resumida da pesquisa, trago no primeiro capítulo discussões sobre migração e gênero, que considero essenciais para a compreensão deste trabalho e que situam o nosso ponto de partida. Nele, trato ainda dos desafios multifacetados da imigração feminina no Canadá e reconheço que o Canadá é apenas um recorte do enorme universo do PLH, pois suas políticas públicas de imigração atraem uma camada diferenciada da população brasileira.

No segundo capítulo, adentro o posicionamento teórico e analítico que me serviu de base para o estudo e trago referências do que é possível pensar para o PLH a partir de estudos já existentes em linguística aplicada, agência, identidade, pertencimento e *accounts*. Reflito sobre como os conceitos de agência, identidade e pertencimento estão ligados ao PLH e emergem justamente quando essas mulheres-mães produzem *accounts* para explicar o papel da língua portuguesa em suas vidas. Ainda no segundo capítulo, trago os estudos da narrativa como lente possível de análise e apresento quatro visões diferentes que influenciaram este trabalho, a saber, a perspectiva laboviana, os estudos pós-Labov, as histórias de vida e as narrativas de imigrantes. Optei por organizá-las separadamente, numa tentativa de reconstruir os percursos reflexivos que fiz até chegar aqui.

No terceiro capítulo, justifico minhas escolhas e apresento o percurso metodológico. Descrevo o campo, como se deu a minha inserção e quais foram os meus movimentos dentro dessa comunidade, desde quando ainda estava no Brasil, do mestrado até chegar aqui. Neste capítulo, abordo ainda questões relativas à geração, à transcrição, à segmentação e à análise dos dados — além de trazer apontamentos éticos que sustentam a conduta da pesquisa. Por fim, tento olhar para outras faces dessa mesma moeda, penso em passos futuros e procuro alinhar alguns entendimentos.

No quarto capítulo, começo, de fato, a analisar os dados gerados e me ocupo em recrutar os procedimentos analíticos elencados no percurso metodológico.

A partir daí, no quinto e sexto capítulos, mergulho nas narrativas de trajetórias particulares e coletivas e trago as histórias de Ana, Bethânia e Carla e as contraponho às histórias de Débora, Eva, Fernanda e Gabriela, assim como às histórias compartilhadas nas comunidades virtuais. São, a meu ver, narrativas de vida, mas também de imigrantes que trazem consigo histórias de agência, identidade, pertencimento e manutenção do português em Vancouver.

A imigração configura-se como ponto de virada nas histórias de vida dessas mulheres, marcadas não só por episódios de insegurança, de culpa, de sobrecarga, de expectativas e quebras, mas também pela ocupação de lugares de agências múltiplas e empáticas com outras mulheres.

No sétimo e último capítulo, aponto minhas reflexões em curso e sinalizo possíveis movimentos futuros, a partir das inteligibilidades geradas até então. Reconheço, na sequência, as contribuições do que conseguimos empreender para a pesquisa.

Antes de prosseguir para os capítulos teóricos, introduzo as protagonistas do estudo fechando esta introdução.

As mulheres-mães brasileiras em Vancouver

Neste espaço, apresento as mulheres-mães que fizeram essa pesquisa comigo. Os nomes são fictícios e foram escolhidos por mim para preservá-las. Tudo o que informo provém do conhecimento construído ao longo desses 11 meses de convivência, das informações dadas por elas no início dos nossos encontros, dos registros escritos que fiz durante as nossas conversas e das minhas observações e percepções.

As entrevistas foram feitas durante a semana, após o expediente do trabalho ou nos dias em que tinham folga. As entrevistas, assim como o grupo focal, foram realizadas virtualmente através das plataformas *Zoom* e *Google Meet*. Se por um lado, o uso dessas plataformas numa Vancouver pós-pandemia propiciou os encontros e permitiu que essa pesquisa fosse realizada, por outro, percebo que as interações em rede reconfiguraram e transformaram de alguma forma o jeito como as conversas se desenrolaram. As mudanças podem ser sentidas na organização conversacional, que não ocorre da mesma forma que na interação face a face, na alternância e administração dos turnos, na descontinuidade da conversação, nos *delays*, entre outros aspectos. Iniciei todas as entrevistas pedindo sempre para que elas falassem um pouco sobre suas trajetórias até chegarem ao Canadá.

Esta seção traz, assim, um pouco do que ouvi, vi e interpretei ao longo do processo. As participantes têm um recorte etário entre 30 e 60 anos, são originárias de diferentes estados brasileiros e apresentam todas cor de pele clara. Não há representatividade negra ou de povos originários. Apesar de terem formações acadêmicas e âmbitos profissionais distintos, todas

deixaram uma vida profissional no Brasil. Em comum, vivenciavam, pela primeira vez, a experiência de ser mulher-mãe e imigrante no exterior.

A maternidade é, por si só, um processo que envolve transições de identidades, e que produz significados diferentes a depender do contexto social, cultural e relacional (HOLLWAY, 2010). Tornar-se mãe-imigrante parece configurar-se como um processo ainda mais dinâmico que levanta questões sobre cidadania, pertencimento e políticas migratórias, além de novas formas de maternagem. Neste sentido, passo a descrever cada uma das mulheres-mães que participaram das entrevistas individuais e do grupo focal.

Ana

Ana é paulista, casada e já tinha um filho de dez anos quando imigrou com a família para o Canadá. Apesar de ter nascido em São Paulo, ela mudou-se para Salvador logo após o nascimento do filho e lá permaneceu por 11 anos até imigrar para o Canadá. Ana ocupa um papel central no ensino-manutenção do PLH em Vancouver. Ela hoje ocupa o cargo de coordenadora/professora da única escola comunitária da região, mas já chegou a ser diretora pedagógica, numa diretoria, que, como ela fez questão de reforçar durante a nossa conversa, é eleita todo ano pelas próprias famílias.

Ana se descreve como uma pessoa que não aparece muito e que não é de falar muito, embora esteja por trás de todos os processos da escola. Apaixonada pelo que faz, os olhos de Ana brilham e por algumas vezes ela chegou a se emocionar ao falar da sua trajetória e de seus alunos em Vancouver. Embora não nos conhecêssemos pessoalmente, Ana e eu já nos seguíamos nas redes sociais e fazíamos parte de alguns grupos sobre o PLH. Minha impressão era de que ela me tratava como uma *insider*, fazendo questão de deixar claro que fazíamos parte do mesmo grupo e utilizando marcadores como “eu tô de novo fazendo o curso do português como língua de herança” (numa alusão ao curso ofertado pela Brasil em Mente e do qual também fiz parte em 2013 – 2014) ou trazendo termos técnicos e que são próprios dos estudos em segunda língua, bilinguismo e línguas de herança.

Segundo ela, sua paixão pela educação vem ainda da época de adolescente, quando começou a trabalhar em escolas com apenas 14 anos. Sua experiência profissional sempre esteve ligada à educação no Brasil, onde foi professora, coordenadora e diretora de escolas, por isso a afinidade com a temática e a razão de diversas vezes ressaltar a importância de ter

conhecimento e formação na área para poder atuar. Para Ana, é importante ter conhecimento inclusive na área do português como língua de herança, pois “ser um professor no Brasil é diferente de ser um professor de português como língua de herança”.

Ana, ao contrário das demais participantes, já veio para o Canadá focada em trabalhar na escola que está hoje e, como os idealizadores originais do programa eram seus amigos, ela iniciou os contatos ainda no Brasil. Ana percebe que a sua história é um pouco diferente das “outras que ela vê por aí” e verbaliza isso em diversos momentos (como quando utiliza o marcador “tem que” na frase “imagine uma brasileira que tem que ir trabalhar! Que tem que ajudar no sustento da família”) e se considera uma privilegiada de poder continuar atuando aqui na mesma profissão em que atuava no Brasil, mesmo reconhecendo ser uma profissão regulamentada.

Bethânia

Antes mesmo de eu iniciar a gravação da entrevista, Bethânia relembra-me (porque ela já tinha me perguntado se haveria algum problema quando eu ainda estava na fase de selecionar as participantes) que na casa dela são “duas mães”. Bethânia é mãe de uma menina de oito meses e de um menino de três anos e meio, ambos nascidos aqui no Canadá. Ela imigrou, sozinha, pela primeira vez em 2006, para a Holanda através de um programa de *Au Pair*, logo após ter se formado na universidade em Publicidade e Propaganda. Enquanto cursava a faculdade no Brasil, Bethânia trabalhava como professora de educação infantil. Ao retornar da Holanda, começou a trabalhar na área de publicidade, mas depois viu que “não queria mais”, que “queria trabalhar com educação mesmo, e surgiu a oportunidade de vir *pro* Canadá”.

Ela me conta que na época se relacionava com outra pessoa e que só quando retornou ao Brasil foi que conheceu sua atual esposa. Conta ainda que, na verdade, foi convencida a voltar, pois sua ideia inicialmente era permanecer no Brasil, mas a segurança e a tranquilidade que elas têm vivido no Canadá não se comparam ao Brasil, principalmente sendo mulher e lésbica. Bethânia me diz que nunca foi um problema manter o português em casa e que mesmo antes, quando ainda trabalhava de *au pair*, já pedia permissão aos pais das crianças de quem tomava conta para falar com eles em português. Ela até cita o projeto da Ana e relata que considerou levar o filho mais velho lá, mas o fato de ser no domingo de manhã

inviabilizou a ideia. Segundo ela, talvez seja mais interessante quando ele iniciar a alfabetização.

Bethânia verbalizou o desejo seu e de sua esposa de um dia voltarem ao Brasil e diz que embora seja grata ao Canadá, nada se compara a ter a família por perto. Profissionalmente Bethânia atua na mesma área em que atuava no Brasil e é *Educational Assistant* (Assistente educacional) numa escola pública em Maple Ridge.

Carla

Desde o nosso primeiro contato, Carla mostrou-se sempre muito animada por poder fazer parte da pesquisa e interessada em conhecer os resultados quando eu terminasse. Carioca de “coração”, como fez questão de se definir, ela me conta com orgulho que se mudou sozinha de Curitiba para o Rio de Janeiro após concluir a faculdade de Arquitetura e que foi lá, no Rio, que conheceu o marido. Casada e mãe de um menino de 14 e uma menina de nove (chegaram ao Canadá respectivamente com 11 e seis anos de idade) resolveu imigrar para o Canadá após oito anos de casada, em 2020, quando o marido perdeu o emprego de mais de vinte anos.

Segundo ela, sempre existiu nela o desejo de morar fora. No entanto, ela e a família tinham uma vida “muito estável, tudo muito certinho” e existia o medo de “largar tudo e tentar alguma coisa”. Eles chegaram a considerar ir para Portugal por conta da origem da família do marido, mas o processo todo seria muito demorado. Por isso vieram para o Canadá com ele estudando e ela trabalhando. De todas as participantes, Carla me parece ser a que chegou ao Canadá com menos expectativas. Ela conta que a família veio muito preparada para um primeiro ano ruim e vieram todos com uma couraça, sabendo que iriam dar um “*down grade*” na vida: morar num lugar menor, não ter carro, não ter empregada, ganhar menos, ter uma vida mais simples e ter que se recolocar no mercado.

Carla me conta que a família fala português em casa, mas logo se corrige e diz “é, procura falar”. Explica que com a filha mais nova esse processo é mais difícil porque ela veio para o Canadá antes de estar alfabetizada, e fala com orgulho que o filho “é o cara que é bilíngue de verdade”. O inglês é a língua dele e o português é a língua dele também.

Profissionalmente, Carla diz ter tido que se adaptar. Arquiteta no Brasil, hoje trabalha em uma fábrica de móveis planejados, fazendo questão de dizer que começou no chão de fábrica.

Debora

Debora se juntou ao nosso grupo na etapa do grupo focal. Ela toma logo o turno para comunicar a todas nós que o filho estava doente e dormindo em casa. Explica que o marido saiu com a filha mais nova para que ela pudesse conversar conosco, e queria que a gente soubesse que se ela precisasse sair correndo era só porque ele acordou. Debora é manauara e imigrou para o Canadá em 2016 com o marido, ela com visto de estudo (*Study Permit*), e ele com o de trabalho (*Open Work Permit*). No Canadá tiveram os dois filhos, um menino, com quatro anos, e uma menina que hoje tem um ano.

Ela conta sobre como foi desgastante todo o processo até conseguir imigrar. Como vinha estudando e estava há muito afastada do inglês, teve dificuldades para obter a nota exigida no exame de proficiência e precisou refazê-lo. Segundo ela, quando o primeiro filho nasceu, pretendia se afastar da faculdade apenas por um ano, mas “o bichinho da maternidade a picou” e ela resolveu não retornar. Debora foi quem mais interagiu com as demais participantes do grupo, tudo ela queria saber, principalmente das que tinham filhos mais velhos. Verbalizou que no início tinha muito medo de que o filho não soubesse falar inglês quando iniciasse na *daycare* e que por isso passou a só falar inglês em casa, queria “treiná-lo” para quando ele chegasse à escola. Depois, parece ter se arrependido, porque ele não conseguiu “virar a chave” facilmente para o português. Então, com a filha, resolveu fazer diferente.

Eva

Eva tem fala mansa e falou pouco durante todo o grupo focal. A princípio achei que ela não estava muito à vontade naquela situação, mas aos poucos fui entendendo que era o jeito dela mesma. De todas as participantes, Eva é a única que já chegou ao Canadá com o tão

sonhado visto de residência permanente. Ela conta que ela e o marido optaram por fazer todo o processo ainda estando no Brasil (a espera durou quatro anos) e em março de 2015 desembarcaram por aqui com a filha, na época com dez meses.

Eva verbaliza que a filha demorou um pouco a falar e que ela e o marido chegaram a ficar preocupados, no entanto, todos com quem eles falaram (professores, bibliotecários etc.) diziam para ela “focar no português”. Assim, conta orgulhosa que aos três anos a filha começou a ter aulas de francês na escola e ela achou que “ia dar nó”, mas que logo se tranquilizou.

Eva conta ainda que a filha começou a fazer aulas de português na pandemia e que hoje fala, lê e escreve. As demais participantes interessaram-se pelo assunto perguntando se era on-line ou presencial e se era no Brasil. Eva explicou que as professoras eram de São Paulo e então compartilhou o contato com as demais. Depois desse episódio, Eva permaneceu quase o tempo todo calada, sorria ou acenava com a cabeça dando a impressão que concordava com a fala das outras participantes, mas não interagiu muito mais com o grupo.

Fernanda

Fernanda é a mais velha do grupo e a que está há mais tempo no Canadá. Logo de cara ela se define como “desbravadora” e diz que sua história era diferente de todas do grupo, pois veio sozinha. Disse que imigrou há 18 anos através do mesmo programa que a Bethânia (*Live-in Caregiver*), mas que na época ainda não existia muita troca de informações e grupos na internet para auxiliar. Casada com um brasileiro que chegou aqui ainda na adolescência, Fernanda tem um filho, hoje com 12 anos. Sobre o português ela disse que nunca se preocupou muito em ler ou colocar filmes para ele, mas que sempre lhe disse que em casa eles falavam apenas português e nunca abriu mão disso. Segundo ela, pelo marido ser 14 anos mais novo do que ela e ter passado mais da metade da vida dele aqui no Canadá, muitas vezes ao jogar *videogame* com o filho, ele se esquece e fala naturalmente em inglês. Nessas horas, ela nos conta que chama a atenção dele e o faz lembrar que “em casa só se fala português”.

Fernanda parece ser bem ativa e segura, talvez pelo tempo que já mora no Canadá ou pelo seu próprio temperamento desbravador, mas de todas é a que me parece estar mais integrada e confortável na sociedade canadense.

Gabriela

Gabriela foi a última a chegar ao Canadá. Casada e com um filhinho de dois anos, imigrou com o marido em junho de 2022, mas sua irmã, cunhado e sobrinhos já haviam imigrado cinco anos antes. Gabriela nos conta que é professora de *ballet* e tem uma academia no Brasil. Chegou com visto de estudos e o marido com um visto aberto de trabalho. Por enquanto, continua dando aulas de *ballet* on-line. Disse que até que tentou trabalhar no Canadá quando chegou, mas a dificuldade em conseguir vaga para o filho em um *daycare* fez com que acabasse desistindo.

Ao ouvir a Fernanda falar sobre o filho e sobre como ele, apesar de falar, apresenta alguns “probleminhas” de conjugação verbal, Gabriela se identificou e verbalizou que se percebe como os filhos da Fernanda e de Carla, só que é ela tentando falar inglês. Sorrindo diz que não entende as piadas, que conjuga os verbos errados, mas que em relação ao filho, o português é fundamental pois é a sua raiz.

Gabriela atua como voluntária na escola da Ana e explica que o objetivo do projeto é exatamente o resgate e a manutenção da nossa língua. Logo em seguida, pede desculpas e avisa que precisa deixar o encontro, pois tem que vacinar o filho.

Concluída a apresentação das participantes, encerro a introdução e passo aos capítulos teóricos.

1 MIGRAÇÃO, GÊNERO E TEORIAS: NOVAS ABORDAGENS PARA ANTIGOS FENÔMENOS

Neste capítulo discuto a inserção das mulheres nos fluxos migratórios. Reflito ainda sobre desafios multifacetados encontrados pelas brasileiras no Canadá e as possíveis contribuições dos estudos feministas e dos estudos na área de imigração para a área de PLH.

1.1 Percursos Migratórios: a feminização da imigração e do PLH

De acordo com Elihajji (2023), as migrações transnacionais e as diásporas integram parte do fenômeno da mobilidade humana e abrangem “desde as viagens de turismo, os estudos no exterior, o trabalho em multinacionais sediadas fora do país de origem até as migrações laborais e afetivas, o exílio, o asilo, o refúgio e outras modalidades híbridas”. A partir dos deslocamentos físicos, sociais e culturais, o sujeito imigrante entra em contato com uma multiplicidade de territórios e espaços e é levado, invariavelmente, a ressignificar suas referências. Dessa forma, podemos entender que os fenômenos migratórios não são uma novidade em si, mas certamente as transformações de ordem econômica, política, social, organizacional e psicológica vêm tornando essas migrações mais “visíveis, quantificáveis e coercivas”, e a adoção de políticas de imigração planejadas (a exemplo do que vem ocorrendo no Canadá) acabam por interferir no desenho de toda a paisagem migratória. Junte-se a isso o fato de que essas migrações são cada vez mais aceleradas pelo barateamento dos transportes, o avanço na globalização e nos meios de comunicação, e a revolução tecnológica midiática:

Em todo caso, o mais importante a observar é que a questão migratória não pode mais ser separada das outras dinâmicas constitutivas das esferas social, política, econômica e cultural de nosso mundo. Ainda mais quando se considera a sua natureza ao mesmo tempo duplamente doméstica, para o país de origem e o de destino, e transnacional, ao tensionar as relações geopolíticas que conectam e opõem os países ricos, centrais e antigas metrópoles às nações menos desenvolvidas, periféricas e antigas colônias. (ELIHAJJI, 2023, p.16).

Wenden (2019), no entanto, destaca que a questão migratória transnacional sofreu uma mudança radical. Se por um lado houve uma ampliação do direito à emigração, por outro, ocorreu um endurecimento do direito à imigração, com a imposição de vistos de entrada e maior controle das fronteiras. Na prática, segundo o teórico, o que houve foi o

estabelecimento de hierarquias no direito à mobilidade que colocou de um lado os cidadãos de países desenvolvidos, aos quais foi dado o direito de circular livremente pelo mundo, e do outro as pessoas dos países ditos de “risco de migração” (que correspondem a 2/3 da população mundial), que passaram a ser barrados, e muitas vezes reduzidos a uma clandestinidade que, de certa forma, é até benéfica ao mercado de trabalho, mas danosa para a justiça social e a dignidade humana. Exceção a esse cenário são aqueles que pertencem a camadas sociais privilegiadas e dispõem de meios financeiros suficientes para se qualificarem aos diversos vistos ou desenvolveram competências profissionais excepcionais para competir nesse mercado de imigração seletiva, perfil este que corresponde ao das participantes dessa pesquisa.

No que tange a feminização da imigração, segundo a Organização das Nações Unidas (2015), desde o ano 2000 a proporção de mulheres imigrantes vem crescendo. Em 2018, do total da população mundial que se encontrava em trânsito (258 milhões), quase a metade (48,8%) era formada por mulheres (OIM, 2018). Esse fenômeno passou a ser chamado de “feminização das migrações”. É importante ressaltar, no entanto, que como a migração, de forma geral, é um fenômeno muito capilarizado, é sempre difícil ter um controle preciso sobre esses números, e os fluxos reais tendem a ser quase sempre maiores do que os dados. O próprio Consulado Geral do Brasil (ver introdução) alerta que os dados reais são, na maioria das vezes, bem maiores do que as estatísticas oficiais. A migração feminina, no entanto, não é um fenômeno novo, e o aumento das mulheres na composição dos fluxos migratórios não sugere necessariamente que elas tenham migrado em maior número e com maior frequência, mas sim que há uma falta de reconhecimento dessas mulheres como migrantes, uma vez que eram retratadas apenas como acompanhantes dos maridos e/ou membros da família nos processos migratórios (RODRIGUEZ, VILLANÓN, CASTRO, 2019).

Entre as principais causas do deslocamento feminino estão as migrações por patrilocalidade, entendidas aqui como aquelas em que as mulheres abandonam o seu local de origem para morar no local de origem do seu marido; a migração econômica que, embora também afete os homens, acontece de maneira diferente, se considerarmos a divisão social de tarefas por sexo, a distribuição da herança, a informalidade do mercado laboral etc.; e, por último, o “refúgio por motivos de gênero” que, segundo Juliano:

faz referência às migrações de mulheres com status desvalorizado nas sociedades de origem ou cujas vidas e desejos resultam incompatíveis com as tradições (matrimônios indesejados, trabalhadoras sexuais, mães solas e vítimas ou ameaçadas de agressões sexuais, lésbicas e mulheres com experiências afetivas não heteronormatizadas).” (JULIANO, 2012, p.59)

De acordo com os pesquisadores da teoria da imigração que nos servem de base e já referenciados no capítulo de introdução, ao investigarmos esse fenômeno do ponto de vista qualitativo, faz-se necessário desconstruirmos (pré) conceitos relacionados ao papel e às motivações das mulheres e reconhecer que, além do crescimento no número de mulheres migrantes, elas não estão migrando apenas como sujeitos passivos ou como dependentes de um núcleo familiar específico, como veremos nas narrativas de nossas participantes. Da mesma forma, não podemos ignorar que o gênero afeta tanto a vida, quanto as oportunidades que essas mulheres encontram ao migrar (VALVERDE, 2013). Mulheres imigrantes estão constantemente precisando se adaptar a um papel de cuidado e passividade e mantêm-se presas a uma estrutura que tem historicamente apagado sua agência, independente de orientação sexual, cor ou raça.

Ao trazermos a discussão sobre o estudo de gênero nas migrações para dentro dessa pesquisa, o fazemos para explicar que a presença majoritariamente feminina no universo que envolve o PLH (manutenção, ensino, aprendizagem, pesquisa e publicação acadêmica, cursos de formação de professores, para citar alguns) precisa ser estudada a partir de um modelo caleidoscópico que vá além da presença e rol passivo da mulher ligado ao universo doméstico, e que inclua não só seu papel como “membro da família”, mas também o mercado de trabalho, a educação e o sistema político (SCOTT, 1989). Se por um lado o gênero é construído através das relações de parentesco (mãe, mulher, filha, irmã, tia), ele é igualmente construído na organização política (tanto na sociedade de partida quanto na de acolhimento), na economia e nas interações em sociedade, como observamos na análise dos discursos de Ana e de Carla e nas narrativas que emergiram no grupo focal. As mulheres retratadas aqui abandonaram suas carreiras e vieram estudar porque “elas é que tinham o inglês pior” ou porque “o marido era quem tinha o inglês melhor” e relatam dificuldades para se recolocarem no mercado de trabalho canadense, referindo-se constantemente à necessidade de “se reinventar” na profissão como pode ser observado na postagem extraída do grupo de *networking* de mulheres brasileiras em Vancouver (excerto do grupo de *networking*).

Excerto do grupo de *networking* 1 - O recomeçar

O recomeçar em um novo país é **uma jornada de coragem e determinação**.

Muitas mudanças acontecem com a decisão de mudar de país, e não são simples. Elas já começam a acontecer mesmo antes de sair do Brasil. **Abrimos mão de tudo** o que era conhecido e confortável, colocamos em apenas duas malas (cada um) uma vida inteira, neste processo muitas coisas são deixadas para trás, a convivência com pessoas queridas, a facilidade de se comunicar na língua materna, a cultura, a rede de apoio...

Chegar em um novo país é um recomeço, e esse **recomeçar** para nós mulheres também envolve uma jornada de autoconhecimento. Questionamos a nossa identidade diversas vezes.

Chegamos aqui com a expectativa de que será tudo fácil, que todas as portas estarão escancaradas e

acreditando fortemente que por estar “imerso” na língua, em poucos meses estaremos fluentes.
 Ah doce ilusão essa (haha rindo para não chorar)!

Na prática não é bem assim, pelo menos pra mim e para muitas mulheres que são mães, que precisam dedicar seu tempo trabalhando por diversos motivos, o principal é o “bendito” PR, e assim não tem tempo para estudar full time em uma escola de inglês, e para ter um pouco de “paz” e não surtar, nos finais de semana se encontram com amigos brasileiros para poder relaxar e não precisar falar em inglês.
 Eu estou aqui esperando essa fluência toda que não aconteceu ainda.
 E com tudo isso esse “**se reinventar**” vai acontecendo na vida da mulher imigrante.
Muitas desenvolvem um negócio, empreendem, buscam uma nova carreira, buscam melhorar na língua, **trabalham em um emprego Entry level** onde os questionamentos acontecem diariamente, pois sabemos o tamanho da nossa capacidade.
 Mas o que mais buscamos ao imigrar é uma rede de apoio, uma rede onde seremos direcionadas à um propósito, onde o aprendizado constante é o caminho para o sucesso, para que possam se **reencontrar**, aprender e se conectar.
 Mas que acima de tudo possamos assumir o papel **de SER e VIVER o novo!**
 Saiba que não estamos mais sozinhas a partir de agora!

Fonte: Grupo de networking de mulheres brasileiras em Vancouver (*Facebook*, 2023).

Independentemente das evidências que mostram que mulheres qualificadas tendem a migrar até mesmo mais que os homens (BRÜCKER *et al.*, 2012; CERNA, CZAIKA, 2016; CZAIKA, PARSONS, 2017; CHAND, TUNG, 2019; KOFMAN, 2014), as legislações e políticas públicas não parecem considerar essa maior presença de mulheres e suas agências nas estruturas do poder econômico, político e social. Tal fato, como visto no excerto do grupo de *networking*, acaba por impactar de forma diferente mulheres e homens no processo migratório. Um bom exemplo é a dificuldade ou inexistência de vagas suficientes nas creches das universidades e outras instituições de nível superior em Vancouver para atender as alunas-mães.

Nesse sentido, Gil enfatiza a necessidade de começarmos a pensar nas migrações como “processos generizados”, pois, segundo ela, esses são “processos enraizados na produção de desigualdades sócio-históricas e geopolíticas e corporificados nas diferenças socioculturais de gênero, mas também de raça, cultura e nação” (2017, p.20, tradução nossa).⁹ Em seus trabalhos, a autora diferencia “generização” de “feminização das migrações” no sentido de marcar, com o primeiro, a adoção de uma perspectiva feminista que pretende analisar o papel dos sistemas de gênero como princípios organizadores das migrações e das sociedades em geral, enquanto com o segundo, o aumento ou maior visibilidade das migrações de mulheres, segundo um enfoque feminista ou não (GREGORIO, 2004).

Embora neste trabalho não façamos tal diferenciação, por não se tratar de uma produção na área de estudos de gênero, concordamos com autores como Gil (2017) e Machado *et al.* (2023), para citar alguns, de que essas questões merecem investigações futuras e de que é preciso observar as relações de poder e os trabalhos das mulheres migrantes, a fim

⁹No original: “Procesos “enraizados en la producción de desigualdades sociohistóricas y geopolíticas encarnadas en diferenciaciones socioculturales de ‘género’, pero también de ‘raza’, ‘cultura’ y ‘nación’”.

de melhor entender a sua agência em projetos migratórios próprios, sem deixar de considerar que as diferenças de gênero são centrais na divisão do trabalho e na composição das migrações.

No presente trabalho, reconhecemos a centralidade da presença e agência das brasileiras investigadas tanto nos níveis subjetivo e pessoal, quanto nos coletivos e nas instituições em que atuam. Reconhecemos que ao fazer isso estamos nos alinhando a diversas outras pesquisadoras, como Camacho (2010), Daniel (2013), Sassen (2013), Rodrigues, Villalón e Castro (2019), Moroni (2017; 2019), e buscando contestar, por um lado, o estereótipo dessa mulher imigrante como dependente de um sujeito masculino (marido, pai, empregador etc.) e como pessoa passiva, sem capacidade de organização coletiva, sem agência política. Por outro lado, contestamos também a ideia um tanto *naïf* (e aqui sei que abro uma polêmica), de que o ensino e a manutenção do PLH são frutos apenas de um desejo romantizado de manter viva a língua e a cultura brasileira no exterior. Na presente pesquisa, trabalho com a hipótese de que, para muitas mulheres, essa talvez seja apenas uma forma de elas manterem vivos os vínculos familiares com aqueles que ficaram no Brasil (principalmente os avós) e se manterem ativas, profissional e socialmente, enquanto não conseguem se recolocar no mercado de trabalho ou inserir-se na comunidade de acolhimento.

Conjecturamos ainda que para entender a presença massiva das mulheres no PLH é preciso compreender também os processos migratórios que elas vivenciaram. Para tal, partimos da premissa de que é preciso olhar e reconhecer os paradoxos presentes nesses processos, assim como suas relações com os sistemas econômicos e políticos de cada país. Tais paradoxos tornam o PLH único também em cada país onde ele é pensado. Pensar na migração, e no PLH, como um fenômeno que faz parte das configurações econômicas, políticas, sociais e psicológicas representadas pelo feminino e o masculino nos parece significativo. No entanto, tais configurações não só representam as desigualdades relacionadas com os direitos sociais, mas também as opressões que operam nas diferentes formas de existir das mulheres que não performam feminidade (RODRIGUES, VILLALÓN, CASTRO, 2019).

Moroni, ao falar em sua tese de doutorado sobre a necessidade de um “olhar feminino e feminista” (2017, p.51) para o PLH, coloca-se a seguinte pergunta: “o que está na pauta das discussões, pesquisas e abordagens da educação para PLH realmente dá conta do que deveriam ser suas questões centrais?”, e nos convida a “rever sobre onde colocar o olhar ao pensar e estudar as questões de PLH.” Para a autora, em vez do apagamento da esfera

doméstica e afetiva das LHs, é preciso começar a olhar para esse cenário como uma das muitas esferas de protagonismo feminino (2017, p.55).

Nossa resposta para a pergunta colocada por Moroni é, ousadamente, “não”. Não acredito que o que está na pauta das discussões, pesquisas e abordagens da educação para PLH hoje, passados mais de uma década desde seu início, dê conta do que deveriam ser suas questões centrais. Os dados que emergem dessa pesquisa apontam para um PLH que vem evoluindo e ganhando força como ensino, manutenção, vínculo afetivo, mas também um PLH que se apresenta como resultado de configurações sociais desiguais e dos desafios e opressões que operam nas diferentes formas de existir das mulheres brasileiras. Um PLH que é majoritariamente feito por mulheres brancas, que pertencem a camadas sociais privilegiadas e dispõem de meios financeiros suficientes para se qualificarem às políticas de imigração seletivas impostas por países como o Canadá.

1.2 Desafios multifacetados da feminização da imigração brasileira no Canadá

Apesar de o Canadá ser um país ainda requerente de imigrantes e reconhecido por ter adotado o multiculturalismo como uma política de Estado (CAMERON, 2004), o fenômeno migratório ainda se mostra como um objeto de tensões sociais, sendo uma de suas causas as barreiras de entrada ao mercado de trabalho, conforme já discutido na introdução. Neste tocante, a competência linguística em relação a uma das duas línguas oficiais do país (inglês e francês), ainda se mostra como um fator-chave à inserção no mercado de trabalho. Contribui ainda a dificuldade em ter o reconhecimento dos diplomas e experiências profissionais adquiridas antes da imigração reconhecidos (FRAGA, 2018). Como em outras migrações brasileiras, a do Canadá também tomou maior impulso a partir da segunda metade dos anos 1980 (SEGA, 2018).

De acordo com Machado *et al.* (2020), embora a população brasileira no Canadá seja formada por indivíduos de níveis sociais distintos: membros da elite brasileira residente e com fortes laços com a elite canadense, setor médio com alta escolaridade, trabalhadores do setor informal (SEGA, 2018; MARGOLIS, 2013), a maioria dos *newcomers* brasileiros no Canadá ao chegarem encontram dificuldades para se recolocar no mercado. A saída encontrada pelos que chegam é o trabalho no setor informal, na maior parte em empreendimentos de portugueses e outros brasileiros. Entre as áreas que mais abrigam imigrantes recém-chegados

estão a construção civil, os serviços de limpeza, vagas em restaurantes e outros tipos de trabalhos de menor remuneração, o que de certa forma não difere da imigração brasileira em outros países (MARGOLIS, 2013).

A experiência migratória, como já discutido anteriormente, traz status, condições e oportunidades diferentes, mesmo dentro do mesmo grupo de imigrantes. Imigrar não me parece ter o mesmo significado para brasileiros e brasileiras, para homens e mulheres, como parecem sinalizar as narrativas analisadas neste trabalho. No relatório “Crushed Hopes: Underemployment and deskilling among skilled migrant women” (2012), a Organização Mundial para Migrações já alertava que embora as mulheres estejam cada vez mais presentes entre a população migrante, tenham cada vez mais acesso ao ensino superior e se mostrem muito qualificadas, a população feminina continua sub-representada entre as profissões de maior “prestígio” e mais fácil recolocação no mercado de trabalho, como, por exemplo, gestão empresarial, engenharia e tecnologias da informação. Por sua vez, as mulheres são presença dominante em profissões ligadas à assistência social e ao cuidar, como saúde, educação e cultura. No entanto, as habilidades associadas a essas profissões são, geralmente, menos valorizadas no mercado de trabalho e também tendem a ser “menos transferíveis” de um país para outro, uma vez que se tratam de profissões muitas vezes regulamentadas. Tal fato traz implicações importantes, e essas mulheres, embora altamente qualificadas, encontram dificuldades para se recolocarem no mercado de trabalho de forma adequada após se mudarem. A transferência de imigrantes altamente qualificadas para o subemprego ou para ocupações menos qualificadas, com o risco de perderem as suas competências, é uma realidade global e que nos parece também emergir nas narrativas das nossas participantes, muitas vezes sob um discurso de que no “Canadá é preciso se reinventar”. Segundo a OIM, isso traz implicações socioeconômicas negativas, seja para os países de acolhimento, seja para os países de origem.

Estudos sobre migração, assim como políticas públicas, em países como o Canadá, descrevem os trabalhadores migrantes com ensino superior como qualificados. No entanto, mesmo essa categoria contém uma hierarquia entre profissionais qualificados e altamente qualificados (IREDALE, 2005). Trabalhadores altamente qualificados são diferenciados de trabalhadores pouco qualificados ou simplesmente trabalhadores qualificados com base em habilidades adquiridas em sua educação, ou área de especialização profissional. Para pesquisadores da área, como Zaluf (2001) e Kofman (2000; 2007) e para o relatório produzido pela OIM, um dos problemas dessa categorização é que “habilidade” é um conceito construído ideologicamente, com algumas competências sendo definidas como habilidades

enquanto outras são excluídas da definição, principalmente aquelas ligadas aos estereótipos de gênero. Nesse sentido, Kofman (2000; 2007), por exemplo, argumenta que na maioria das vezes, a noção de “trabalho qualificado” tende a abranger apenas setores produtivos que contribuem diretamente para a economia e, portanto, tendem a excluir profissões ligadas às áreas sociais. Conseqüentemente, as competências ligadas às profissões relacionadas aos setores que envolvem o “cuidar”, como saúde (enfermagem), educação, assistência social etc., tendem a ser consideradas qualidades inerentemente femininas, ao invés de “habilidades”. Essa concepção de “habilidades” influenciada pelos estereótipos de gênero acaba por dar origem a políticas imigratórias que priorizam profissões normalmente dominadas por homens. Tais políticas afetam diretamente as mulheres imigrantes, impedindo que elas consigam se recolocar no mercado de trabalho e fazendo com que tenham que se “reinventar” profissionalmente. Esse foi um discurso comum também nas narrativas analisadas.

Olhar para essas “habilidades” sem recorrer ao olhar caleidoscópico da interseccionalidade nos impede de olhar para os movimentos migratórios a partir de uma perspectiva mais ampla, e de tentar compreender como questões vinculadas a essa “desqualificação” profissional afetam principalmente a nós, mulheres. Encontramos referência a essa “desqualificação” em outros trabalhos da área, sob a forma de discursos de “subemprego” (JONG, MADAMBA, 2001) e “excesso de qualificação” (CHEN *et al.*, 2010), para citar alguns. Nas narrativas desta tese, a “desqualificação” aparece nos discursos sobre empregos *entry level*, tanto nos discursos individuais (como o de Ana, Carla e Bethânia), quanto nos coletivos: a comunidade virtual (excerto do grupo de *networking* de brasileiras), do grupo focal. As participantes apontam a recolocação no mercado como um dos desafios experienciados no processo de imigração para o Canadá e citam a necessidade de terem que trabalhar em posições de *entry level*, de serem consideradas *overqualified*, de terem que se “reinventar” profissionalmente e do Brasil estar “perdendo seus talentos”.

Outro desafio imposto às mulheres imigrantes no Canadá é a falta de vagas em creches. As datas de início da escolarização podem variar de acordo com as províncias, mas de modo geral a educação pública é oferecida a partir dos cinco anos no *kindergarten*. Embora a falta de acesso à educação infantil afete boa parte das famílias no Canadá, seus impactos são ainda maiores entre mulheres racializadas, mulheres indígenas, mães-solo, mulheres imigrantes, mulheres que vivem nas zonas rurais e mulheres com baixos salários (*entry level jobs*) (ONTARIO CHAMBER OF COMMERCE, 2022). Na província de BC a busca por uma vaga nos segmentos de creche e educação infantil pode durar anos. De acordo com dados do governo canadense apenas 20% das crianças em BC têm acesso a creches

licenciadas. Por conta dessa escassez e dos altos valores praticados nas instituições privadas é comum que as mulheres fiquem em casa, na maioria das vezes, cuidando das crianças e atrasem a sua entrada no mercado de trabalho. Para as mulheres imigrantes, no entanto, permanecer em casa pode representar mais do que simplesmente renunciar a um rendimento. Significa suspender o acesso a outros pré-requisitos para a recolocação no mercado de trabalho, entre eles aulas de ESL, aulas adicionais ou acesso a certificações.

O problema atinge não só o segmento de educação infantil, mas também a oferta de programas de *before* e *after school* (aqueles oferecidos como uma complementação do horário escolar) já que o horário regular das escolas vai das 8:30 às 15:00. Em documento publicado em 2018 a Calgary Immigrant Women's Association (CIWA) aponta para necessidade de horários alternativos que atendam as necessidades das mães-trabalhadoras e o impacto que tais medidas podem trazer nas áreas de progressão de carreira e avanço econômico para as mulheres-mães imigrantes.

O ensino do PLH ainda não tem, no Canadá, a mesma força observada nos EUA, em países da Europa, e em outros (abordaremos isso melhor nas conclusões). O desejo e a necessidade de manutenção da língua portuguesa, embora apareça nas narrativas das participantes, parece não ter o mesmo impacto que vemos em estudos realizados em outras comunidades e isso pode representar um desafio na manutenção do PLH se não nessa, mas nas próximas gerações. Ao mesmo tempo, o PLH parece estar ligado (não só no Canadá) diretamente à desqualificação profissional das mulheres-mães brasileiras e imigrantes. Como exemplo podemos citar o envolvimento de Ana com o PLH que parece surgir justamente por conta de uma “desqualificação” profissional no Canadá e dessa insegurança, já que ela era professora no Brasil, profissão aqui regulamentada. Conforme observa Moroni (2015), uma parte considerável dos estudos em torno do PLH surge do interesse pessoal das pesquisadoras, aspecto pertinente na minha própria experiência e envolvimento com a área: as mulheres se aproximam academicamente do tema motivadas pela maternidade (BORUCHOWSKI, 2015; DESTRO, 2015; FALKOWSKI, 2015; HEATH, 2015; LICO, 2015a, 2015b; MORONI, 2015; PIPO, 2015; STORVIK, 2015; entre outras).

No entanto, se olharmos para a formação das que atuam em sua linha de frente, o que vemos são mulheres com formações diversas (engenheiras, psicólogas, arquitetas, pedagogas, jornalistas), que, na maioria das vezes, são voluntárias como uma forma de preencher uma lacuna profissional e continuarem produtivas no país de acolhimento, enquanto tentam se reencontrar ou reinventar-se profissionalmente (SPITZ, 2018; SALIÉS, SPITZ, CALDEIRA, 2022), como veremos nas narrativas analisadas nos capítulos 5 e 6.

2 POSICIONAMENTO TEÓRICO E ANALÍTICO

Os espaços transnacionais são socialmente
construídos e afetivamente experienciados.
Canagajarah

Neste capítulo, apresento os aportes teóricos e analíticos que fundamentam este estudo. Discuto o caráter crítico e indisciplinar da abordagem construída e teço as relações entre os conceitos que norteiam o trabalho investigativo e que se entrecruzam sob esse grande guarda-chuva que é a Linguística Aplicada. Para esclarecer como os construtos das diferentes disciplinas que alimentam o referencial teórico conversam entre si, recorro à análise de alguns exemplos extraídos dos meus próprios dados.

2.1 A Linguística Aplicada e suas interseções

A LA de que trato neste estudo está situada no campo das ciências sociais e das humanidades e dialoga com teorias da área da análise do discurso, sociolinguística, migrações, feminismo, interseccionalidades, para citar algumas, que a atravessam sempre em busca de entendimentos. Compreendida inicialmente como um campo de aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras, a LA contemporânea deixou de buscar soluções e passou a argumentar na direção de um arcabouço teórico indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) preocupado em entender questões relacionadas às minorias. Embora os entendimentos acerca do que seja fazer LA variem entre os pesquisadores da área (MOITA LOPES, 2013), opero, nesse trabalho, com o conceito de uma Linguística Aplicada que é, ao mesmo tempo, crítica e indisciplinar, e entendo-a como um campo de investigação autônomo que atravessa e é atravessada por diferentes áreas do conhecimento que têm se ocupado dos estudos da linguagem a partir de diversos olhares: das pessoas que aprendem, que falam, que escrevem, que processam, que ensinam, que usam, que traduzem, que mantêm ou que perdem essas línguas em uma profusão de formas. Desse modo, temas relacionados à migração, aos deslocamentos linguísticos e culturais ou aos desafios de integração social destes indivíduos,

que são grupos minoritários, têm sido cada vez mais foco de estudos na área de LA (LI, 2012).

Parece-nos natural, então, que esse trabalho, que está situado num espaço interacional tão complexo como a diáspora, e que se ocupa de questões relacionadas ao deslocamento de pessoas, ao transnacionalismo e a diversos outros movimentos que envolvem o cruzar de fronteiras e o extrapolar de limites, sejam eles culturais, linguísticos ou geopolíticos, faça parte dessa LA de que falam os autores supracitados. Alinho-me, assim, aos linguistas aplicados que advogam uma LA problematizadora, teórica (PENNYCOOK, 2001, 2006; MOITA LOPES, 2004, 2006; FABRÍCIO, 2006), metodologicamente híbrida, parcial e preocupada com a relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos e que funciona como um espaço de desaprendizagem de crenças sustentadas em essencialismos (FABRÍCIO, 2006). Nesse percurso, entrelaço ainda construtos oriundos de diferentes áreas do conhecimento e da literatura a qual tive acesso, entre os quais estão os conceitos de agência, pertencimento, *accounts*, estudos da narrativa e interseccionalidade, pois são eles que dão corpo à teoria e iluminam a análise dessa pesquisa.

As participantes dessa pesquisa vivem em contextos transnacionais. Canagarajah (2020), De Fina e Perino (2013), Duff (2015, 2019) Martins (2015) e You (2018), retratam os indivíduos transnacionais como estáveis, com raízes no “aqui” e no “lá”. Enquanto os primeiros estudos sobre transnacionalismo focaram apenas na primeira geração de adultos migrantes transnacionais, pesquisadores interessados no transnacionalismo crescentemente vêm se voltando para situações que envolvam a mobilidade de crianças e famílias, conexões virtuais e psicológicas, assim como experiências multigeracionais envolvendo os indivíduos e suas comunidades nos espaços chamados transnacionais, entre eles aqueles por onde o PLH circula.

Segundo Duff (2015), os conceitos de multilinguismo e transnacionalismo estão ligados às questões de identidade no sentido de que eles impactam e são impactados pela forma como os indivíduos enxergam ou imaginam a si, como eles se relacionam com a sociedade, como são vistos ou posicionados pelos outros nos diversos espaços pelos quais transitam (social, cultural, linguístico) e ainda como categorizam e constroem seu pertencimento e legitimidade em espaços particulares no país de acolhimento e de origem (BLOCK, 2007; HONEBERG, 2007; NORTON, 2013). Um exemplo do impacto dessas relações são as políticas linguísticas familiares, que influenciam diretamente nas línguas que serão utilizadas na criação dos filhos.

Diante dessa perspectiva, Duff (2015) destaca o interesse crescente da LA nas questões que envolvem a construção identitária dos falantes de qualquer língua, seja ao longo de suas vidas, em casa, nos espaços diaspóricos, em migrações temporárias ou permanentes, e mesmo entre aqueles que resolvem estudar ou trabalhar fora de seus países de origem. A autora nos alerta para a importância de nos voltarmos para as diversas interseções entre bi/multilinguismo, identidades e questões transnacionais.

Partindo das premissas levantadas até aqui, proponho neste estudo a problematização da participação das mulheres no universo do PLH. Viso assim a contribuir para a construção de conhecimento na área a partir dos referenciais teóricos nos quais busco abrigo. Ao mesmo tempo, faço-o na expectativa de, através de uma abordagem que não desconsidera, de forma alguma, os conhecimentos já consagrados, mas que nos força a contínuos deslocamentos, “movimentando o ângulo de observação do centro [...] para as franjas” (FABRÍCIO, 2006, p. 51), abrir espaço para tudo o que um olhar feminino e feminista sobre o PLH implica.

2.2 Agência

A noção de “segurança” atravessa as narrativas analisadas nessa pesquisa. A situação relativamente melhor que as mulheres encontram aqui no Canadá pareceu influenciar as brasileiras entrevistadas na hora de escolherem o seu destino. Essa escolha estratégica em relação ao destino pode ser vista também como uma forma de agência, pois aparentemente essas são escolhas conscientes, tendo por base uma concepção de que o Canadá é um país que pode oferecer a essas mulheres o que elas já não encontravam mais no Brasil: segurança, diversidade, emprego, entre outros. A partir de uma perspectiva feminista, podemos afirmar que elas demonstram sua agentividade desde o momento em que optam por um futuro melhor para si e para as suas famílias, o que nos leva a refletir sobre as formas que essas mulheres imigrantes encontraram para negociar com as restrições sociais e estruturais, tanto nos países de origem quanto no Canadá. Escolher se apropriar dos benefícios oferecidos pelo país de destino é também uma forma de agir no mundo em que vivem. Entendemos que se apropriar do modo de vida canadense e de suas políticas públicas para escapar do patriarcado, da homofobia, da violência ou dos estigmas da terra natal pode ser visto como uma forma de resistência na qual as relações de poder entre o “aqui” e o “lá” estão a ser constantemente negociadas e muitas vezes subvertidas.

Segundo Hoang (2011), o conceito de agência está intrinsecamente ligado ao conceito de poder, significando não apenas a capacidade de escolha, mas também a capacidade de escolher o contrário (GIDDENS, 1984). Em sua pesquisa, Hoang (2011) investigou como a agência era influenciada pela identidade social do indivíduo, bem como pelas normas e expectativas a ele atribuídas. Embora a identidade social seja um conceito fluido e multifacetado, ela é geralmente percebida como a forma com que nos vemos em relação aos outros, como nós vemos os outros e a compreensão que temos de nós mesmos e deles. De acordo com a autora, tal fato influencia como entendemos nossos interesses, bem-estar, obrigações e direitos e o modo como legitimamos nossas ações (GIDDENS, 1984; SEN 1990). Entre as diversas formas de identidade social (gênero, classe, parentesco, etnia, crenças etc.), ser homem ou mulher se entrelaça com a percepção que o indivíduo tem sobre seus direitos, obrigações e comportamentos em relação a outras pessoas, assim como com a maneira que os processos migratórios são definidos e organizados no ambiente familiar.

Estudos latino-americanos sugerem que as dinâmicas familiares, em particular as relacionadas à divisão generizada do trabalho doméstico, ocupam papel importante na determinação de quem imigra, para onde imigra ou como imigra (CHANT 1991; LAWSON, 1998). Nos estudos desenvolvidos por Hoang (2011) entre migrantes vietnamitas, a decisão de imigrar é referenciada como “consensual”. Enquanto entre indivíduos solteiros a tomada de decisão sobre os movimentos migratórios, na maioria das vezes, estava relacionada às relações intergeracionais, no caso dos indivíduos casados as mulheres tinham a “palavra final” e ocupavam um lugar central na decisão de imigrar. Esse fato parece indicar que o estado civil é também um forte marcador da agência feminina na tomada de decisões sobre os processos migratórios.

Nos estudos feministas, agência refere-se, muitas vezes, à subjetividade das ações e tomadas de decisão dos indivíduos, particularmente suas reações em relação às restrições do ambiente. Judith Butler, no livro “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade”, refere-se à agência da seguinte forma:

A questão da localização da “agência” costuma estar associada à viabilidade do “sujeito”, onde o “sujeito” é entendido como tendo uma existência estável anterior ao campo cultural que negocia. Ou, se o sujeito é construído culturalmente, é, no entanto, investido de uma agência, usualmente figurada como a capacidade de mediação reflexiva, que permanece intacta independentemente de sua imersão cultural (BUTLER, 1990, p. 195, tradução nossa).¹⁰

¹⁰No original: “The question of locating “agency” is usually associated with the viability of the “subject”, where the “subject” is understood to have some stable existence prior to the cultural field that it negotiates. Or, if the

O conceito de agência, nessa perspectiva, fornece uma ferramenta teórica para explicar as ações e redes dos indivíduos nos níveis local, nacional ou global. Pierrette Hondagneu-Sotelo (1994), por exemplo, ao explorar as relações entre trabalhadores mexicanos recém-chegados aos Estados Unidos, argumenta que a negociação nas redes domésticas e sociais após a migração pode mudar as relações de gênero, bem como as relações de poder, e incorpora em suas análises o conceito de agência para olhar como essas relações podem ser mudadas na família e como as mulheres muitas vezes desenvolvem autonomia e senso de independência no país de acolhimento.

No mesmo viés dos estudos de gênero que adotam o conceito de agência, Sarah Mahler (2011), ao investigar migrantes salvadorenses em Long Island, um subúrbio da cidade de Nova York, argumenta que múltiplos agentes e agências em nível local e transnacional estão influenciando as relações de gênero entre eles. Geraldine Pratt (2004), por sua vez, interliga a teoria feminista às pesquisas empíricas sobre trabalhadoras domésticas filipinas na sociedade canadense, incorporando o conceito de agência na análise de suas práticas. Segundo Pratt (2004), a diáspora filipina é consequência do desenvolvimento global desigual, aliado a uma política de exportação de mão de obra do governo das Filipinas e uma demanda criada nas nações industrializadas por mulheres migrantes para prestar serviços de baixa remuneração. Entre eles a pesquisadora cita o *Live-in Caregiver Program*, um dos programas que fazem parte das políticas de imigração canadense. O LCP permite que famílias empreguem imigrantes para trabalhar como cuidadores em suas residências. Esses imigrantes moram com as famílias e após dois anos podem aplicar para se tornarem residentes permanentes no país. Em seu estudo (1995), Pratt entrevistou 15 imigrantes participantes do LCP. Decorridos oito anos Pratt voltou a ouvi-los para descobrir se, agora como residentes permanentes, eles acreditavam que a experiência havia valido a pena e compensado o período de intensa exploração.

Em sua análise, Pratt (2004) faz críticas ao LCP ao mesmo tempo em que argumenta que considerar o programa simplesmente explorador seria um insulto à agência, autodeterminação e a forma como essas mulheres se organizam para dar conta não só da nova vida no Canadá, mas também manter e ajudar parte da família que permaneceu no país de origem.

Da mesma forma, estudos migratórios em comunidades de imigrantes locais têm percebido a organização comunitária como uma forma de agência. Ludger Pries (2001) aponta

que essas associações de imigrantes têm cada vez mais se constituído em espaços transnacionais.

Essas perspectivas reconhecem, assim, o impacto da agência dos sujeitos migrantes nos processos migratórios, bem como na construção desses espaços transnacionais. Martin Manalansan (2003), por exemplo, em seu estudo sobre imigrantes filipinos gays em NY, reflete acerca de como esses sujeitos se apropriam da efeminação como forma de agência, ao mesmo tempo em que fazem questão de manter certa distância dos estilos e práticas da comunidade gay americana.

Ainda que existam diversos estudos na área de migração, assim como na área de LA, esse grande guarda-chuva sobre o qual nos abrigamos, não conseguimos encontrar casos que abarquem a agência feminina no complexo universo do PLH. Ao utilizar o conceito de agência como uma das categorias de análise, este estudo aspira mostrar o processo de tomada de decisão único, subjetivo e estratégico das mulheres brasileiras participantes desta pesquisa no Canadá.

Nosso ponto de partida é a hipótese de que as estratégias (individual e coletiva) e as escolhas das participantes mostram uma forma de ação subjetiva e flexível na qual as visões e as relações de poder entre grupos sociais dominantes e subordinados são às vezes contestadas e subvertidas, permitindo uma leitura feminista de suas experiências. Entendemos que as ações dessas mulheres são, *per se*, uma forma de agência, na medida em que elas conscientemente escolheram o Canadá por questões que envolvem segurança física e financeira, liberdade de exercerem sua sexualidade, ou simplesmente uma forma de garantir um futuro melhor para elas e/ou suas famílias. Entendemos também que essa forma de olhar para as agências pode nos ajudar a entender como essas mulheres negociam com as restrições sociais e estruturais consequentes dos processos migratórios, e como isso influencia a decisão de manter ou se envolver com o PLH.

As mulheres participantes desta pesquisa exercem a sua autonomia e agência no dia a dia de diferentes modos e formando redes de apoio que facilitam no estabelecimento e na adaptação ao novo país. Identificar suas agências nesses atos performativos de apropriação foi de extrema importância para esse trabalho, uma vez que nos permitiu reconhecer e identificar as diversas formas pelas quais elas estão ativamente assumindo posições de poder sobre as suas próprias vidas e a vida de suas famílias. Se as mulheres imigrantes ocupam múltiplas posições de exclusão, poder e agência, entender de que forma elas (res)significam, negociam ou resistem a essas “posições” preestabelecidas, torna-se, a nosso ver, um viés que nos permite entender esses processos de deslocamento que culminam no uso do PLH.

Dessa forma, o termo agência é entendido aqui como a capacidade de cada mulher realizar seus interesses individuais, em oposição ao peso dos costumes, tradições, vontade transcendental ou obstáculos individuais e coletivos (MAHMOOD SABA, 2019).

Nosso ponto de partida torna-se, então, o verbo “agir”. A ele ligamos a capacidade de essas mulheres atuarem, intervirem e operarem no mundo social que, segundo Duranti, é a propriedade de entidades que:

- (i) possuem algum grau de controle sobre seu comportamento, (ii) cujas ações no mundo afetam outras entidades (e algumas vezes elas próprias), e (iii) cujas ações são objetos de avaliação (DURANTI, 2004, p. 453).

O conceito de agência estaria, assim, diretamente relacionado às práticas sociais e culturais que envolvem todo aquele/ aquela que age enquanto sujeito no mundo. Não obstante, esse ato de agir ocorre sempre dentro de algum “domínio de poder” e é reciclado de diversas formas através das ações e palavras (PENNYCOOK, 2001). O “agente” pode ser entendido também como aquele que é capaz, a partir de suas práticas, de influenciar o outro ou a si mesmo a alcançar um resultado desejado. Para Duranti (2005), todo ato de linguagem é, em si, um ato de agência. Na mesma linha de raciocínio, Ahearn define agência como “a capacidade socioculturalmente mediada para agir”, e destaca que a agência não pode ser mensurada ou calculada (2001, p.13). Ou seja, não cabe falarmos de “mais” ou “menos” agência, ao contrário, o pesquisador deve se preocupar em delinear os diferentes tipos ou os diferentes modos pelos quais essa agência é socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos. Lantolf e Pavlenko (2001) afirmam que a agência abrange ainda mais do que o “desempenho ou fazer” e ela estaria relacionada também à forma como os indivíduos “atribuem relevância e significância as coisas e aos eventos” (LANTOLF, THORNE, 2006, p. 143).

E é o que pretendemos fazer.

2.3 Identidade e Pertencimento

Segundo Galaz (2009), o fenômeno da imigração promove o questionamento da noção de identidade de grupo que oscila entre o fascínio e a rejeição por parte da comunidade de acolhimento e entre o desejo de adaptação e o medo de se perder por parte da população imigrante. Os sujeitos envolvidos, imigrantes e nativos, encontram-se constantemente tendo

que escolher entre fundir-se, ou “confundir-se” com o outro, rejeitá-lo ou optar por uma suposta identidade nacional. É, pois, nesse embate com o outro, nas interações sociais do dia a dia, que emerge a “diferença”.

Entendemos, nesse trabalho, que essa identidade social de que falam os autores (TAJFEL; FORGAS, 1992, TAJFEL; TURNER, 1986) é constituída da interação entre diversos aspectos, em contextos variados; por exemplo, etnia, poder, autoridade, status, ou atividade profissional. O termo “identidade social” é utilizado aqui segundo a definição dos autores supracitados, ou seja, uma identidade que deriva do conhecimento que o indivíduo tem de sua pertença a um grupo social e de todo o significado emocional atrelado a esta noção de pertencimento. A teoria desenvolvida por Tajfel e ampliada por seus colaboradores contribuiu para podermos compreender melhor a dimensão social do comportamento das participantes em relação ao comportamento coletivo em geral, e às relações intergrupais, em particular. Ao definir identidade social como o “conjunto formado pelo autoconceito do indivíduo, sua pertença grupal e a valoração atribuída a esta pertença” (TAJFEL, 1981, p. 291), o autor defende que a visão que o indivíduo tem de si próprio em relação ao mundo físico e social contribui para a sua pertença a determinados grupos ou categorias sociais. Essas “categorias sociais”, que aqui entendemos também como categorias de pertencimento, funcionariam como “um sistema de orientação que ajuda a criar e a definir o lugar do indivíduo na sociedade” (TAJFEL, 1981, p 291).

Iñiguez (2001) considera ainda que essa identidade social é constituída a partir de um dilema entre as diferenças e similitudes entre “nós” e os “outros”, seja em termos de agir ou na forma como percebemos o mundo no qual vivemos. Tal dilema resultaria então numa identificação com aqueles que nos cercam ou numa diferenciação presente no “**nós**” e no “**eles**”. Corroborando com o pensamento de Iñiguez, Snow (2001) propõe que essas identidades sociais são construídas nos espaços interacionais tendo por base categorias individuais, como o papel de mãe, de esposa e de professora, assim como categorias mais amplas como as de gênero e nacionalidade. O autor acrescenta ainda que essas múltiplas identidades são baseadas numa ideia mais ampla de pertencimento, de um “**nós**” compartilhado, cujo sentido é construído a partir dos atributos e experiências compartilhadas pelo grupo em questão, indicando os que ao “**nós**” pertencem e comparando-os com o grupo relacionado aos “**outros**”.

Nesse sentido, alinho-me a De Fina (2003) e aos autores supracitados e entendo que identidade e pertencimento são conceitos que caminham de mãos dadas e, ao mesmo tempo, são constructos extremamente complexos que não admitem neutralidade em sua definição.

Assim sendo, parto da premissa de que a concepção de identidade remete à noção de pertencimento a uma categoria ou grupo social (TAJFEL, 1981) e que esses são conceitos socialmente construídos e que emergem das narrativas das participantes (BRUNNER, 1990). Assumo ainda, como Bhabha (1994), que essas identidades e formas de pertencimento têm como características a fluidez e a transitoriedade e tal fato desloca a questão da cultura para um espaço projetivo do “além”, próprio do momento em que vivemos, onde os trânsitos humanos estão cada vez maiores e as populações encontram-se em constante movimento de diáspora, refúgio, reunificação familiar etc. De acordo com Bhabha (1994), essas colisões constantes e os intercâmbios culturais resultam num hibridismo cultural que ele denomina como “terceiro espaço”. De forma semelhante, Hall entende que as diferentes identidades que o indivíduo possui são como “pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história” (1996, p.70). Para ele, a identidade é um posicionamento e não uma essência que se encontra ligada à discussão das identidades culturais, nacionais e das que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito (HALL, 1996, *apud* SPITZ, 2018). Em seus trabalhos, Canclini (2000) destaca ainda a importância da identidade como narrativa, pois segundo esse autor, toda identidade seria gerada e constituída no ato de ser narrada como uma história, ou seja, no processo prático de ser contada para os outros (SPITZ, 2018).

No presente trabalho, reconheço que viver na diáspora é um eterno “fazer-se migrante” onde o fazer reside no ato de aprender, no dia a dia, a viver no “entrelugar” indicado por Bhabha (1994). Fazer-se migrante é ter que (re)construir suas identidades e achar formas de pertencimento enquanto ser híbrido, colecionando elementos de outras culturas e consequentemente integrando-os a sua própria (SPITZ, 2018). Viver em contextos de outras culturas é, dessa forma, um exercício constante de deslocamento entre o que é próprio de “nós” e o que é dos “outros”. Os movimentos migratórios interferem na construção da identidade cultural dos indivíduos que o experimentam e fazem com que muitas vezes esse “outro” seja a nossa própria família.

Viver na diáspora exige do indivíduo a reorganização do seu espaço cultural e da sua subjetividade, posto que, ao entrar em contato com uma nova língua e/ou cultura, os sujeitos do processo se veem, de repente, em uma situação em que estão constantemente construindo e reconstruindo, significando e ressignificando sua própria identidade. A complexidade de perceber-se migrante reside justamente neste movimento espiralar de construção e reconstrução de significados, identidades e pertencimentos, que acreditamos serem múltiplos, fragmentados, polifônicos e que, não só, coexistem no mesmo indivíduo, mas estão em

permanente estado de mudança e evolução a depender do contexto, da situação e dos interlocutores. Tal concepção faz da diáspora um espaço aberto de identificação e um lugar onde essas diversas formas de pertencimento podem ser criadas, impostas, ou mesmo reprimidas nas interações ou instituições sociais (DE FINA, 2003). É por isso que o pertencimento e a identidade foram pinçados como categorias de análise neste trabalho.

2.4 *Accounts*

Embora a maior parte do que fazemos possa ser quase que instintivamente compreendido pelos nossos pares, algumas de nossas ações podem não ser tão claras. Quando isso ocorre, as pessoas com as quais estamos interagindo normalmente nos perguntam “por quê?”. Outras vezes, somos nós mesmos que sentimos a necessidade de explicar nossas ações, nossa compreensão sobre algum fato ou nosso posicionamento. *Account*, segundo Buttny (2001), seria exatamente a forma como nós nos explicamos para os outros e para nós mesmos.

Inúmeras pesquisas nas áreas da sociolinguística, sociologia, comunicação e etnometodologia têm se dedicado ao estudo dos *accounts* (ANTAKI, 1994; BUTTNY, 1993; SEMIN; MANSTEAD, 1983, *apud* MAKITALO, 2003). Na maioria desses estudos, o foco recai sobre a utilização dos *accounts* como uma ferramenta linguística utilizada para explicar eventos de fracasso, entendidos aqui como aqueles nos quais as expectativas interacionais não são atendidas. Ou seja, *accounts* produzidos pelo indivíduo para lidar com situações de culpa, crítica, desculpa, justificativas, situações em que tem que se defender, dar explicações ou descrever fatos (BUTTNY, 1993; ATKINSON; DREW, 1979; ANTAKI, 1994; POTTER, 1996). Scott e Lyman (1968) argumentam, no entanto, que a utilização dos *accounts* não ocorre apenas em situações de desafio ou conflito, mas sim em todos os contextos em que exista uma lacuna a ser preenchida entre ação e expectativa.

Embora a definição do conceito de *accounts* possa variar dependendo do lugar de onde o pesquisador fala, em termos gerais, podemos dividir os entendimentos sobre *accounts* em dois grandes grupos: (1) *accounts for actions*, ou seja, aqueles produzidos como resposta a uma determinada situação, como responder a uma crítica, pedir desculpas, dar justificativas etc.; (2) *accounts of actions*, que são aqueles utilizados para descrever eventos ou narrá-los, sem que necessariamente uma situação de desafio ou conflito esteja envolvida (BUTTNY,

2001). Essa segunda forma olha especificamente para como os atores constroem sentidos para explicar eventos do dia a dia, como, por exemplo, relacionamentos, crises pessoais, mudanças no curso de vida, entre outros. Em comum, ambas as formas compartilham o interesse em compreender como as pessoas contam o “seu lado da história”, como elas interpretam e retoricamente reconstróem tais eventos através de suas narrativas.

O segundo tipo de *account* proposto por Buttny (2001), *accounts of actions*, é o que nos interessa na análise a ser empreendida. Ou seja, partimos do pressuposto de *accounts* como linguagem, e do paradigma da linguagem como interação social, visando compreender como essas mulheres, participantes da nossa pesquisa, criam sentidos para as suas vidas na diáspora.

2.5 Estudos da Narrativa

Narrar é contar a nossa história. Isso porque
uma história sempre é a história de alguém.
Bruner

Vivemos vidas narradas e, segundo Moita Lopes (2002), nossos discursos são construções sociais, portanto, formas de agirmos no mundo. Assim, ao narramos, contamos um pouco do que somos e do que nos constitui.

Existe sempre uma história a ser contada em algum lugar, por alguma pessoa, o que torna as narrativas essenciais em nossas vidas. Nós sonhamos, planejamos, reclamamos, endossamos, entretemos, ensinamos, aprendemos e relembramos contando histórias (SCHIFFRIN; DE FINA, 2010). As narrativas nos ajudam a ter esperanças, aumentam ou mitigam os desapontamentos, desafiam ou apoiam a ordem moral e nos ajudam a testar nossos conhecimentos de mundo.

Dada a sua amplitude, não é de se estranhar então que os estudos da narrativa tenham atravessado diversas áreas, entre elas a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a História, a Antropologia, ou mesmo os estudos de gênero, ou migratórios. Neste capítulo, enveredo-me pelos estudos das narrativas e pelos teóricos que abarcaram a ação humana de contar histórias. Parto das contribuições iniciais da perspectiva Laboviana até chegar às narrativas de imigrantes em De Fina.

2.5.1 Perspectiva Laboviana

Os estudos da narrativa têm como precursores Labov e Waletzky (1967). Para os autores, o ato de narrar significava transferir as experiências e vivências do narrador para o interlocutor, sendo a narrativa entendida como uma técnica de se recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações, em ordem cronológica dos eventos ocorridos em um mundo real. Na perspectiva laboviana, cabe ao narrador guiar e orientar o ouvinte, selecionar os eventos a serem narrados, assim como as formas distintas de enunciá-los.

Os estudos desenvolvidos por Labov e Waletzky (1967) são relevantes até hoje, principalmente no que tange os elementos estruturais da narrativa, a saber, resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda. A partir desse modelo, os autores desenvolveram um esqueleto narrativo que considera que as orações sequenciam eventos que, ao serem ordenados, refletem o narrar de modo estruturado. O Quadro 2, sintetiza esses elementos estruturais.

Quadro 2 - Elementos estruturais da narrativa Laboviana

Sumário ou Resumo	Etapa em que narrador aponta que haverá fluxo narrativo acerca de algo. Funciona, como um direcionamento, uma sinalização de que será contada uma história.
Orientação	Movimento retórico em que narrador contextualiza a narrativa e situa o leitor com relação aos personagens, temporalidades, espacialidades, ações básicas (elementos necessários para ordenação da sequência) antes de passar à ação complicadora e avaliá-la.
Ação Complicadora	É ponto central e máximo da narrativa, o tópico; em última instância é nesse momento retórico que o que está sendo contado é apresentado ao leitor. A ação complicadora altera o fluxo narrativo, o “rumo da história”.
Avaliação	A avaliação ocorre por meio de predicativos e adjetivos. Por meio delas é possível observar o posicionamento ou o olhar do narrador em relação ao que está sendo narrado. A avaliação pode ser feita de modo externo, quando o narrador suspende aquilo que conta para construir seu ponto de vista, ou interno, quando não há suspensão, mas sim a inserção de recursos linguísticos expressivos que colaboram para dramatização da história contada.
Resolução	Ponto em que ocorre o desfecho da ação complicadora, ou seja, momento em que o narrador revela o que aconteceu após o ponto alto da história.
Coda	É o fechamento da narrativa, movimento retórico em que o narrador traz o leitor de volta ao mundo de vida.

Fonte: A autora, 2022.

Se por um lado, a sistematização proposta por Labov e Waletzky (1967) foi importante para promover e consolidar as narrativas como importantes objetos de estudo na área social e para o reconhecimento da narrativa como ação humana passível de investigação, por outro, a forma rígida, o modelo estruturado e muitas vezes descontextualizado, “limita uma força analítica e seu potencial como lócus privilegiado para entender o mundo que nos cerca” (BASTOS, 2005, p.75).

Biar (2005) reforça esse olhar e considera que, nas narrativas Labovianas, formas menos prototípicas, tais como histórias hipotéticas, são ignoradas ou não abarcadas. A autora aponta ainda para uma certa negligência em relação à construção das identidades que emergem dessas narrativas e ressalta a relevância de “se pensar o papel das narrativas nas práticas cotidianas de se contar histórias e nos processos de construção de sentido que daí se depreendem” (BIAR, 2012, p. 118).

Nas outras subseções a seguir, trago diferentes olhares acerca das narrativas, desenvolvidos a partir de Labov, que ampliam o conceito inicial na medida em que são sobre pessoas. Pessoas que agem em um ambiente. Os acontecimentos que se passam com elas devem ser relevantes para seus estados intencionais enquanto estão envolvidos com suas crenças, desejos, teorias, valores e assim por diante (BRUNER, 1991). Tais teorias virão ao encontro das inteligibilidades geradas durante a análise das narrativas da pesquisa.

2.5.2 Pós-Labov

Os estudos contemporâneos das narrativas têm sido ampliados e enriquecidos por estudiosos de diversas áreas, com diferentes olhares e, conseqüentemente, diferentes objetivos. De acordo com Bastos e Biar, “contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (2015, p.98) As autoras defendem que as histórias, ao contrário do que Labov preconizava, não servem somente para informar uma perspectiva do que é “real”, mas também para constituir uma realidade desejada, que está associada ao narrador. Esse novo ponto de vista abriu espaço para uma nova concepção de narrativa como forma de organização social e que revela histórias muitas vezes banais acerca do cotidiano das pessoas (BASTOS, 2004).

Diferente da perspectiva Laboviana, autores como Biar (2012), Bastos (2004), Bastos e Biar (2015), Bruner (1991; 1997), Linde (1993) e Bamberg (2002), para citar alguns, defendem que a narrativa não deve ser tratada de forma descontextualizada e autônoma, pois tal abordagem limita seu potencial de construir entendimentos acerca do indivíduo e do contexto que o cerca. Na visão de Bruner (1997), as narrativas correspondem a uma forma de organização da experiência vivenciada, sendo metonimicamente uma extensão da vida social dos sujeitos.

Daí abraçarmos essa abordagem. Ela nos permitirá construir entendimentos acerca das histórias de vida dessas mulheres imigrantes e de como elas organizam as experiências vivenciadas. Denzin e Lincoln corroboram tal interpretação ao afirmarem que é preciso buscar “interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (2006, p.18), ou seja, as mulheres participantes da nossa pesquisa, assim como o próprio PLH, não podem ser vistas ou compreendidas de forma dissociada dos elementos que constituem esses diversos contextos. Diante do exposto, faz-se pertinente trazer para o plano de frente outras formas de narrativa como as histórias de vida (LINDE, 1993) e as narrativas de imigrantes (DE FINA, 2002; 2003).

2.5.3 Histórias de vida

Além da metodologia estrutural proposta por Labov e da utilização de suas categorias de forma flexível, consideramos que a perspectiva de Linde (1993), ao tratar das narrativas como “histórias de vida” (*life stories*), também poderia contribuir com os entendimentos dessa pesquisa.

Linde (1993) defende a ideia de que as histórias de vida expressam o que somos e como nos transformamos no que somos ao negociarmos um sentido de *self* com os outros. Durante uma conversa, seria o narrador o responsável por escolher quais são os eventos que devem ser conhecidos pelos outros para que saibam algo sobre ele. Tais “eventos”, segundo a autora, seriam compartilhados de forma diferente entre amigos, colegas de trabalho e família, o que indicaria grau maior ou menor de intimidade a depender do conteúdo compartilhado. Caberia então ao narrador selecionar o que deve ou não ser compartilhado e com quem. Quanto mais conhecemos uma pessoa, provavelmente, mais sabemos sobre a sua “história de

vida”, e, conseqüentemente, quanto mais conhecemos a “história de vida” de uma pessoa, mais intimidade teríamos com ela.

Em termos estruturais, as narrativas das "histórias de vida" são uma unidade descontínua temporalmente, pois consistem em histórias contadas por uma pessoa no curso de sua vida. Entre as principais características desse tipo de narrativa estão ter um ponto avaliativo sobre o falante e ter reportabilidade. O ponto sobre o falante ilustra algo sobre a personalidade do narrador e está relacionado à forma como a narrativa é construída. Assim, nas histórias com um ponto avaliativo sobre o falante, o narrador informa, direta ou indiretamente, “eu sou tal e tal tipo de pessoa, uma vez que agi de tal e tal maneira” (LINDE, 1993, p.21). Outro tipo de avaliação que as histórias de vida podem expressar diz respeito a um determinado evento, pessoa ou situação. O narrador, nesse caso, escolhe contar sobre como lidou com uma situação difícil, por exemplo, quando Ana nos conta no excerto 3 o porquê de não ter vindo para o Canadá com o marido: “(...) **porque** eu sou professora”. Esse tipo de história faz parte do repertório das narrativas conhecidas como “história de vida”.

O segundo critério, de acordo com Linde (1993), para definir se uma história é ou não uma “história de vida”, é a reportabilidade. Reportabilidade diz respeito ao fato de que certos tipos de eventos são “contáveis” no decorrer de um longo período, enquanto outros não. Entre os exemplos contáveis estariam casamentos, nascimentos, doenças, e aqui acrescentamos as viagens, também. A maneira como a pessoa escolhe as histórias que contará tem a ver com a sua criatividade e reflete o seu entendimento sobre os eventos da vida.

As “histórias de vida” podem mudar com o tempo e também em relação à situação interacional, já que cada vez que uma história é contada, o narrador pode acrescentar um detalhe lembrado ou retirar algo que havia esquecido ou que não interessa contar naquele momento ou para aquele interlocutor. Enfim, a história pode sempre ser alterada. Ainda segundo Linde (1993), esse tipo de narrativa pode ser usado para expressar e negociar formas de pertencimentos a diferentes grupos, na medida em que o narrador, ao escolher o que e como as histórias são contadas, escolhe também mostrar que merece estar nesse ou naquele grupo. As narrativas que cumprem esse papel envolvem as ações do sujeito como membro de um grupo e constituem uma forma importante de estabelecer relações com outras pessoas, como as narrativas que emergiram do grupo focal realizado com as participantes da nossa pesquisa irão demonstrar.

Fabricio e Bastos (2009) corroboram essa ideia ao tratarem do papel desempenhado pela memória na (re)criação e manutenção da identidade de grupo. Segundo as autoras, o engajamento dos membros do grupo em práticas sociais de memória (do que já foi, o “não

mais”) e de expectativa (do que está por vir, o “não ainda”) contribui para a construção de uma identidade do grupo e para o estabelecimento das fronteiras em relação ao diferente.

Ao observarmos semelhanças entre os dados gerados nesta pesquisa e as “histórias de vida” retratadas em Linde (1993), resolvemos incluí-las no arcabouço teórico. Ao fazê-lo, busco compreender também como se dá essa formação discursiva do que é “ser brasileiro” e se isso de alguma forma se relaciona à formação e manutenção dos grupos, assim como do PLH. Para tal, seguiremos a proposta de Linde e “conhecer as histórias” e buscar entender que “valores essas histórias ilustram”. A concepção das narrativas como “histórias de vida” nos serviu de base para observarmos como se manifestam as histórias de agência, pertencimento (ou exclusão) e manutenção do PLH nas histórias coconstruídas pelas participantes.

2.5.4 Narrativas de imigrantes

Separe as histórias de que você gosta. O que você gosta nelas é uma parte de você, é preciso reconhecê-las antes de usá-las.

*Pixar*¹¹

Fernand Ouelette em um de seus poemas diz que “A língua é a expressão mais profunda e necessária de uma comunidade, pois caracteriza sua forma de pensar, seu poder de estruturar o mundo, de assimilar o novo” (OUELETTE *apud* GALV, 1969, tradução nossa)¹². Em 2004, com a mudança no fluxo migratório no Brasil, num movimento que ficou conhecido como a “diáspora brasileira”, a ONU passou a reconhecer oficialmente o Brasil como um país de emigrantes, ao invés de imigrantes. Desde então “ser brasileiro” no exterior parece ganhar desafios e conotações diferentes de “ser brasileiro” no Brasil.

Nosso interesse em analisar as narrativas presentes nesse estudo recai sobre como essas mulheres, migrantes, brasileiras, utilizam essas histórias no seu dia a dia para criar e/ ou perpetuar sentimentos de pertencimento. Nesse sentido, nos alinhamos ao pensamento de Bamberg e Georgakopoulou (2008), entendendo essas narrativas como aspectos do uso

¹¹22 pílulas de sabedoria da Pixar para contar uma boa história. Disponível em: <https://medium.com/@natybecattini/as-22-regras-da-pixar-para-contrar-uma-boa-hist%C3%B3ria-4e12e307c0d7>. Acesso em: 08/10/2023

¹²No original: “la langue est l’expression la plus profonde et la plus nécessaire d’une collectivité puisque elle caractérise çà façon de penser et son pouvoir de structurer le monde, d’assimiler le nouveau”.

situado da língua por narradores, visando uma forma de posicionar uma identidade contextualizada.

O interesse nas narrativas e discursos de imigrantes surge como o aumento do fluxo de pessoas ao redor do mundo. Em grande parte da literatura sobre identidade e migração, teóricos e pesquisadores têm retratado essa população em trânsito em termos de construções socioculturais como gênero, raça, etnia, nacionalidade, religião e classe. Além disso, buscam categorizar esses migrantes, como ‘imigrante’, ‘transmigrante’, ‘cosmopolitas’ e ‘expatriados’, situando-os como participantes de um movimento em grande escala e que, a depender das circunstâncias e dos contextos são classificados como ‘imigração’, ‘diáspora’, ‘transnacionalismo’ e assim por diante (GUARDADO, 2022; SOUA, 2015; BLOCK, 2010).

Ao rever as formas como os migrantes são retratados na LA, Block (2010) lista alguns dos principais termos utilizados para descrever, categorizar os migrantes (Quadro 3).

Quadro 3 – Categorias de imigrantes

Ascription/ affiliation	Definition
Classic immigrants	[Classic] immigration is about settling into a new life in a new country. Immigrants might or might not have the intention to return to their country of origin. If they do, they often find that as years and decades go by, this prospect becomes less likely and even less attractive as the host country becomes home. (Block 2006: 38)
Refugees	The refugee is a woman or man with the narrowest range of choice, usually because specific local conditions have made for exclusion. Such conditions may be explicitly 'political' – relating to repression of particular parties, organisations or individuals, ethnic, 'racial' or religious groups, or to people of a particular sexual orientation. Equally, causal factors may be economic – related to immiseration, landlessness, famine or environmental collapse. (Marfleet 1998: 71)
Transmigrants	[Transmigrants] do more than stay in touch with family members left behind. They organise daily economic, familial, religious, and social relations within networks that extend across the borders of two nation-states. Transnational connection takes many forms, all of which go beyond immigrant nostalgia in which a person who is removed from his or her ancestral land tries to recreate on the new land a sense of the old, through foods, music and storytelling. (Foonon & Glick Schiller 2001: 60)
Middling transmigrants	[Middling transmigrants] are often, but not always, well educated. They may come from wealthy families, but more often than not they appear to be simply middle class. In terms of the societies they come from, and those they are travelling to, they are very much in the middle. (Conradson & Latham 2005: 229)
Flexible citizens	Flexible citizenship refers to how progressively more individuals with the requisite social, cultural and economic capital, are making choices about where in the world to situate their various work and leisure activities. The flexible citizen might choose to live between New York and Paris, benefiting from what each city offers while avoiding the entanglements of traditional citizenship responsibilities. (Block 2006: 38)
Expatriates	Migrants who have chosen to live abroad for an extended period of time, but who know that whenever they want, they can return home. Expatriates live in a quasi ghetto as they associate almost exclusively with fellow nationals, which prevents them from acquiring local social and cultural capital and ultimately acculturating to their local environment.
Invisible/ marginalised labour migrants	Low and semi-skilled workers living on the fringes of society, economically, socially and politically. They are invisible because no one sees them cleaning buildings early in the morning and when they are seen, they are not acknowledged as worthy to see.
Forced labour migrants	People sold into modern day wage slavery, e.g. as the in-person servers of the global sex trade.
Long distance nationals	Anderson's (1996) term for those who fight nationalist causes 'back home' at a distance, providing moral and monetary support where necessary.

Fonte: Block, 2010, p. 483.

Segundo ele, a literatura em LA relata diferentes modos de nomear os migrantes: imigrantes clássicos, refugiados, transmigrantes, transmigrantes medianos, cidadãos flexíveis, expatriados, migrantes invisíveis/marginalizados/laborais, trabalhadores forçados, cidadãos de longa distância.

Imigrantes clássicos seriam aqueles que estabelecem suas vidas em um novo país. Eles podem ou não ter intenção de retornar ao seu país de origem, mas quando o fazem, depois de décadas, acabam por se arrepender uma vez que já passaram a considerar o país de

acolhimento como o verdadeiro lar. Refugiados seriam mulheres e homens com pouquíssima opção de escolha, obrigados a migrar por conta de condições locais extremas. Entre elas condições políticas, raciais, religiosas ou orientação sexual. Neste grupo estariam incluídos também aqueles que migram por fatores casuais e econômicos como miséria, falta de terra, fome ou questões ambientais. Outra categoria seria a dos transmigrantes. Pessoas que fazem mais do que simplesmente manter contato com os familiares que ficaram para trás. Os transmigrantes mantêm contato e organizam as relações econômicas, familiares, religiosas e sociais em redes que se estendem através das fronteiras de dois estados-nação. Para o imigrante transnacional essa conexão assume muitas formas e vai além da nostalgia que sentem da sua terra ancestral. Por isso buscam recriar o mesmo espaço no país de acolhimento, seja através de comida, música ou contação de histórias. Além do transmigrante, Block (2010) identificou também referências a um “transmigrante médio”. Esses seriam pessoas de classe média, bem-educadas e que manteriam basicamente as condições e estilos de vida tanto na sociedade de origem quanto na de acolhimento.

Além dos já citados, Block (2010) encontrou referência ao processo de imigração também como uma “cidadania flexível”. Esses indivíduos aparentemente optavam por buscar trabalho, lazer etc. em diversos países, mas sem demonstrar uma preocupação maior em se tornar um cidadão regular. Os expatriados foram definidos como “migrantes que optaram por viver no estrangeiro por um longo período de tempo, mas que sabem que quando quiserem podem voltar para casa” (BLOCK, 2010, p.483). Por conta disso, essas pessoas transitariam em ambientes limitados, interagindo quase que exclusivamente com pessoas da mesma nacionalidade. Os imigrantes laborais encontram-se divididos em dois grupos: invisíveis/marginalizados e trabalhadores forçados. O primeiro grupo refere-se aos trabalhadores pouco qualificados ou semiquilificados e que viveriam à margem política, econômica e social na sociedade de acolhimento, enquanto o segundo diz respeito aos trabalhadores que exercem funções análogas à escravidão. Nesse grupo ele inclui ainda as redes de prostituição. Por fim ele cita uma categoria chamada “cidadãos de longa distância” que seriam cidadãos que não só mantêm vínculos com as causas do país de origem, mas lutam e exercem uma militância a distância, fornecendo apoio moral e financeiro.

Block (2010) conclui alertando para os perigos de tentar encaixar a população migrante em tantas subcategorias. Primeiro porque tais categorias seriam de alguma forma estereotipadas e de forma alguma conseguiriam captar as razões e a emoção por trás de cada imigração. Segundo porque se partiria do princípio de que essas identidades são fixas e que

sendo assim um mesmo imigrante não poderia se encaixar em mais de uma categoria ao mesmo tempo, ou mesmo mudar de status ao longo de sua trajetória.

Em relação as “redes de prostituição” e sua inclusão no grupo de “trabalhadores imigrantes forçados”, Leslie Kern (2020), PhD em estudos femininos pela Universidade de York, chama atenção em seu livro “The Feminist City” (Cidade Feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens) para o fato que movimentos contemporâneos, para abolir o trabalho sexual, estão recebendo novos rótulos e sendo nomeados como campanhas antitráfico onde o tráfico é apresentado como uma nova forma de ameaça urbana sexualizada. Segundo a autora, o problema reside no fato de que as reais trabalhadoras sexuais e que não se encontram na categoria de mulheres traficadas não tem tido voz e nem agência no que ela define como uma “nova agenda mundial”.

Voltando aos estudos das narrativas e mais precisamente as narrativas de imigrantes, apesar dos perigos envolvidos nas tentativas de rotular os processos migratórios, De Fina (2007) chama atenção para o fato de que o próprio processo de imigração exige dos envolvidos uma definição e redefinição contínua da própria identidade e da pertença a comunidades maiores. Embora muitos pesquisadores envolvidos em análise de histórias de vida percebam a imigração como um dos eventos marcantes na vida de indivíduos e grupos, para De Fina (2007) é impossível tentar compreender as realidades dos imigrantes sem olhar para processos “subjetivos” que se encontram por trás de cada história. Apesar de reconhecer haver diferenças nas motivações, antecedentes econômicos, origens, rotas de adaptação, entre os migrantes, a autora está convencida de que existem também muitas comunalidades, pontos que se cruzam como nós e que demonstram padrões de comportamento e experiências compartilhadas por quase toda a população em trânsito. São esses pontos em comum, de acordo com ela, que se constituem como uma base sólida para a compreensão das narrativas de imigrantes.

Em um de seus trabalhos, De Fina (2007) investigou e acompanhou 14 imigrantes mexicanos vivendo em Langley Park, no estado de Maryland (EUA), entre setembro de 1996 e junho de 1997. A maioria deles sem status legal na época ou “indocumentado”, como ela os chamou. O trabalho teve como objetivo investigar as formas como esses imigrantes constituíam, representavam e negociavam suas identidades nos EUA, além de demonstrar de que forma o estudo dessas narrativas poderia se constituir como um *locus* privilegiado para o estudo da identidade de imigrantes. De Fina (2007) justifica a importância dos estudos sobre narrativas de imigrantes não só por conta do fluxo de pessoas em trânsito no mundo ou pela relevância social desse fenômeno, mas também pelos impactos econômicos, sociais, políticos

e psicossociais que eles causam na vida dos imigrantes e nas sociedades que os acolhem. Segundo ela, esses estudos idealmente deveriam ser desenvolvidos em pequena escala a fim de termos uma dimensão mais profunda dos processos de imigração. Dessa forma, a autora defende que os estudos sobre imigrantes sejam desenvolvidos a partir de uma perspectiva qualitativa, particularmente aquelas baseadas nos discursos e nas narrativas, pois ajudariam a trazer à tona e a compreender aspectos das representações que os imigrantes fazem de si e que são praticamente impossíveis de acessar através de estatísticas, questionários ou amostras de entrevistas.

Na mesma linha que De Fina (2007), Archakis (2020) ressalta que as narrativas de imigrantes têm sido reconhecidas por muitos pesquisadores como um gênero primário ou fundamental nas pesquisas narrativas e citando De Fina, ele acrescenta ainda que estudos mais recentes também destacam as narrativas como o “veículo principal” para a construção de identidades (ver DE FINA, 2015, p. 351). Segundo o autor, as investigações dessas narrativas focam em narrativas de imigrantes que emergem a partir de diversos contextos e práticas comunicativas. A saber, práticas cotidianas em conversas orais ou on-line, práticas que emergem em ambientes institucionais como pedidos de asilo, entrevistas de emprego ou entrevistas com as autoridades policiais, ou mesmo em ambientes de investigação, através de entrevistas e grupos focais como é o caso do nosso *corpus*. As questões levantadas direta ou indiretamente nestas circunstâncias comunicativas dizem respeito aos motivos que levaram à imigração, ao processo de imigração em si, à fixação ao novo país, à relação entre os imigrantes e as comunidades/países de origem, à forma como os imigrantes são recebidos na sociedade de acolhimento, entre outras. Os temas citados por Archakis (2020) aproximam-se muito aos temas discutidos nas comunidades virtuais brasileiras e durante o grupo focal que realizamos (ver capítulos 5 e 6).

Assim como De Fina (2015), este trabalho olhou não para as diferenças, mas para o que havia de comum nos discursos das participantes, assim como o que emergia dos discursos coletivos desse pequeno grupo. O uso das narrativas de imigrantes como recurso de análise justifica-se então pela sua capacidade de servir como *lócus* para “destravar” certas experiências que de outra forma não teríamos acesso. Por exemplo, ao contar histórias, as narradoras recorrem a diversos dispositivos linguísticos, como discursos, tempos verbais, uso da voz passiva ou ativa, troca de pronomes etc. Estes, permitem que os narradores reproduzam suas experiências para um público ouvinte como se elas estivessem acontecendo naquele momento. Nesse sentido, De Fina (2007) admite que mesmo que essas narrativas ocorram como resposta a uma pergunta da pesquisadora ou mesmo que seja diretamente

suscitada, ainda assim elas respondem em grande parte às necessidades expressivas dos narradores, e estes estariam, mais nestes momentos do que em outros tipos de conversa, propensos a revelar os seus pontos de vista sobre determinados eventos e experiências.

2.5.5 Narrativas, agência, pertencimento e *accounts*: exemplos e influências para esta pesquisa

As histórias que serviram de *corpus* para esta pesquisa são todas narrativas de mulheres imigrantes e, ao mesmo tempo, histórias de vida, contadas para expressar ou negociar pertencimento a um grupo. Ao contar suas histórias, essas mulheres produzem uma série de *accounts* para justificar e exemplificar sua agentividade (ou mesmo a falta dela), os motivos que as levaram a imigrar ou o papel que o português ocupa em suas vidas. Essas são, ainda, histórias compartilhadas e coconstruídas, e tratam de questões reais na vida dessas mulheres, que optaram por viver na diáspora. Como contar histórias é uma atividade de grupo (LINDE, 2001), analisar essas histórias é uma forma de entender como as participantes se tornaram membros dele. É a isso que estamos nos dedicando aqui.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a geração de dados, incluo a descrição do contexto de pesquisa e dos participantes e ainda informo de que maneira os dados estão sendo gerados e organizados. Acredito que a simples escolha de um paradigma metodológico qualitativo-interpretativista já representa, *per se*, o meu alinhamento com uma visão de mundo não essencialista. Por conseguinte, o presente trabalho não se propõe a apresentar uma verdade absoluta sobre o tema, mas sim a olhar para as questões do Português como Língua de Herança (PLH) a partir de um olhar feminino e feminista (MORONI, 2019; GIL, 2020). Inspirada nas leituras e trabalhos a que tive acesso, sobretudo no conceito de feminização das migrações e nos estudos sobre migração a partir de uma perspectiva de gênero (CAMACHO, 2010; DANIEL, 2013; SASSEN, 2013; RODRIGUES, VILLALÓN, CASTRO, 2019), mas também na noção de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; SILTANEN, DOUCET, 2017), entendo ser impossível olharmos para as questões de imigração sem considerarmos as diversas camadas que a atravessam, como gênero, raça ou classe. Assim, partindo da premissa de que o PLH deriva de um deslocamento geográfico (migração), proponho olharmos para os processos de “feminização do PLH”, e consequentemente das línguas de herança, partindo da premissa de que a presença feminina nesses processos vai além do rol passivo ligado ao universo doméstico (SCOTT, 1989) ou do simples desejo de manter a língua e as culturas brasileiras na diáspora.

Assumo desde já que as escolhas e orientações metodológicas que me trouxeram até aqui, e que fundamentam a pesquisa, se misturam a minha história pessoal e dão a essa pesquisa um viés etnográfico na medida em que, por diversas vezes, vi-me refletida nas mulheres que investigo, como mãe e migrante¹³.

Início assim o capítulo justificando as minhas escolhas metodológicas. Para isso, tomo como referência os pressupostos de Denzin e Lincoln (2006), Guba e Lincoln (1989), Chizzotti (2003), Minayo (2003), Ribeiro e Garcez (2002) e Alves e Aguiar (2012) e reflito sobre como essa abordagem articula-se com a Linguística Aplicada Indisciplinar, conforme delineado no capítulo 2. Em seguida, apresento as características do contexto de pesquisa e as

¹³ A Organização Internacional para as Migrações (OIM) define um migrante como qualquer pessoa que se mude ou se desloque através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado longe do seu local habitual de residência, independentemente (1) do estatuto legal da pessoa; (2) do movimento ser voluntário ou involuntário; (3) das causas do movimento; ou (4) da duração da estadia.

etapas até aqui concluídas. Por fim, explicito os procedimentos adotados a cada etapa, inclusive na análise.

3.1 Natureza da pesquisa

Toda pesquisa é uma busca, uma tentativa de compreender melhor as complexidades do mundo no qual vivemos. Na Linguística Aplicada isso muitas vezes significa ajudar aprendizes, falantes de outras línguas, professores, a adquirirem uma visão mais profunda em relação aos diversos contextos pelos quais as diferentes línguas transitam. No livro “The Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction”, Heighmam e Crocker

Definem a pesquisa qualitativa como um termo guarda-chuva utilizado para se referir a uma metodologia complexa e em constante evolução. O termo teria ainda raízes em disciplinas como Antropologia, Sociologia, Filosofia, sendo cada vez mais utilizado em outros campos incluindo a Linguística Aplicada” (HEIGHMAM, CROCKER, 2009, p.5)¹⁴

Assim como a pesquisa qualitativa, a linguística aplicada é uma área reconhecida por atravessar fronteiras (SIGNORINI, 1998, 2004; PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006) e considerar os sujeitos como seres heterogêneos, fragmentados e fluidos (MOTA, NICOLAIDES, 2017). A esse respeito, Fabrício sugere uma LA transfronteiriça e que envolva “diferentes modos de produção de conhecimento” (2006, p.52), enquanto Oita Lopes nos convida a fazer uma LA que pense em “outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (2009, p.19). São, pois, essas características que dão a essa pesquisa uma natureza indisciplinar, empírica, indutiva, qualitativa e de viés etnográfico. Uma pesquisa que busca trazer outras questões de pesquisa à área de PLH e que se entende como uma pesquisa responsiva ao fenômeno da feminização da imigração e ao crescimento do interesse pela área de PLH no Brasil e no exterior. Assim sendo, essa é uma pesquisa que surge principalmente da interrelação entre mim (pesquisadora) e os sujeitos pesquisados (mulheres-mães brasileiras imigrantes) e na interação em contexto situado.

¹⁴ No original: “The term ‘qualitative research’ is an umbrella term used to refer to a complex and evolving research methodology. It has roots in a number of different disciplines, principally anthropology, sociology, and philosophy, and is now used in almost all fields of social science inquiry, including applied linguistics.”

Assim, como é próprio das pesquisas de caráter etnográfico e qualitativo-interpretativistas, não me ateno a uma única prática metodológica em detrimento de outras. Minha observação é guiada por dados gerados por diferentes instrumentos (questionários online, diário de campo, entrevistas livres, observação das aulas, conversas informais e gravações em áudio) e converso com eles ao mesmo tempo em que permito que eles conversem entre si, construindo assim minha própria interpretação dos eventos em conversa com as vozes envolvidas.

Como é característica de pesquisas qualitativas, esta é uma pesquisa sobre os porquês. É sobre as emoções, as atitudes, os comportamentos. É sobre tentar compreender o porquê de as pessoas se comportarem dessa ou daquela forma, tomarem esta ou aquela atitude. Como categorizam o mundo ou dão significado às coisas que fazem. Devido às suas características transdisciplinares, a pesquisa qualitativa não se sustenta em um único conceito teórico ou metodológico, permitindo assim uma multiplicidade de abordagens (CHIZZOTTI, 2003) que nos remetem, por conseguinte, a um campo de práticas e discursos diversificados e múltiplos em sua concepção (GROULX, 2008).

Apesar disso, Denzin e Lincoln (2006) acreditam ser possível construir uma definição, ainda que genérica, do que é uma pesquisa qualitativa. Para os autores, a pesquisa qualitativa é sempre uma atividade situada e que, como tal, localiza o observador no mundo. Para compreender esse mundo, o pesquisador qualitativo lança mão de uma diversidade de técnicas e instrumentos como notas de campo, entrevistas, conversas, imagens, gravações, lembretes. São essas práticas que irão permitir-lhe compreender as práticas sociais (seu objeto de pesquisa) em seus “cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p.17). Ainda segundo os autores, só é possível ao pesquisador compreender o significado de um comportamento ou evento a partir da voz dos próprios participantes.

Partindo dessa premissa, mudei-me para o Canadá. Meu objetivo era desconstruir um arquétipo que sempre fala do ou da imigrante a partir de um papel intelectual, da voz que vem da academia, e resgatar, no “cenário natural” (DENZIN, LINCOLN, 2006), as histórias que estão por trás desses processos de migração e que, conseqüentemente, se constituem como histórias também de manutenção do PLH.

Da mesma forma, Guba e Lincoln (1989) discorrem sobre a importância de, ao escolher as técnicas que irá utilizar, o pesquisador dar preferência àquelas nas quais ele possa empregar diretamente os seus sentidos: seja falando com as pessoas, observando seu comportamento ou lendo seus documentos. Segundo os autores, a importância de

valorizarmos esse “conhecimento tácito” no processo de focalização dos problemas, reside no fato de que ele é construído pelo indivíduo a partir da interpretação que ele faz de suas próprias experiências. O conhecimento tácito não é necessariamente mediado pelo conhecimento consciente. Na maioria das vezes esse conhecimento é silencioso, o que o torna importante nas pesquisas qualitativas-interpretativistas, em que as percepções do pesquisador acabam por interferir diretamente na forma com que ele vê e interpreta cada experiência. Afinal, tudo o que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas vistas ao mesmo tempo (GEERTZ, 1989).

Na mesma linha, Ribeiro e Garcez (2002), destacam que a pesquisa qualitativa-interpretativista deve integrar, em suas análises, não só elementos verbais, mas também elementos sociais. Eles sublinham ainda que os significados devem ser compreendidos a partir de uma concepção ampliada da noção de contexto, que deve incluir não só o ambiente físico, mas também o ambiente de interação que se constrói nas e a partir das interações entre os indivíduos.

Entendo, a partir do que foi discutido até o momento, que meu olhar de pesquisadora, assim como minha trajetória pessoal e acadêmica, irá assumir grande importância na interpretação dos dados e que é impossível desvincular-me da minha perspectiva de classe social, raça, gênero, cultura e comunidade étnica enquanto interajo com as participantes (DENZIN, LINCOLN, 1996). Entendo ainda que, ao usar questionários, entrevistas e grupos focais, além das minhas próprias observações, notas, diário de campo, e da mobilização de diferentes perspectivas do arcabouço teórico, estou assumindo que o PLH é um campo de práticas e discursos diversificados e, ao mesmo tempo, múltiplos em sua concepção.

Por fim, compreendo que os dados gerados serão sempre apenas um recorte, e que os entendimentos emergentes da análise respondem apenas aos questionamentos da pesquisa em tela.

3.2 Etapas da pesquisa

Os dados foram gerados em três etapas. A primeira ocorreu ainda no Brasil e as seguintes já em solo canadense. Em todas elas o critério de seleção foi:

- Ser membro de famílias brasileiras vivendo no Canadá (sem restrição de tempo);
- Ter filhos (sem restrição de idade).

3.2.1 Primeira etapa: questionários

Na primeira etapa da pesquisa, as famílias foram convidadas a responder um questionário. O convite foi feito através das redes sociais de grupos de brasileiros residentes no Canadá entre os dias 17 de novembro de 2020 e 1 de janeiro de 2021. A seleção dos participantes se deu por meio da técnica de amostragem proposital ou intencional (PATTON, 1990)¹⁵.

A amostragem proposital ou intencional pode ser descrita como um método de amostragem não probabilístico em que fica a cargo do pesquisador estabelecer os critérios e selecionar os indivíduos que farão parte do estudo. Para Barton e Hamilton (1998), é necessário compreender primeiro o contexto histórico se quisermos entender como as informações compartilhadas impactam na construção dos significados. O objetivo principal nesta etapa era conhecer as histórias por trás da comunidade brasileira no Canadá a fim de compreender para onde as narrativas nos levariam mais tarde. As respostas obtidas foram essenciais e nos permitiram formar uma visão geral sobre a imigração brasileira nesse país.

A partir da segunda etapa, decidimos voltar nossas lentes apenas para as mulheres, uma vez que elas constituíram a maioria das respondentes (99%) do questionário.

A segunda e a terceira etapa da pesquisa, que descrevo a seguir, ocorreram concomitantemente.

3.2.2 Segunda etapa: participação em comunidade virtual

Durante a minha pesquisa de mestrado comecei a participar de diversas comunidades virtuais sobre PLH e de mães brasileiras mundo afora. Em 3 de abril de 2019, recebi o convite, através do grupo de mães brasileiras para fazer parte de uma comunidade chamada “Networking brasileiras em Vancouver” e desde então me mantive ativa e, por questões pessoais, inserida na comunidade brasileira em Vancouver.

¹⁵Encontramos divergências em relação à nomenclatura. Palys (1997), por exemplo, faz críticas ao termo “amostragem intencional”, pois, segundo ele, toda amostragem seria, de alguma forma, intencional, uma vez que o próprio ato de identificar o público-alvo da pesquisa já deixa claro os interesses e objetivos do pesquisador.

O grupo, segundo informação divulgada na aba “sobre”, surgiu com o objetivo de “criar uma rede de conexão para mulheres interessadas em fazer *Networking*, em trocar informações e conteúdos sobre empreendedorismo e carreira, também em divulgar o trabalho de brasileiras em Vancouver”. É um grupo privado. O *Facebook* permite duas configurações de privacidade para grupos: público e privado. Os grupos públicos permitem que qualquer pessoa, dentro ou fora daquela rede social, possa ver quem faz parte dele e as publicações dos membros, enquanto nos privados somente os membros do grupo têm acesso a essas informações.

O grupo de *networking* é administrado somente pela sua idealizadora, uma brasileira e empresária, e atualmente conta com mais de 5 mil e 500 participantes, todas mulheres e muito ativas na comunidade. Esse grupo me permitiu aprofundar o contato com as participantes da pesquisa e, através dele, pude fazer o convite para que elas participassem da terceira etapa, a entrevista em profundidade.

3.2.3 Terceira etapa: entrevistas em profundidade

Utilizei o fato de já fazer parte do grupo de brasileiras em questão para convidar as participantes para a fase das entrevistas em profundidade e para o grupo focal, pois achei que assim teria mais facilidade.

Nesta etapa, utilizei a técnica conhecida como “bola de neve” ou *snowball sampling* (GUARDADO, 2008; LINDSTROM, 2016) para recrutar as participantes. A amostra em bola de neve é uma técnica de amostragem que utiliza redes de referência e indicações e vem sendo cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas, principalmente aquelas em que o tema trata de questões delicadas e de âmbito privado, como a imigração. Segundo Guardado (2008) e Lindstrom (2016), uma das vantagens dessa técnica é que os indivíduos se mostram mais propensos a participar, uma vez que são indicados por outros conhecidos.

Considerando que o tema imigração é complexo e envolve diversas variáveis, entre elas a questão de estar legal ou ilegalmente no país, julguei ser essa uma abordagem apropriada, que facilitaria meu acesso ao grupo.

3.2.4 Quarta etapa: grupo focal

O grupo focal foi realizado com a participação de seis mulheres e duas delas também fizeram parte das entrevistadas da terceira etapa da pesquisa (entrevistas em profundidade). Foram elas: Ana, Bethânia, Carla, Débora, Eva, Fernanda e Gabriela. Ana, Bethânia e Carla participaram das entrevistas em profundidade. Bethânia, Carla, Débora, Eva, Fernanda e Gabriela participaram do grupo focal. Antecipei a descrição do perfil de cada uma delas na introdução, para ser possível me referir a elas, assim como aos seus discursos, desde o início desta pesquisa.

3.3 **O corpus**

Com base no que foi exposto até o momento, o *corpus* dessa pesquisa é composto por dados gerados em questionários demográficos, participação em comunidades virtuais de brasileiras, entrevistas narrativas, grupos focais e diário de campo, que passo a descrever a seguir.

3.4 **Instrumentos de pesquisa**

3.4.1 Questionários

Foram elaborados dois questionários. O primeiro contou com 28 perguntas, abertas e fechadas, e foi compartilhado em grupos de brasileiras no *Facebook*, nas redes sociais de organizações comunitárias governamentais e não-governamentais e na página do Consulado Geral do Brasil em Vancouver. Foram 162 famílias que se enquadraram nos critérios preestabelecidos (ver 5.2) e participaram da primeira etapa respondendo ao questionário, que permaneceu aberto entre os dias 17 de novembro de 2020 e 1 de janeiro de 2021.

O segundo questionário contou com sete perguntas abertas e foi elaborado na plataforma *Survey Monkey*. O formato utilizado foi de “conversa”, um modelo que está ainda na versão beta. A opção por este estilo de questionário se deu pelo fato dele simular um *chat*, onde as perguntas vão sendo enviadas individualmente, uma após a outra.

Infelizmente, o modelo utilizado não alcançou o resultado esperado, pois alguns participantes encontraram dificuldades de interagir com a plataforma e o modelo. Mesmo assim, as perguntas e respostas foram úteis para termos uma ideia de como prosseguir e contribuíram com os entendimentos gerados na análise.

3.4.2 Entrevistas Narrativas

Em janeiro de 2022 postei no grupo de mulheres brasileiras em Vancouver explicando o tema da minha pesquisa e convidando os membros do grupo para uma entrevista. Solicitei que indicassem ou convidassem outras que se encaixassem no perfil solicitado. Como, desde 2019, eu já participava de diversos grupos de brasileiros no Canadá e em Vancouver, tive tempo para me firmar como membro ativo e estabelecer relações com as participantes e gradualmente fui introduzindo e abordando o tema da pesquisa e falando sobre a minha ida ao Canadá. Minha participação no grupo foi sempre real e em muitos momentos obtive ajuda de outras participantes para resolver questões sobre a minha própria imigração.

Inicialmente selecionei oito participantes. Dessas, consegui agendar entrevistas com cinco. No entanto, das cinco entrevistas programadas, realizei apenas três entre os meses de fevereiro e abril (duas cancelaram por diversas vezes e não consegui remarcar, tendo sido a epidemia de Covid-19 um dos grandes entraves).

3.4.3 Grupo Focal

As entrevistas com grupos focais têm um histórico em métodos de pesquisa qualitativa que pode ser rastreado à década de 1920, quando os questionários (MADRIZ, 2001) se desenvolveram. Diversos pesquisadores, principalmente na área de Ciências Sociais, passaram a adotá-las a partir da década de 1980. Mais recentemente, pesquisadores feministas

expressaram interesse em entrevistas com grupos focais para complementar as entrevistas pessoais e recolher testemunhos coletivos (MONTERO, 2004).

As entrevistas em grupos focais têm o potencial de criar situações que encorajam o diálogo entre seus participantes, levando a dados que permitem o aprofundamento daquilo que emergiu nas entrevistas individuais. Madriz (2001) observa que esse tipo de entrevista pode ser particularmente útil ao pesquisarmos grupos marginalizados, como as minorias participantes do nosso estudo. Um participante da pesquisa que, de outra forma, poderia se sentir intimidado a falar livremente durante uma entrevista individual, pode se sentir encorajado a compartilhar pensamentos em um ambiente de grupal. Ou seja, o formato de entrevista em grupo focal pode trazer vozes que de outra forma poderiam não ser ouvidas.

Embora as relações de gênero estejam bastante presentes nos contextos migratórios, a figura feminina ainda é invisibilizada e o gênero aparece, muitas vezes, apenas como mais um dado a se observar nos processos migratórios. O mesmo acontece com as pesquisas na área de PLH, em que a mulher é vista apenas como parte de um todo, muito maior, que é a família.

Acreditamos que o protagonismo feminino na área de Línguas de Herança, entre elas o PLH, possa estar vinculado ao fato de as mulheres estarem desproporcionalmente empregadas em papéis de gênero que envolvem na maioria das vezes o cuidar e o limpar (ADIB, GUERRIERS, 2003; McDOWELL, 2009; McDOWELL *et al.*, 2009) e que evidenciam seus altos níveis de desqualificação profissional. Ao trazer as vozes dessas mulheres, busco entender de forma mais ampla as diversas formas pelas quais elas são impactadas pela sua própria migração ou pela de membros de sua família.

As entrevistas com grupos focais têm ainda o potencial de reunir testemunhos coletivos (MADRIZ, 2001). Durante uma entrevista assim, o pesquisador faz algumas perguntas para despertar o diálogo, a memória e o compartilhamento de experiências entre os participantes. São situações que podem ajudá-los a rememorar experiências de modo vívido: a memória de um indivíduo pode desencadear uma nova memória em outro, memória essa que talvez de outra forma não seria lembrada. Em outras palavras, os grupos focais explicitamente recorrem à “interação do grupo para gerar dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo” (MORGAN, 1997, p.2), e esse é o nosso objetivo.

3.4.4 Diário de Campo

Durante todo o processo de geração e análise dos dados, mantive um diário de pesquisa. Nele, anotei meus pensamentos sobre os dados enquanto eles iam sendo gerados. Registrei igualmente as decisões tomadas sobre o processo, ideias nascidas ao longo dele, e minhas angústias, dúvidas e inquietações. Esses pensamentos me têm ajudado, de alguma forma, a organizar, rever e refletir sobre os dados, além de registrarem minhas subjetividades de modo a entender meus preconceitos e como eles influenciam a condução da pesquisa.

3.4.5 Comunidade virtual: *networking* para brasileiras

As comunidades virtuais emergem na internet quando um número suficiente de pessoas engaja em longas discussões públicas e com envolvimento a ponto de formar o que Rheingold chama “teias de relações pessoais no ciberespaço” (1993, p.5, tradução nossa).¹⁶ Essas comunidades estão unidas não por vínculos geográficos, mas por normas, interesses, valores e até mesmo atividades de consumo (KOZINETTS, 1999). De acordo com Alon *et al.* (2004), essas comunidades virtuais atendem tanto às necessidades sociais quanto às funcionais de seus membros. E, Segundo Kozinets, “as pessoas voltam-se às redes de computador para participar de fontes de cultura e obter um senso de comunidade” (2014, p.14). Essa parece ser exatamente a função do grupo de *networking* de brasileiras em Vancouver: criar um senso de comunidade. Comunidade essa que consegue formar um enredamento social que frequentemente estende-se para além do contexto on-line, formando outros aspectos da vida social desses indivíduos.

3.5 **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Conforme explorado na introdução, essa pesquisa é motivada pelos estudos recentes na área de gênero e migrações femininas (SASSEN, 2004; GIL, 2009; ROSAS, 2013; BOTERO RODRIGUEZ *et al.*, 2019). É igualmente motivada pelos estudos em

¹⁶ No original: “social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace.”

transnacionalismo, multilinguismo e identidade (DUFF, 2015; YAZAM, CANAGARAJAJ, JAIN, 2020; VERTOVEC, 2004, 2009; BLOMMAERT, 2010), assim como outros sobre interseccionalidades (CRENSHAW, 2022; SILTANEN, DOUCET, 2017), para citar alguns, e tem como objetivo geral olhar para o que estamos a denominar de “processos de feminização do português como Língua de Herança” no Canadá, a fim de compreender como e se os movimentos de agência das mulheres brasileiras vivendo em Vancouver, BC, podem ser considerados elementos determinantes nas experiências migratórias dessas brasileiras para o Canadá, conforme antecipado na literatura sobre imigração em geral. Outro objetivo, decorrente do primeiro, é entender o que está por trás da presença predominantemente feminina na manutenção das línguas de herança (LH).

De forma mais esquemática, e tendo em vista a articulação proposta entre teorias de migração na sociologia e na antropologia, estudos sobre categorias de pertencimento na etnometodologia, estudos das expectativas, particularizações e crônicas nas narrativas de imigrantes, análise do discurso e teorias feministas, esses objetivos gerais desdobram-se ainda nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os comportamentos verbais das participantes em experiências de migração familiar e como essas experiências se relacionam com a manutenção do português em contextos diaspóricos;
- Identificar como essas mulheres brasileiras organizam e categorizam suas experiências como migrantes;
- Analisar o que está em jogo no processo de feminização do PLH, partindo-se da conjectura de que a presença feminina no ensino e na manutenção do PLH vai além do rol passivo restrito ao universo doméstico ou do simples desejo de manter uma língua e cultura.

Para operacionalizar os objetivos gerais e específicos estabelecidos para esse estudo, seis perguntas de pesquisa foram geradas:

- i. Como as participantes categorizam suas experiências como imigrantes?
- ii. De que maneira as participantes criam sentidos de pertencimento nesse novo contexto?
- iii. Qual o papel do português na vida delas no Canadá?
- iv. Como se dá a manutenção do PLH e os processos migratórios seus e/ou de suas famílias?
- v. De que forma a existência de empecilhos e favorecimentos ligados às questões de gênero (im)possibilitam a agência dessas participantes?

- vi. Como se posicionam quando fazem alegações de conhecimento ou justificam seus comportamentos (*accounts*)?

3.6 Conjecturas

A partir das perguntas norteadoras, da revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores, e das minhas experiências em campo, levanto algumas conjecturas que visso discutir à luz da análise dos dados:

- As políticas de imigração do Canadá parecem, de certa forma, contribuir para que a manutenção do português em Vancouver ocorra primordialmente no seio da família, não havendo grande interesse por parte das brasileiras em matricular seus filhos em escolas/iniciativas de PLH;
- Se os dados de Hondagneu-Sotelo (1994) forem ratificados pelos desta pesquisa, as mulheres que comigo colaboraram preservam o papel de gênero, mesmo quando trabalham fora de casa;
- As mulheres parecem categorizar a sua experiência na diáspora como uma “nova forma de existência”;
- Se o exercício da agência pode ser afetado por diversas barreiras (BHUYAN, 2017), como precariedade no trabalho, falta de acesso a creche, habilidades linguísticas, falta de reconhecimento de credenciais e falta de apoio da comunidade, a manutenção do Português, seja na forma de ensino ou criando redes de apoio on-line, pode ser uma forma de essas mulheres superarem esses empecilhos e exercerem a sua agentividade;
- Se os entendimentos de Raevaara (2010) se consubstanciarem nos dados, ao justificar suas ações essas mulheres podem demonstrar consciência sobre o seu pertencimento (ou não) e sobre a natureza de suas ações, visando torná-las mais aceitáveis;
- Se os entendimentos de Guardado (2018) forem ratificados nos dados desta pesquisa, a manutenção do PLH parece ser uma forma de essas brasileiras imigrantes se empoderarem, validarem suas origens e suas identidades e terem voz para afirmar a sua própria cultura.

Ou seja, a manutenção do português parece ser uma forma de essas mulheres se organizarem para brotar, criar sentidos de pertencimento e existir politicamente nesse novo *locus*.

No intuito de responder aos questionamentos e verificar as conjecturas levantadas, apresento no capítulo 4 os procedimentos de análise.

3.7 Aspectos éticos da pesquisa

Como pesquisadora entendo que esta pesquisa, por ser situada em uma perspectiva qualitativa-interpretativista, necessita de um posicionamento ético e atencioso, visto que sua elaboração, divulgação e implicações acarretam não só novas percepções sobre o tema, mas também novas construções diante dos grupos que dela participam — podendo, inclusive, trazer prejuízos e danos caso seja conduzida de modo descuidado e irresponsável, mesmo que de maneira não intencional.

Segundo Celani, precisamos sempre nos preocupar com “a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados, focando valores fundamentais como a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade, a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder” (2005, p.106). Na mesma linha, Gee (1993), nos lembra sobre a obrigação ética de esclarecer qualquer prática que nos permita acreditar que estamos em alguma posição de vantagem em relação aos outros. Dessa forma, os princípios éticos devem reger nossas escolhas, e essas devem ser cuidadas para não causarem sofrimento humano ou fazer mal ao outro que se disponibilizou, no início da pesquisa, depositando confiança em nossa responsabilidade acadêmica (MOITA LOPES, 2004).

Visando ser ética e cuidadosa, durante a etapa de geração de dados dessa pesquisa todos os participantes foram notificados da utilização exclusivamente acadêmica das informações fornecidas, assinando termos de consentimento informado (ANEXO C), conforme a resolução 446/12 (Plataforma Brasil). Todos os participantes tiveram também seus nomes modificados para proteger suas identidades. Acrescento ainda que em 4 de dezembro de 2020 o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UERJ, recebendo aprovação segundo o Parecer Consubstanciado 3.802.897 (ANEXO B).

4. PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Neste espaço apresento os procedimentos analíticos que guiaram essa pesquisa e aproveito para desenhar o perfil da comunidade brasileira no Canadá. Tudo o que informo provém do conhecimento construído ao longo desses 11 meses de convivência, das informações obtidas através dos questionários, assim como aquelas fornecidas pelas participantes no início dos nossos encontros, dos registros escritos que fiz durante as nossas conversas, e também das minhas observações e percepções ao longo de toda a trajetória de elaboração da tese. Destaco e agradeço a disponibilidade e o interesse delas pelo tema da pesquisa.

4.1 Questionários: “O PERFIL DOS BRASILEIROS NO CANADÁ”

O primeiro questionário foi demográfico. Nele busquei mapear as famílias brasileiras no Canadá e formar um retrato mais amplo e profundo do perfil do migrante brasileiro no país. De posse das respostas, comparei-as às de outros questionários demográficos disponíveis e relativos à comunidade brasileira no Canadá, assim como aos dados compartilhados comigo, por e-mail, pelo cônsul adjunto do Consulado Geral do Brasil em Vancouver. Posteriormente, comparei-os também aos referentes à migração lusófona de modo geral (CARDOSO, TAVARES, 2020).

O segundo questionário foi um estudo piloto com perguntas abertas visando levantar temas para o roteiro das entrevistas. A partir desse momento, passei a focar apenas nas mulheres e não mais nas famílias, tendo em vista serem elas a maioria dos respondentes ao primeiro questionário (n=146). Além de nos permitir fazer esse recorte específico nos dados, o segundo questionário ainda nos permitiu encontrar modos de abordar os temas na referida etapa.

Os dados gerados a partir do questionário demográfico realizado na primeira etapa nos levaram a refletir sobre a necessidade de olharmos para o PLH como um fenômeno atravessado por questões de gênero e classe, enquanto dimensões que afetam não só as experiências de deslocamento das pessoas, mas também a manutenção e o ensino do próprio PLH. Não basta, desta forma, pensar o PLH apenas a partir do viés do ensino-aprendizagem

de segunda língua e nessas mulheres apenas como imigrantes, mas sim considerar o caráter interseccional de suas vivências enquanto mulheres e imigrantes e, agora, minorias nos países de acolhimento. Mais do que isso, os dados do questionário nos levaram ainda a olhar para os diversos tipos de agência que estão sendo exercidas pelas participantes dessa pesquisa e o modo como as exercitam.

Nossa análise nos permite concluir que, socioeconomicamente, os brasileiros no Canadá constituem-se como um grupo diferenciado com alto poder econômico e nível educacional, que está tendo agora a sua primeira experiência como imigrante. Do total de 153 respondentes, 96% (n=147) informaram já ter nível superior ou pós-graduação ao decidirem ir para o Canadá. Ainda entre os participantes, 78% (n=120) imigraram para o país já casados ou em regime de união estável com um(a) parceiro(a) brasileiro(a). Essa realidade influencia diretamente a manutenção e o uso do português no seio dessas famílias, pois 73% (n=112) afirmaram se comunicar com os parceiros(as) apenas nessa língua, e 91% (n=139) afirmaram não encontrar dificuldades para falar só em português com os filhos.

Enquanto pesquisas na área de PLH ressaltam o aumento do interesse no ensino-manutenção do português e um conseqüente aumento no número de escolas comunitárias, iniciativas, programas e cursos voltados para o PLH (SPITZ, 2018; SALIÉS, SPITZ, CALDEIRA, 2022; SALIÉS, MOAL, SPITZ, 2021), as famílias brasileiras no Canadá parecem seguir outra direção. São poucas as escolas comunitárias em PLH de modo geral, e especificamente em Vancouver, BC, para onde nossos olhares se voltaram, encontramos apenas uma escola comunitária dedicada ao trabalho com o português brasileiro. A família aparece, entre os participantes, como o principal *locus* de manutenção do português e não parece existir nenhuma preocupação em relação à manutenção ou não do PLH pelas crianças ao longo de suas vidas. Em relação aos usos que o português tem no dia a dia das famílias, ele ainda aparece, no questionário, como sendo uma língua majoritariamente de vínculo afetivo e de conservação de uma identidade brasileira. Esses dados parecem corroborar com estudos anteriores (SPITZ, 2018; SALIÉS, MOAL, SPITZ, 2021) e se apoiam no tripé território-identidade-língua (GUARDADO, 2018; MONTE-MOR, 2022), conforme intencionamos explicar melhor na análise das narrativas.

O Canadá é formado por uma população de imigrantes. Conforme o último censo realizado (STATISCIC CANADÁ, 2017), 21,9% dos residentes no país nasceram no exterior, e 75% da população canadense vive nas províncias de British Columbia (BC), Quebec e Ontário. A diversidade da população canadense é visível e incentivada pelas políticas oficiais que promovem o multiculturalismo e encorajam os grupos étnicos que formam a população

canadense a preservarem suas identidades linguísticas, religiosas e culturais. A comunidade brasileira é apenas mais uma nesse enorme caldeirão cultural canadense, embora o número de brasileiros ainda seja relativamente pequeno se comparado a outras etnias. No entanto, ele vem crescendo significativamente nos últimos anos, como já expusemos na introdução (dados obtidos junto ao Consulado Geral do Brasil em Vancouver).

O perfil da comunidade brasileira em Vancouver não foge muito ao perfil anteriormente traçado da comunidade brasileira no Canadá. As participantes das etapas três e quatro da pesquisa têm um recorte etário entre 30 e 60 anos, são originárias de diferentes estados brasileiros e apresentam todas cores de pele clara. Não há representatividade negra ou de povos originários. Apesar de terem formações acadêmicas e âmbitos profissionais distintos, todas deixaram uma vida profissional no Brasil. Em comum, vivenciavam, pela primeira vez, a experiência de ser mulher-mãe e imigrante no exterior.

A maternidade é, por si só, um processo que envolve transições de identidades e que produz significados diferentes a depender do contexto social, cultural e relacional (HOLLWAY, 2010). Tornar-se mãe-imigrante parece configurar-se como um processo ainda mais dinâmico e que levanta questões sobre cidadania, pertencimento e políticas migratórias, além de novas formas de maternagem.

4.2 Análise das Narrativas: entrevistas, grupo focal e comunidade virtual

Para responder às perguntas de pesquisa elencadas em 3.5 passei a analisar, então, os discursos orais, em especial as narrativas produzidas durante as entrevistas em profundidade e o grupo focal, assim como interações ocorridas na comunidade virtual de *networking* de mulheres brasileiras no *Facebook*. Os dados foram analisados à luz de conceitos já descritos no capítulo 2, a saber: agência, categorização, pertencimento, identidade e *accounts*. Esses conceitos vieram à tona em seguidas pré-leituras das transcrições, em uma abordagem abdutiva, que combinou a lógica indutiva e explicações que fugiam do convencional na literatura revista, sempre em busca de inteligibilidades e novas possibilidades de entender a feminização do PLH.

Compreendo a narrativa como uma prática social, um desempenho de identidade, seja de si ou do outro, sem amarras a um determinado tempo medido pelo relógio ou pelo

calendário. Ao narrarem, as participantes estão, concomitantemente, organizando suas experiências (BRUNER, 2002). Dessa forma, ao contarem suas histórias, essas mulheres vão arrumando as relações e os episódios, caracterizando os personagens, imprimindo relações de causa e consequência, escolhendo o que deve ou não ser contado e com isso vão também constituindo realidades que servem muito mais às normas sociais e às expectativas culturais do que propriamente ao que de fato ocorreu. O conceito de narrativa no qual me apoio parte, assim, da visão discursiva, construcionista e interacionista de linguagem de Bamberg (2004), Bruner (1990), Linde (1993), De Fina (2003), Biar (2012) e Bastos (2005), assim como das concepções de discurso de Gee (2005) e dos estudos sobre migração, pois examino narrativas que emergem de um contexto deveras específico, que é o da diáspora brasileira.

Ao olhar para as narrativas de mulheres brasileiras vivendo em Vancouver, B.C, lanço minha lupa para as expectativas dessas mulheres, como propõe Hyvärinen (2007). Segundo a autora, as histórias orais recontam, essencialmente, histórias de mudança, fracasso ou realização de expectativas. As chaves para essas viradas seriam a presença marcante do “eu”. Na análise, olho para essa presença assim como para as escolhas lexicais que sinalizam ação, processos, avaliações ou julgamentos de valor, sucessos e fracassos. Olho para como essas ações ou processos atravessaram o tempo, desde o momento em que essas mulheres decidiram sair do Brasil até aquele em que se deu a narrativa. Ao mesmo tempo, me volto para os *accounts*, as justificativas produzidas para as histórias narradas e o modo como se dão, já que delas poderá emergir entendimentos sobre a natureza das ações dessas mulheres e categorias de pertencimento (ANTAKI, 1994; BUTTNY, 1993; SEMIN, MANSTEAD, 1983, *apud* MAKITALO, 2003).

No entendimento de Evaristo (2016), essas narrativas são tratadas como escrevivências e propiciam oportunidades de compreendermos a sociedade a partir de atravessamentos particulares e coletivos, questões de ancestralidade, múltiplas culturas e múltiplas vivências (ver LIBERALLI, 2022). As narrativas geradas e analisadas nesta pesquisa se constituem na forma de discursos, ora particulares/individuais, ora coletivos, que tomam por vezes a forma de crônicas (HYVÄRINEN, 2007; DE FINA, 2003; LIBERALLI 2022) e nos proporcionam o “sentir-se imigrante” a partir do que as histórias dessas mulheres contam e do que calam. Entendo que essas mulheres, assim como as retratadas por Liberalli (2022), mais do que contar histórias, estão nos permitindo olhar o mundo da diáspora a partir de um paradigma não hegemônico, diferente daquele normalmente retratado nas mídias.

Procedimento. Antes de cada entrevista em profundidade, entrei em contato com as participantes por telefone ou mensagem, via *Whatsapp* ou *Messenger*, me apresentando,

esclarecendo os objetivos da pesquisa e obtendo informações básicas iniciais para agendar os encontros. Ao iniciar as entrevistas solicitei permissão para que elas fossem gravadas e expliquei novamente, agora de forma ampla, o contexto da pesquisa. O passo seguinte foi introduzir o tópico central, pedindo às narradoras que fornecessem algumas informações pessoais, como nome, idade, local de nascimento e profissão exercida quando ainda moravam no Brasil. Na sequência, solicitei a todas que contassem um pouco sobre como e quando vieram parar no Canadá. Durante a narração central, tentei ao máximo não interferir e busquei a escuta atenta e ativa, utilizando apenas apoio não verbal e paralinguístico (“hum”, “sei”, “sim” etc.) como forma de mostrar interesse e incentivá-las a continuar. Embora Bauer e Gaskell sugiram que a fase de questionamento tenha início apenas quando a “narração chega ao seu fim natural” (2002, p.99), entendo que uma narrativa é composta de diversas micronarrativas que relacionam o que veio antes e o que ainda está por vir, por isso, em alguns momentos, introduzi questionamentos como “o que aconteceu antes e depois, como foi que aconteceu, e então?”, sempre que as entrevistadas sinalizavam pela entonação ou olhar que aquela parte da história havia terminado, ou perante um fato que me chamasse atenção. Na fala conclusiva, busquei sempre perguntar: “existe alguma outra coisa que você gostaria de acrescentar?” e então informava que a gravação seria encerrada, agradecia, garantia a confidencialidade e reiterava como as informações seriam utilizadas. Cada entrevista durou entre 30 minutos e uma hora. Cabe ressaltar que antes, e mesmo após as entrevistas, participei de eventos organizados pela comunidade brasileira em que pude encontrar ou reencontrar algumas das entrevistadas. Utilizei esses encontros para estabelecer *rapport*, como sugerido por Reinharz (1992). Segundo Fontana e Frey (2020), esses encontros são importantes, pois facilitam a coconstrução do conhecimento.

Embora o tema central tenha sido o mesmo em todas as entrevistas, o conteúdo sofreu algumas variações de pessoa para pessoa, dependendo de como as histórias iam sendo contadas, da disponibilidade em contar, da formação acadêmica, entre outros fatores (ver Anexo D para roteiro das entrevistas e Grupo Focal).

Concluída a fase das entrevistas, iniciei o processo de análise seguindo passos propostos por Guardado (2018), a saber:

- i. Mineração de dados: examinei várias vezes os dados em seu contexto natural (áudio e vídeo, postagens) para perceber suas características marcantes e ter um sentido geral de seus padrões mais recorrentes;
- ii. Pré-codificação: fiz anotações e etiquetei os segmentos que mais se destacaram;

- iii. Selecionei os trechos que retratavam os temas especificados: histórias de agência, histórias de pertencimento e histórias de manutenção do PLH;
- iv. No caso das entrevistas e do grupo focal, transcrevi os segmentos mais marcantes, observando as pausas, as características prosódicas, a expressão facial e a expressão das mãos, dentre outros detalhes não verbais;
- v. Codificação: revisei os dados detalhadamente, examinando características que pudessem me ajudar a responder às perguntas de pesquisa e refletir sobre para quais conceitos eles apontavam. Da codificação emergiram os conceitos de agência, pertencimento, categorização da experiência e *accounts*;
- vi. Re-contextualização dos segmentos: examinei notas de campo e os questionários demográficos para recontextualizar os segmentos no universo vivido dessas entrevistadas, no nível macro;
- vii. Análise detalhada no nível micro: olhei para as pistas linguístico-discursivas italicizadas e refleti sobre que padrões elas indicavam. Olhei para a topicalização (recorrência temática), as adjetivações/valorações e repetições enquanto pistas para a categorização e para os *accounts* ou justificativas das ações e processos presentes na narrativa.

Durante todo o processo, mantive-me atenta para o surgimento de novos temas que iam sendo estabelecidos na medida em que o processo analítico se desenvolvia, seguindo a lógica da abdução. No quadro 4, organizo esses procedimentos analíticos e os relaciono com as perguntas e objetivos de pesquisa e com os conceitos norteadores da análise visitados ao longo da revisão de literatura no capítulo 2; a saber, categorização, pertencimento, identidade, agência e *accounts*.

Quadro 4 - Procedimentos metodológicos

Objetivos	Perguntas de pesquisa	Conceitos norteadores
Analisar como as mulheres brasileiras categorizam suas experiências de migração familiar e a manutenção do português em contextos diaspóricos;	(i) Qual o papel das mulheres brasileiras no contexto migratório do Canadá? (iv) Como as mulheres brasileiras no Canadá constroem discursivamente suas experiências individuais e em família? (v) De que forma a existência de empecilhos e favorecimentos (im)possibilitam a agência dessas mulheres?	Análise das narrativas; Agência; <i>Account</i> ; Categorização.
Identificar como essas mulheres brasileiras organizam e categorizam suas experiências como migrantes;	(iii) Como as mulheres brasileiras categorizam suas experiências como imigrantes?	Categorização; Identidade; Pertencimento; Análise das narrativas.
O que está em jogo no processo de feminização do PLH?	(ii) Que fatores determinam a migração dessas mulheres para o Canadá? (vi) De que maneira as brasileiras vivendo no Canadá criam sentidos de pertencimento e agem nesse novo contexto?	Análise das narrativas; Categorização; Pertencimento; Agência; <i>Accounts</i> .
Identificar de que forma a manutenção do PLH no Canadá se aproxima ou se distancia dos movimentos para a manutenção de outras línguas de herança.	(vii) Qual o papel que o português exerce na vida das brasileiras no Canadá?	Análise do discurso; Pistas do questionário; Revisão da literatura.

Fonte: A autora, 2022.

5. NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS PARTICULARES E COLETIVAS: HISTÓRIAS DE AGÊNCIA, PERTENCIMENTO E MANUTENÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM VANCOUVER

Neste capítulo, analiso as narrativas das participantes. Busquei, nesse primeiro momento, o que havia de “comum” nas experiências narradas por Ana, Bethânia e Carla quando a temática é ser mulher-mãe brasileira no exterior. Tornar-se mãe em contexto migratório configura-se, *per se*, como um processo dinâmico de construção e reconstrução de identidades de onde emergem questões outras das que quando nos tornamos mães em nossos países de origem (NEVES, 2022). Em meio às inseguranças e incertezas causadas pela decisão de migrar, passando por questões de cidadania, adaptação e pertencimento, a mudança para o Canadá constitui-se como ponto de virada nas histórias de vida dessas mulheres-mães, marcadas não só por episódios de saudade, de angústia, de culpa, de sobrecarga, mas também pela ocupação de lugares de agências múltiplas.

A análise, nessa direção, foi dividida em subtemas que trazem a construção de uma narrativa feita a partir de diferentes vozes que se entrecruzam, em maior ou menor grau, a depender da temática em questão. São eles: 5.1 Agência e imigração; 5.2 Agência e manutenção silenciosa do PLH; 5.3 Pertencimento e raízes; 5.4 Pertencimento e mercado de trabalho; 5.5 Pertencimento e acolhimento. Quando é que a gente deixa de ser imigrante e passa a pertencer à sociedade de acolhimento?

Em comum, em todas as narrativas, as participantes recorrem à *accounts* para justificarem e explicarem suas ações como que se sentissem impelidas a assumirem uma postura que as ampare por agirem de determinada forma (VALLE, 2022).

Ao final, faço uma síntese dos principais pontos que emergiram dessas narrativas, advindas de quatro gravações, três individuais e uma coletiva. Neste capítulo selecionei fragmentos apenas das gravações individuais. Além disso, todos os fragmentos selecionados para este capítulo, assim como os demais, estão disponíveis na íntegra no Anexo E, ao fim desta tese. Volto a seguir, o meu olhar para os dados.

5.1 Agência e imigração

De acordo com Haas (2009), todas as pessoas imigrantes possuem agência e são obrigadas a lidarem com restrições estruturais que podem variar bastante a depender do contexto. Em todas as narrativas é possível observar a agência dessas mulheres-mães no antes, durante e depois dos processos migratórios, seja na escolha do país, na própria decisão de migrar ou mesmo na decisão de ficar ou voltar. Na maior parte das vezes essa agência emerge das pistas pronominais, ora de forma explícita (eu, meu, para mim), ora de forma implícita (eu), podendo ser percebida na escolha dos tempos verbais. Os movimentos ascendentes da narrativa (LABOV; WALESKY, 1967) nos contam sobre a vida no Brasil e as dificuldades geralmente ligadas a questões como segurança, perda de emprego ou incapacidade de se recolocar no mercado de trabalho. A decisão de mudar para o Canadá representa o ponto de virada na vida das participantes e nos parece a maioria das narrativas aqui retratadas ainda se encontra num estágio de movimento descendente. Os problemas são outros, as tensões pré-imigração parecem não existir mais, mas o fechamento das histórias de imigração parece ainda não ter se dado, pois em nenhum dos relatos observa-se o pertencimento definitivo a essa nova sociedade de acolhimento. No desenrolar desses movimentos narrativos, as participantes produzem *accounts* de forma recorrente como meio de justificarem suas ações. Segundo Valle (2022), a utilização de *accounts* é uma estratégia comum durante interações deste tipo e seu uso está pautado em como as participantes se sentem, de certa forma, impelidas a assumirem tal postura para poderem explicar o porquê de terem tomado certas decisões.

No início de cada entrevista em profundidade pedi para que me contassem um pouco sobre suas histórias e trajetórias até chegarem ao Canadá. As histórias de Ana, Bethânia e Carla, mulheres-mães que emigraram de diferentes regiões do Brasil, passam agora a serem analisadas.

Segmento 1 – Ana, suas origens e mobilidade

6	Ana	Certo. Eu nasci em 1969, tenho 52 anos, <i>né</i>
7	Claudia	Eu sou de 70, então <i>tamo junto</i>]
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	Ana	hhÉ já já já (incompreensível) é mesmo, tenho 52 anos. E eu sou de São Paulo, capital (2.0), mas eu me mudei <i>pra</i> Salvador, fiquei em Salvador durante 11 anos e meu filho, como diz o baiano “só fez nascer” em São Paulo, com dois meses eu tive que mudar ↑ e migrar ↓ para um estado totalmente diferente de São Paulo. Então isso também já foi a primeira, a primeira, o primeiro envolvimento meu com uma cultura diferente, com uma língua diferente, porque por mais que seja língua portuguesa tem as suas diferenças regionais e culturais, acho isso também muito rico. Foi uma experiência maravilhosa <i>pra</i> mim com meu filho lá, durante 11 anos, qua::se 11 anos. Depois nós mudamos <i>pra</i> cá. Eu me mudei com meu marido de Salvador <i>pra</i> cá. É::, ele é brasileiro também e ele conseguiu um emprego aqui, não foi transferência...

O turno que inicia o segmento 1 é a resposta ao pedido que fiz a Ana para que me contasse um pouco sobre a sua história de vida e a sua trajetória até chegar aqui ao Canadá. Ana começa buscando em mim uma conformação para a sua idade. Apesar de nunca termos nos falado diretamente até o momento da entrevista, ela parece saber que temos idades parecidas. Na sequência, começa me dizendo ser de São Paulo, capital, e logo em seguida o turno é marcado por um silêncio temporário (2.0), talvez uma forma de Ana organizar seus pensamentos ou rever a afirmação feita sobre sua origem. Em seguida, talvez como uma forma de quebrar a expectativa criada em mim de que ela seria “paulista”, Ana se justifica (“mas”) e explica que mudou para Salvador logo após o nascimento do filho, se construindo como uma migrante desde o início. Ana avalia positivamente o que considera ser a sua primeira experiência como migrante (“o primeiro envolvimento meu com uma cultura diferente, com uma língua diferente”) e me conta que foi uma experiência maravilhosa para ela e o filho (“Foi uma experiência maravilhosa *pra* mim com meu filho lá”), sem citar o marido. O pensamento de Ana sobre a mudança para Salvador ter sido a sua primeira experiência migratória coaduna-se com o de Handerson (2015). Para esse autor, ao falarmos de mobilidade, não estamos nos referindo apenas aos movimentos migratórios e imigratórios em âmbito internacional, mas também às movimentações que os indivíduos realizam dentro do seu próprio país em busca de melhores condições de vida, ou até mesmo as dinâmicas de mobilidade como forma de organização familiar e social, como parecer ser o caso da Ana.

A mudança para o Canadá surge como uma ação complicadora (LABOV; WALESKY, 1967) que altera o rumo da história de vida de Ana (“Depois nós mudamos *pra* cá. Eu me mudei com meu marido de Salvador *pra* cá.”), bem ao estilo das narrativas labovianas. Ana parece fazer questão de deixar claro que sua mudança foi pelo fato do marido ter conseguido um emprego. Não esclarece, porém, se houve intenção deliberada nessa

mudança ou se já existia o desejo da família de sair do Brasil, mas faz questão de enfatizar que “não foi uma transferência”. Ao fazer isso, parece querer destacar a sua história de outras histórias circulantes entre a comunidade brasileira no Canadá. Isso pode sugerir um alinhamento em relação a mim como sendo nós duas partes de uma mesma comunidade. Afinal, todos que estão aqui sabem “o quanto é difícil conseguir um emprego ainda estando no Brasil”.

O segmento 2, a seguir, representa o ponto de virada na vida de Ana e da sua família: a mudança para o Canadá.

Segmento 2 – O ponto de virada na vida de Ana: a mudança para o Canadá

22	Ana	...ele se mudou <i>pra</i> cá, (+) é, primeiro veio ele em Janeiro de 2013 e eu ainda fiquei no
23		Brasil, porque no Brasil porque eu era não, eu sou ↑ eu sou professora no Brasil
24		também, atuava como professora ↓ de português e::: eu dava aula para o 5º ano.
25		Também fui coordenadora em escola lá em Salvador. Em São Paulo também fui
26		professora, também atuei em diversas escolas é::: o que mais que:::
27	Claudia	[Era a primeira vez que vocês estavam migrando <i>pra</i> outro país assim, <i>né?</i>]
28	Ana	<i>Pra</i> outro país sim, sim. E <i>aí</i> nós chegamos aqui, <i>aí</i> eu cheguei aqui final de maio, acho
29		que se não me engano, 30 de maio de 2013. Meu marido já estava aqui preparando as
30		coisas <i>né</i> , organizando as coisas <i>pra</i> receber eu e o filho, <i>né</i> , meu filho, nosso filho.

A narrativa de Ana pode ser considerada uma história de vida e, como tal, ao escolher quais eventos devem ser conhecidos por mim, Ana me mostra quem ela é e como se transformou no que é, ao negociar sentidos de *self* com os outros (LINDE, 1993). Ao especificar que o marido veio primeiro (“ele se mudou *pra* cá, é, primeiro veio ele em janeiro de 2013”), Ana parece novamente querer dividir comigo um conhecimento tácito, o de que sua imigração ocorreu por motivos de reunificação familiar (“Meu marido já estava aqui preparando as coisas *né*, organizando as coisas *pra* receber eu e o filho, *né*, meu filho, nosso filho.”). Usa o marcador conversacional “né” seguidas vezes para sinalizar esse conhecimento compartilhado. Em seguida ela abre um novo *account* e faz questão de explicar o porquê de ter vindo depois (“eu ainda fiquei no Brasil, porque no Brasil porque eu era não, eu sou eu sou professora no Brasil também”). Ao se justificar, Ana está quebrando uma expectativa de normalidade, ou seja, o que parecia inicialmente ser um movimento de “não-agência”, mostra-se aqui como um movimento de controle da parte dela (DURANTI, 2006), pois escolheu deliberadamente ficar no Brasil por conta da sua profissão e de seus interesses pessoais (“*porque* sou professora de português e eu dava aula”). No mesmo segmento, Ana repete inúmeras vezes o pronome “eu” para destacar a sua agência, marcando o ponto de virada em diferentes momentos da narrativa, como, por exemplo, com referências ao “aqui e lá”, “nós e eles”, “aí eu cheguei aqui” ou “meu marido já estava aqui”, em contraposição aos locativos

“no Brasil”, “em São Paulo”, “no Canadá”. Assim ela foi, aos poucos, assumindo e compartilhando comigo suas diversas identidades: migrante, mãe, esposa, professora.

O segmento 3 com Bethânia traz uma experiência convergente no que diz respeito à agência:

Segmento 3 – As idas e vindas de Bethânia

05	Bethânia	é (2.0) por volta de 2005 eu me formei em publicidade e propaganda aí
06		no ano seguinte eu fui fazer programa de <i>au pair</i> na Holanda, aí depois disso eu voltei.
07		E nisso, enquanto eu estudava no brasil, publicidade, eu era professora de educação
08		infantil (+) aí, indo pra Holanda depois deste um ano, eu voltei, comecei a trabalhar com
09		publicidade, mas aí eu vi que eu não queria mais eu queria trabalhar com educação
10		mesmo e surgiu a oportunidade de vir pro Canadá, porque eu queria aprender o inglês
11		então eu vim como <i>live caregiver</i> .

O início do turno de Bethânia também é marcado por um silêncio temporário, assim como ocorreu com a Ana. Bethânia escolheu contar a sua história a partir do momento em que se graduou. No entanto, como é característico das estruturas das narrativas de história de vida, o segmento apresenta uma descontinuidade temporal (“me formei em 2005. *aí* fui para Holanda... *aí* voltei... *aí* vi que não queria mais”) e para tentar dar conta de explicar essas idas e vindas, ela recorre a paralelismos sintáticos. Para Linde (1993), as histórias de vida precisam ter reportabilidade, ou seja, precisam ser “contáveis” no decorrer de um período de tempo, e a forma como a narradora escolhe as histórias que vai contar reflete o seu entendimento sobre os eventos de sua vida em um movimento narrativo típico das orientações e das ações complicadoras labovianas, que incluem a presença de verbos no pretérito perfeito para sequenciar o encadeamento de ações temporais (“ela *foi*, ela *viu*, ela *fez*”).

Assim como nos segmentos 1 e 2, a agência de Bethânia emerge de pistas pronominais (“eu”). Ela decidiu ir fazer programa de *au pair* na Holanda ao terminar a faculdade, ela decidiu voltar, ela decidiu que não queria mais trabalhar com educação, ela decidiu vir para o Canadá porque ela queria aprender inglês. Bethânia se constrói na maior parte do tempo como professora, e apesar de ter tido outras experiências migratórias, não parece se construir como imigrante. Diferentemente do observado no discurso de Ana, o ponto de virada na narrativa de Bethânia se dá a partir do encontro dela com a sua atual esposa (“só que *aí*”). Há nessa junção uma mudança do tempo e do aspecto verbal, do pretérito imperfeito para o perfeito, como mostra o segmento 4 (“*era* voltar”; “*ia* fazer pedagogia” e “me *convenceu*”; “eu *fiquei*” etc.):

Segmento 4 – O ponto de virada na história de Bethânia

40	Bethânia	pois é. Antes, quando eu terminei meu programa de <i>live caregiver</i> aqui, a minha intenção era voltar pro Brasil e eu ia fazer pedagogia.
42	Claudia	Aham.
43	Bethânia	Só que aí ela me convenceu a vir pra cá.
44	Claudia	hh você chegou a voltar e aí vocês se conheceram e voltaram?
45	Bethânia	Eu fiquei seis lá, na intenção de que eu ficar...
46	Claudia	[Aham!]
47	Bethânia	... e ela falou “não não não, vamo pra lá, porque aqui não tá dando”.

Bethânia parece impelida a justificar tantas mudanças entre países. Produz um *account* (“*pois é*”) explicando que ao terminar o programa no Canadá, a sua intenção era retornar ao Brasil para cursar Pedagogia. No entanto, nesse ínterim conheceu a sua atual companheira e foi ela quem a convenceu a retornar ao Canadá. Semelhante ao que foi observado no discurso de Ana, Bethânia também tinha a opção de ficar, mas foi convencida pelo argumento da esposa (“*não não não, vamo pra lá, porque aqui não tá dando*”).

Desde o nosso primeiro contato, Bethânia fez questão de se construir como uma mulher lésbica e de deixar claro que na casa dela eram duas mães e que foi exatamente a dificuldade de ser mulher lésbica no Brasil e tudo o mais que essa questão envolve que a fez retornar ao Canadá quando a sua esposa sugeriu. Foi esse argumento que a convenceu. É possível então perceber a agência de Bethânia em todo movimento narrativo também, desde a orientação, passando pelas ações complicadoras até o ponto de virada. Pragmaticamente, o não dito forma as ações complicadoras e é sinalizado por “aqui não tá dando”. Esse “aqui não tá dando” envolve uma variedade de acontecimentos e percepções que vão desde a violência a que estão expostos os membros da população LGBTQIAPN+, passando pela aceitação da relação das duas pelos grupos a que pertenciam no Brasil, até mesmo a inserção no mercado de trabalho.

No segmento 5, analiso o início da entrevista com a Carla, que se define como “carioca de coração”:

Segmento 5 – Carla, a carioca de coração

1	Claudia	Então, Carla, primeiro me fala um <i>pouquinho né</i> de você no Brasil, o que que você fazia por lá, você tinha tem filhos, não tem. Um <i>pouquinho</i> sobre você, <i>né</i> .
3	Carla	Sim, eu tenho dois filhos. Um de quatorze e uma menina de dez. E no Brasil eu era designer de interiores e trabalhei lá muitos anos, nessa área. E (+) a gente veio <i>pra</i> cá tem três anos.
6	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
7	Carla	Acabou de fazer três anos. Então o maior chegou com onze e a menor se::te. É, lá a gente morava no Ri:o. Eu não sou carioca...
9	Claudia	[Eu sou, eu sou. hh]
10	Carla	Ah, <i>é?</i> hh Eu falo que eu sou carioca de coração, mas eu nasci em Curitiba. (+) Me formei lá, <i>né</i> . Fiquei toda a infância, adolescência, me formei lá e <i>aí</i> fui morar no Rio, sozinha. <i>Aí</i> lá conheci meu marido, a gente casou, teve os filhos, tal. E:: <i>aí</i> depois, um::itos anos que a gente resolveu vir pra cá.

Assim que peço para Carla me contar um pouco mais da sua trajetória até chegar aqui, ela faz uma espécie de resumo - a orientação narrativa no sentido laboviano - (“tenho dois filhos. no Brasil e eu era designer de interiores... a gente veio para cá tem três anos”). Assim como ocorreu nos segmentos 1 e 2, a fala de Carla, induzida pela própria pergunta, traz as características e os movimentos típicos da orientação narrativa. Inicialmente me diz que ela e a família moravam no Rio e se constrói como uma não-carioca. Logo em seguida recorre a um *account*, iniciado por um marcador conversacional e uma pausa, explicando que não é carioca, mas se considera como tal (“Ah, *é?* hh eu falo que eu sou carioca de coração”). A ação complicadora surge na voz reportada da amiga (segmento 6), quando há mudança do tempo verbal e uso de discurso direto (“vão embora”), que Carla repetiu várias vezes, como se sinalizando sua concordância com a proposta. A fala da amiga é decisiva e marca logo a seguir o ponto de virada na narrativa de Carla (“*aí* eu desliguei o telefone... *aí* um dia a gente falou: beleza, *decidimos*”). Na narrativa há ainda *accounts* para justificar que mesmo sem o marido gostar muito do trabalho, a vontade de imigrar não era tão grande neles, pois estavam relativamente satisfeitos com o que Carla chamava de “uma vida estável”, e por conta disso, “tinham medo de largar tudo”. A agência de Carla emerge no uso dos pronomes em primeira pessoa e nos tempos verbais, como nas narrativas de Bethânia e Ana. No entanto, ao contrário delas, no caso da Carla eles são em sua maioria utilizados de forma explícita, deixando clara a sua agentividade durante todo o processo, como mostra o segmento 6.

Segmento 6 – O ponto de virada na história de Carla

57	Carla	<i>Pros</i> motoqueiros do delivery poderem circular, se não eles não podem circular em algumas áreas, tal. Sabe, aquilo foi assim, mexendo assim com a gente. E ao mesmo tempo, um dia eu <i>tava</i> falando com uma amiga minha, é: (+) na verdade eu não sei direito qual foi a ordem das coisas. Mas eu <i>tava</i> , logo quando o Renato foi mandado embora, eu <i>tava</i> falando com uma amiga minha que não morava mais no Rio, já tinha morado, mas não morava mais. E <i>aí</i> ela: “ah, então, que pena... foi mandado embora”, “pois, é. Não sei o que... a gente <i>tá</i> assim, assado. Não sei o que fazer agora e tal” e ela: “vão embora, Carla! Vão embora!”. hh ((incompreensível)) E ela só repetia isso: “vão embora, vão embora!”. hh <i>Aí</i> eu desliguei o telefone e tal e depois fui falar com meu marido e <i>aí</i> eu falei: “((incompreensível) ficou falando <i>pra</i> gente ir embora”. <i>Aí</i> sabe quando fica aquela pulga atrás da orelha? Eu acho que ela primeiro falou isso, depois a gente foi procurar essas histórias de negócios. E <i>aí</i> a gente deu uma desanimada. (+) E a gente tem um casal be:m amigo que tinha vindo uns dois anos antes. <i>Aí</i> a gente: ligou <i>pra</i> eles. “E <i>aí</i> , Mirela? Como é que é? É legal?” (+) “É, é bem legal” ...
71	Claudia	[hh]
72	Carla	E eu falei: “é, então. A gente <i>tá</i> pensando, a gente não sabe ainda”. “Nã::o, você tem que vir, que não sei o que...” e <i>aí</i> ela ficou num processo lá, de só fazendo propaganda de Vancouver.
75	Claudia	Hh
76	Carla	<i>Aí</i> um dia a gente falou: “beleza, decidimos.”. E ela: “então <i>tá</i> bom, senta aqui que agora eu vou te contar a parte ruim”. <i>Aí</i> ela contou os perrengues que também acontecem, <i>né</i> . E <i>aí</i> / a gente pesquisou também um pouco <i>pra</i> ir <i>pra</i> Portugal.
80	Claudia	<i>Uhum!</i>
81	Carla	Porque a família do meu marido tem um <i>background</i> lá, português. Mas ia demorar muito. Ia demorar do:is anos <i>pra</i> fazer todo o processo e tal e uma pessoa com quarenta e poucos anos já não tem dois anos <i>pra</i> gastar assim hh, atoa <i>né</i> .

Essa agência emerge também das várias barreiras que Carla parece quebrar, sequencialmente, seja a do medo de largar tudo, a de largar a vida estável ou a de tentar reiniciar a vida do zero. É ela também quem dá os primeiros passos, marcados pelo uso de pronome de primeira pessoa nesse sentido (“:eu tava falando, eu desliguei o telefone, (eu) fui falar com meu marido, eu falei...”).

A mobilidade coloca-se como parte estruturante das narrativas dessas três participantes e, nos três casos, acontece em momentos anteriores ao seu desejo de mudança para o Canadá. Ana, ao mudar para São Paulo logo após o nascimento do filho, Bethânia ao mudar para a Holanda como *au pair* e Carla ao mudar para o Rio sozinho, logo após concluir a faculdade. Em comum, os três processos narrativos conectam histórias que vão se abrindo umas dentro das outras e originando novas histórias. A agência dessas mulheres-mães está presente desde o início de suas trajetórias rumo ao Canadá, antes mesmo de chegarem ao país, e é justificada através da produção de uma série de *accounts* que justificam não só a decisão de elas virem para o Canadá, como também suas decisões de permanecerem no país de acolhimento.

5.2 Agência e manutenção silenciosa do PLH

Ao longo das entrevistas, também foi possível notar o que chamamos aqui de manutenção silenciosa do português como língua de herança porque, no Canadá, ela acontece sempre no âmbito familiar, sem grandes preocupações ou auxílio de escolas comunitárias. Trata-se de um português que não foi pensado, que aparece quase que naturalmente. Com exceção da Ana, que sempre esteve focada na manutenção do PLH, entre as demais ele não faz parte de uma política linguística familiar explícita ou algo que tenha sido planejado (SOUZA, 2015).

A família é reconhecidamente um dos marcos mais importantes na manutenção das línguas de herança (FISHMAN, 2012; SOUZA, 2015; FISHMAN, 1991; HE, 2017; OCHS, SCHIEFFELIN, 2008; DE HOUWER, 2000; TOMAN, 1993; GUARDADO, 2018; DUFF, 2017; SPITZ, SALIÉS, MOAL, 2021). Hong (2016), ao investigar os processos de manutenção das línguas de herança entre imigrantes asiáticos no Canadá, identificou três padrões gerais entre essas famílias: (a) usar a língua de herança no ambiente doméstico; (b) incentivar os filhos a frequentarem uma escola tradicional no ensino e manutenção da língua; (c) viajar para a terra natal. No caso das mulheres-mães que entrevistamos, não existe ainda uma preocupação em incentivar os filhos a estudarem/frequentarem uma escola. A estratégia utilizada parece focar apenas no uso do português no ambiente doméstico. Com essa percepção, trago as narrativas de Ana, Bethânia e Carla e acrescento outras, surgidas durante o grupo focal.

Início mostrando como o inglês é um fator complicador que torna o reposicionamento dessas mulheres no país de acolhimento árido, fazendo-as se voltar para o português como válvula de escape.

Segmento 7 – O inglês na vida de Ana: complicador

40	Ana	Ele fazia lá em Salvador. Ele tinha começado com 8 anos, tinha dois anos de curso (+), mas nada se compara porque quando ele chegou aqui ele falou assim: “mamãe...” / primeiro dia de escola/ porque aqui começa o ano letivo em setembro. <i>Aí</i> ele chegou no primeiro dia de escola e, terminado <i>né</i> , veio <i>pra</i> casa com um aviso e falou “mamãe, é o seguinte: aqui <i>tá</i> o aviso, mas não me pergunte o que o professor ((Ana menciona que era professor na época)) disse desse aviso porque eu não entendi nada”.
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48	Claudia	[<i>Ah</i> , meu Deus!]
49	Ana	E <i>aí</i> eu falei assim: “fique tranquilo, meu filho, porque eu também não entendo. Quem vai entender vai ser seu pai, porque eu não falo
50		

51		inglês e seu pai que entende”. hh Foi meu marido que fez todo o
52		trâmite, toda a parte burocrática de escola, tudo! Porque ele tem um
53		inglês fluente. Eu consigo mais ou menos, ainda não sou viu? Não
54		sou fluente. Não falo inglês com fluência, então assim, eu tenho
55		muita dificuldade e quem cuida dessa parte do inglês, quem cuidava,
56		é meu marido. Hoje meu filho tem 19 anos...

Em orientação narrativa, Ana inicia o relato apontando as dificuldades na língua inglesa que emergiram nos primeiros contatos do filho e dela própria com a nova escola no Canadá. Narra que, apesar de o filho ter começado a estudar inglês ainda no Brasil (“Ele fazia lá em Salvador. Ele tinha começado com 8 anos, tinha dois anos de curso”), houve uma quebra de expectativa quando se depararam com a realidade (“*mas nada se compara porque quando ele chegou aqui*”), quebra essa sinalizada por um *account* (“porque”). Na sequência, há a construção da ação complicadora por meio de ações ascendentes que se desdobram na construção dela própria como alguém que de repente se vê como incapaz de cuidar da educação escolar do filho, algo inimaginável quando ainda estavam no Brasil (“eu também não entendo, eu não falo inglês, eu consigo mais ou menos, não falo inglês com fluência, eu tenho muita dificuldade”). Ana aponta, em acentuação da ação complicadora, que o marido passou a ser responsável pelos trâmites escolares e toda a parte burocrática da escola.

Em seguida (segmento 8), Ana retorna na temporalidade narrativa para ressaltar que desde o início manteve o ensino do português com o filho (“Quando chegou aqui eu continuei com trabalho é:: na língua materna, no português com ele, fazendo atividades”). Na sequência, encaixa outra narrativa, que surge com a presença de outra criança (“Tinha mais um amiguinho brasileiro, não desculpa, um amiguinho canadense”). O retorno na temporalidade narrativa, marca o ponto de virada, o momento em que Ana decide continuar mantendo e ensinando a língua materna ao filho. Na resolução ela aponta que a presença do menino e da sua irmã foi bom tanto para o filho quanto para as outras crianças (“Foi muito bom... pra ele e para o garoto também...”).

Ana segue se construindo como uma pessoa interessada na temática, como alguém que estuda, e constantemente se busca como referência (“né”), como se se reconhecesse como alguém que também é do meio e se interessa pelo mesmo tema (“Hoje a gente *já estuda* e meu filho *já virou*, né, a língua agora pro meu filho o português é a língua de herança”).

Segmento 8 – O lugar do português como língua de herança na vida de Ana

58	Ana	É... então hoje ele consegue resolver tudo. Fala a nossa língua, escreve, lê, consegue interpretar textos em português mesmo. Quando chegou aqui eu continuei com trabalho é:: na língua materna, no português com ele, fazendo atividades. Tinha mais um amiguinho brasileiro, não desculpa, um amiguinho canadense que a mãe era brasileira e o pai é canadense e começaram a fazer aulas comigo, <i>né</i> , ele e a irmã. E <i>aí</i> esse menino tinha a mesma idade que meu filho, então uniu os dois até <i>pro</i> meu filho também com essa amizade, adaptação. Foi muito bom:: <i>pra</i> ele e para o garoto também...
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67	Claudia	[Sim!]
68	Ana	... porque também teve essa parte de contato com a língua. <i>É, pra</i> ele a língua de herança, <i>pro</i> meu filho a língua materna, o português, <i>pra</i> manter. Hoje a gente já estuda e meu filho já virou, <i>né</i> , a língua agora <i>pro</i> meu filho o português é a língua de herança. ((ajusta os óculos ao rosto))
69		
70		
71		
72		

No decorrer da nossa conversa, Ana traz outras vozes (segmento 9), as vozes dos pais e mães que quebram o silêncio e a procuram para ensinar português aos filhos. Narra com detalhes o que aconteceu durante a pandemia e as famílias que não retornaram. Novamente as dificuldades com a língua inglesa surgem como parte da ação complicadora e acabam por definir quem Ana é (“*Porque assim*, eu sou professora de português como língua de herança.”). Nesse momento, Ana já não se constrói mais com mãe, mas sim como professora e explica que embora o vínculo afetivo das famílias com o PLH seja muito forte (“E queria muito que as crianças continuassem é, falando o português, que pudessem/ e as famílias também têm esse ideal: *pra* que continuassem se comunicando com os familiares no Brasil. Tá? Em especial os avós, *né?*”), o que parece mover as famílias é o desejo de que os filhos se alfabetizem em português (“Todas que vieram me procurar queriam que as crianças fossem alfabetizadas em português”).

Segmento 9 – Quebrando o silêncio na manutenção do PLH

506	Ana	Sim, sim. A maioria é <i>pra/</i> a maioria não. Todas que vieram me procurar queriam que as crianças fossem alfabetizadas em português. Tá? E queria muito que as crianças continuassem é, falando o português, que pudessem/ e as famílias também têm esse ideal: <i>pra</i> que continuassem se comunicando com os familiares no Brasil. Tá? Em especial os avós, <i>né?</i>
507		
508		
509		
510		
511		
512		
513	Claudia	[hh]
514	Ana	Então é muito muito forte isso, mas alfabetização começou a ser um dado, <i>né?</i> Eu antes/ eu fazia já um trabalho, sempre fui professora. Mas com o/ e e continuei fazendo alfabetização...
515		
516		
517	Claudia	[Uhum!]
518	Ana	... com as crianças, mas não tinha tantas crianças. Quando veio a pandemia/ porque eu fazia presencial, certo?
519		

520	Claudia	Sim.
521	Ana	Quando veio a pandemia, ou eu ia até a casa da criança. O foco era a alfabetização. Tá?
522		
523	Claudia	Tá.
524	Ana	E os pais falam português em casa.
525	Claudia	<i>Uhum.</i>
526	Ana	Porque assim, eu sou professora de português como língua de herança.
527	Claudia	Certo.
528	Ana	Eu não conseguiria dar aula <i>pruma</i> criança que só fala inglês e entende português.
529		
530	Claudia	[Ah, tá.]
531	Ana	Porque eu tenho dificuldade com a língua inglesa.

Diferentemente dos acontecimentos narrados por Ana, onde a dificuldade com o inglês aparece como ação complicadora e ponto de virada para que ela se voltasse cada vez mais apenas para o português, inclusive como forma de se colocar no mercado de trabalho e na sociedade canadense, mesmo que agindo na diáspora brasileira, Bethânia orienta a narrativa explicitando que a quantidade de línguas e, principalmente, a questão da manutenção do português nunca a preocupou, mesmo quando ela ainda nem tinha filhos (“eu já falava português com as crianças que eu tomava conta”).

Segmento 10 – A manutenção do PLH na voz de Bethânia

57	Bethânia	sempre. Eu já falava português com as crianças que eu tomava conta.
58	Claudia	Ah! e eram famílias brasileiras ou não?
59	Bethânia	Não, canadenses hh.
60	Claudia	Ah. Hh
61	Bethânia	Então quando eles eram/ eu pegava eles nenenzinhos e já falava em português.
62		eu perguntava à família se tava tudo bem e eles: “claro, vamo colocar mais uma língua aí”. então eu sempre falei em português com todas as crianças que eu olhava.
63		
64		

Mais à frente, elabora uma pequena narrativa laboviana para explicar a importância e o papel da manutenção do português na vida dos filhos (“a gente quer que eles sejam capazes de se comunicar com a nossa família no Brasil 100%”). A ação complicadora é o fato de pouquíssimas pessoas falarem inglês na família que ficou no Brasil. Ela avalia também os benefícios do bilinguismo para o desenvolvimento cerebral das crianças, para a aprendizagem de outras línguas, movimentos narrativos que se configuram como resolução. Na sequência, formula a coda (“lá pelo menos, por enquanto, é de graça? hh então...”).

Segmento 11 – A manutenção do PLH na voz de Bethânia

93	Bethânia	A gente quer que eles sejam capazes de se comunicar com a nossa família no Brasil 100%. A gente não quer perder esse laço que a gente tem e a cultura também de lá. E a gente pensa também no futuro, e aí junta tudo né. O principal é a comunicação com a nossa família. Meus pais não falam inglês. A maioria do pessoal da minha família/ são pouquíssimas pessoas da minha família que falam
94		
95		
96		
97		

98		inglês. Então a gente quer que eles se comuniquem bem e que eles tenham orgulho dessa língua e que aprendam a/ e também a gente sabe do do benefício que tem da criança aprender uma segunda língua desde pequenininha, né, pro desenvolvimento cerebral dela. E toda essa/ e a vantagem que ele vai ter também de aprender novas línguas vai ser com mais facilidade e: a gente pensa também que vai que no futuro ele quer fazer uma universidade no Brasil? Lá pelo menos, por enquanto, é de graça? hh então...
99		
100		
101		
102		
103		
104		

Na narrativa de Bethânia é possível observar também que não há uma preocupação em matricular os filhos em uma escola para a manutenção do PLH, mas ela avalia e reconhece que o inglês pode vir a se transformar em um agente complicador para essa manutenção no futuro (“acho que aí vai ser a parte mais/ aí que vai começar o desafio pra gente”). Fecha a narrativa referindo-se indiretamente a esse agente complicador (o inglês usado na escola e junto aos amiguinhos) que será o desafio. A agência na manutenção do PLH aparece no âmbito da família (“a gente falando português o tempo todo”; “a gente encontra brasileiro o tempo todo”; “muito português mesmo e pra gente tá ótimo porque é o que a gente quer mesmo”) que não só usa a língua, mas interage com a diáspora brasileira no Canadá nos fins de semana. Por isso, explica em um *account* (“*porque a gente sabe que quando ele entrar pra escola ele vai, querendo ou não, ele vai ter que aprender*”). Ou seja, a família tem consciência das dificuldades que virão e assume responsabilidade perante elas na manutenção da língua.

Segmento 12 – O português e o inglês (entrevista em profundidade)

118	Bethânia	sim. Aliás, a gente acha que até é demais. Porque agora ele já tá naquela coisa de que/ ele tá chorando pra ir pro <i>daycare</i> e a gente acha que é porque agora ele tá com um pouquinho/ depois que a gente voltou do Brasil, a gente achou que ele ficou com um pouquinho mais de dificuldade no inglês por ele ter passado esse tempo no Brasil e a gente falando português o tempo todo. E a gente encontra brasileiro o tempo todo. Aí no final, acaba que ele tem o inglês só no <i>daycare</i> . O resto? Português o tempo todo. Final de semana, os amiguinhos. a gente fala em português. Hh ((incompreensível)) muito português mesmo e pra gente tá ótimo porque é o que a gente quer mesmo ((incompreensível)) porque a gente sabe que quando ele entrar pra escola ele vai, querendo ou não, ele vai ter que aprender, ele tá ali o tempo todo, vai ter que aprender o inglês nele o tempo todo ali. E eu sei também que quando eles ficarem mais velhos, querendo ou não, eles vão pro lado do inglês, né. Quando tiver os amiguinhos e tudo na escola, eles vão querer. Acho que aí vai ser a parte mais/ aí que vai começar o desafio pra gente.
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
132		

No seguimento 13, trago o percurso da Carla, também com dois filhos, mas que chegaram aqui com idades bem diferentes dos filhos da Bethânia, que nasceram no Canadá. Ao contrário de Ana, Carla parece não se preocupar muito com a manutenção formal, explícita do PLH.

Segmento 13 – Carla e a manutenção do PLH

213	Carla	Então, a gente fala português em casa. É, procura falar. Com a mais nova é mais difícil, porque: ela muda <i>pro</i> português e <i>pro</i> inglês o tempo todo. Então, a gente <i>tá</i> conversando, <i>ai</i> ela vai falar da escola, <i>ai</i> ela muda <i>pro</i> inglês, porque aquilo aconteceu em inglês, sabe? Então ela começa a falar. E às vezes/ ah, em outros momentos assim/ às vezes ela <i>tá</i> vendo filme, <i>né</i> , a gente assiste filme juntos. Sexta-feira é o dia da família assistir filme juntos, <i>né</i> , sexta-feira de noite.
214		
215		
216		
217		
218		
219		
220	Claudia	<i>Uhum.</i>
221	Carla	O filme é em inglês. E <i>ai</i> ela começa a discutir com o filme em inglês, sabe. hh E tem outras vezes que ela do nada olha <i>pra</i> mim e começa “mamãe ((incompreensível))” e eu não <i>tô</i> entendendo nada do que ela <i>tá</i> falando. Hh
222		
223		
224		
225	Claudia	hh E o seu mais velho?
226	Carla	O mais velho consegue viver nos dois mundos mu:ito melhor. Porque ele chegou aqui já indo <i>pro</i> sexto ano.
227		
228	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
229	Carla	Então a alfabetização, ele já <i>tava</i> completa. Então apesar dele ter chegado fluente em inglês, ele foi considerado fluente quando ele chegou aqui. Eles fazem uns <i>testeinhos</i> na escola, <i>né</i> .
230		
231		
232	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
233	Carla	E ele foi considerado fluente. Ele fazia <i>aulinha</i> de inglês.
234	Claudia	No Brasil, que você <i>tá</i> falando?
235	Carla	No Brasil, é. Ele fazia curso de inglês no Brasil desde o primeiro ano, duas vezes por semana, aquele <i>basicão</i> assim, duas vezes por semana.
236		
237	Claudia	[<i>Aham!</i>]
238	Carla	Chegou aqui fluente. Ok. E ele mesmo briga, entre aspas, com a minha filha. Às vezes ele fala “isso não faz sentido em português, Rafaella”. Hh
239		
240		
241	Claudia	Hh
242	Carla	Mas como que é isso em português? hh porque ele consegue viver bem nos dois mundos, sabe?
243		
244	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
245	Carla	Ele eu acho que é o cara que é bilíngue de verdade, sabe? Porque o inglês é língua dele e o português é língua dele também. O que eu sinto é que a escrita dele <i>tá</i> com uns erros agora. Então, esses dias ele escreveu “trouxe” com c (trouce). Sabe?
246		
247		
248		
249	Claudia	Entendi.
250	Carla	E ele gosta muito de ler, gostava <i>né</i> , porque a adolescência <i>tá</i> “hummm” hh. Eu até comentei com ele esses dias: “mas você lia muito mais, você lia muito” e ele “é porque eu não tinha amigos”.
251		
252		
253	Claudia	Hh
254	Carla	Agora ele só quer sair, só quer...
255	Claudia	[E a adaptação deles foi tranquila, <i>né</i> . Escola, como é que.. quem sentiu mais?]
256		
257	Carla	O mais velho sentiu mais. Ele fala, ele zoa agora que agora ele tem amigos e não lê, mas ele demorou muito <i>pra</i> fazer amizade. Foi um processo bem longo assim. Então ele/ eu acho que agora que ele foi <i>pra</i> High School...
258		
259		
260		
261	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
262	Carla	... que ele realmente fez uma turma, assim, <i>tá</i> mais...

Carla inicia o seu relato com uma orientação narrativa (“a gente fala português em casa. É, procura falar”) para em seguida apontar algumas ações complicadoras na manutenção do português em casa (“com a mais nova é mais difícil, o mais velho consegue viver nos dois mundos muito melhor, a alfabetização, ele já *tava* completa, a escrita dele *tá* com uns erros

agora”). Ao mesmo tempo, Carla encaixa avaliações acerca de suas crenças sobre o que significa ser um falante bilíngue (“Ele eu acho que é o cara que é bilíngue de verdade, sabe?”), assim como um *account* sinalizando que o filho pode viver nos dois mundos igualmente (“*Porque o inglês é língua dele e o português é língua dele também*”).

Na sequência (segmento 14), Carla, assim como Bethânia, encadeia *accounts* (“então”; “primeiro porque”; “segundo...”) na crítica decisão de manter a língua portuguesa na família (“*primeiro porque a gente tem família no Brasil e tem pessoas que não falam inglês, né. Toda a geração anterior a nossa não fala inglês*”). Usa o advérbio “né” buscando o meu alinhamento e aprovação e segue em seu *account* (“*Em segundo porque:: ter uma segunda língua é bom, né? Você não sabe o que que vai acontecer no futuro*”).

Segmento 14 – A decisão de manter o português (entrevista em profundidade)

327	Carla	Então, primeiro porque a gente tem família no Brasil e tem pessoas que não falam inglês, né. Toda a geração anterior a nossa não fala inglês. Então os avós, os tios-avós, alguns tios e tal, não falam inglês. Então a gente quer continuar mantendo relações com essas pessoas, né. Então em primeiro lugar isso. Em segundo porque:: ter uma segunda língua é bom, né? Você não sabe o que que vai acontecer no futuro. Então, assim, o português pode crescer como uma língua, como um mercado, né. Já é interessante hoje em dia como um mercado. Então eu acho importante ter uma segunda língua. Desenvolve o cérebro ter mais de uma língua. Eu acho <i>su:per</i> importante. E quando a Rafaella chegou aqui, na sala dela tinha um brasileiro. E <i>aí</i> um dia lá, de frustração dela, ela falou assim: “ninguém me entende, nem o brasileiro me entende”. Porque o menino tinha vindo muito pequeno <i>pra</i> cá e <i>aí</i> começou a se desenvolver em inglês, começou a falar só em inglês com as crianças, é com os pais, os pais não se importaram e começaram a falar em inglês com ele e o menino esqueceu o inglês e ela ficou super frustrada. E <i>aí</i> naquele mesmo ano eu sei, depois de algum tempo eu fui falar com essa mãe. Eles foram visitar a família no Brasil e <i>aí</i> o menino não conseguiu se relacionar com a família e <i>aí</i> eles voltaram e ela tentou, começou a resgatar o português do menino, né.
328		
329		
330		
331		
332		
333		
334		
335		
336		
337		
338		
339		
340		
341		
342		
343		
344		
345		
346		
347		
348		
349		

Carla aponta questões relacionadas às vantagens do bilinguismo e do português como um capital não só cultural e familiar, mas também econômico (“o português pode crescer como uma língua, como um mercado, né. Já é interessante hoje em dia como um mercado”). Fecha a narrativa com uma avaliação (“*Então eu acho importante ter uma segunda língua*”) e um *account* nela embutido (“*Desenvolve o cérebro ter mais de uma língua. Eu acho *su:per importante**”). Essa avaliação é marcada pelo alongamento da vogal (“*su:per*”) no advérbio de intensidade que acompanha a resolução e é ainda intensificada pela coda (“*é engraçado...*”) na qual há nova avaliação (“engraçado”) e novo *account* (“*eu vejo que todas as famílias que eu converso todo mundo procura manter o português*”).

Nas linhas 336 a 346, Carla encaixa uma mini narrativa cujo início é marcado pela conjunção “e” assim como pela retomada do tempo passado (“*e quando* Rafaela chegou aqui”), que nos orienta sobre os personagens dessa nova história de vida (a filha Rafaela e o amiguinho brasileiro de sua sala de aula). Essa micronarrativa funciona como um *account*, fortalecendo e justificando as razões pelas quais Carla considera importante a manutenção do português na família apesar da frustração demonstrada pela filha. Sua orientação relata o evento em que Rafaela, filha de Carla, explica para mãe porque não quer falar português (o não dito no plano pragmático) – “ninguém me entende, nem o brasileiro me entende”—em que “ninguém” refere-se ao entorno formado por falantes do inglês, reforçado pelo menino brasileiro que também não fala português e portanto também não a compreende. A pergunta que parece emergir da frustração de Rafaela é: porque devo falar essa língua quando ninguém a fala nem mesmo as crianças brasileiras? Posta essa orientação, Carla segue com as ações ascendentes da narrativa. Usa o marcador discursivo (“aí”) diversas vezes ao elencar essas ações (“o menino tinha vindo muito pequeno, começou a se desenvolver em inglês, começou a falar só em inglês com as crianças, com os pais, os pais não se importaram, começaram a falar em inglês com ele, o menino esqueceu o inglês (português), ela (mãe) ficou super frustrada”) que atingem o clímax quando a família decide visitar o Brasil e constata que o menino não consegue mais se relacionar com a família pois não compreende o que é dito e nem consegue se fazer compreender pelos primos, avós e tios (“*aí* o menino não conseguiu se relacionar com a família”). Na resolução dessa micronarrativa, Carla nos conta que por conta do ocorrido, a família parece ter se conscientizado sobre a importância da manutenção do português, de tal modo que ao retornar ao Brasil, a mãe do amiguinho de Rafaela decidiu investir no português (“*aí* eles voltaram e ela tentou”).

Ao término dessa narrativa encaixada, ela volta à narrativa principal, para iniciar as ações descendentes rumo a sua resolução (segmento 15). Elas funcionam também como *accounts* que reforçam o porquê de a família haver decidido manter o português (“*Então* ela disse que acontece muito dos filhos crescerem num país estrangeiro e aí voltarem pro Brasil pra fazer faculdade”). Na resolução (“*porque* no Brasil a faculdade é de graça, né”), busca a minha concordância, como se dizendo: nós brasileiras sabemos como a gratuidade é importante face ao preço da educação no Canadá.

Segmento 15 – A faculdade é de graça

399	Carla	((incompreensível)) uma faculdade no Canadá. hh Eu conheço, eu tenho uma amiga que trabalha com::: trabalhava com:: crianças.. ela é missionária e ela trabalhava com crianças, filhos de missionários. Então ela disse que acontece muito dos filhos crescerem num país estrangeiro e <i>aí</i> voltarem <i>pro</i> Brasil <i>pra</i> fazer faculdade.
400		
401		
402		
403		
404	Claudia	Olha!
405	Carla	É:::, <i>aí</i> eu fico pensando. Porque no Brasil a faculdade é de graça, <i>né</i> .

Para corroborar com a análise e ampliar ainda mais as reflexões acerca da agência dessas mulheres-mães na manutenção silenciosa do PLH, trago também as contribuições de Fernanda, Débora, Eva e Gabriela. As narrativas coletivas dessas mulheres no grupo focal nos ajudam a elencar afetos e outras questões sobre a manutenção do português (segmento 16).

Segmento 16 – A manutenção silenciosa do PLH em narrativas coletivas

230	Fernanda	Eu vou começar falando. Eu acho assim, eu sempre tive certa na minha mente que eu queria que meu filho falasse português e não só porque é a minha língua, mas é a língua da minha mãe, ela não fala inglês <i>né</i> , a minha irmã não fala inglês. Então eu sempre tinha certa e com os anos aqui <i>né</i> como <i>nanny</i> eu sempre vi muito = exatamente, eu ia nas lojas e ouvia os pais falando na língua deles e os filhos respondendo em inglês, <i>né</i> . E eu já pensava comigo “eu não quero isso, eu quero que ele saiba português, eu quero que ele saiba minha língua”. Então foi um = eu trabalhei como <i>nanny</i> por sete anos na casa dessa família brasileira e ela era casada com um canadense e eu falava só português <i>né</i> . Hoje o menino tem 19 anos a ele fala <i>pra</i> mim “ah, Fernanda, eu falo português por sua culpa, porque você insistia <i>né</i> ”. E realmente <i>né</i> eu cuidava de outras crianças também, junto, e <i>aí</i> ele vinha me contar as coisas em inglês e eu falava “a gente fala português” e ele falava “no, i don’t talk in português” e <i>aí</i> depois ele voltava e me falava. Enfim, mas eu já tinha claro comigo que eu gostaria que meu filho falasse português e que nós faríamos o possível <i>pra</i> que isso acontecesse. Então meu filho fala português muito bem, escreve assim, não textos <i>né</i> , é claro.. mas ele consegue mandar mensagem em português pelo <i>WhatsApp pra</i> minha família. Lê em português também e isso ele aprendeu sozinho, não o ensinei a ler nem a escrever em português, isso foi influência das minhas sobrinhas que estavam aqui o ano passado inclusive, o ano retrasado e elas com <i>namoradinhos</i> e ele querendo xeretar a conversa delas no <i>WhatsApp</i> ((as demais participantes riem)) e <i>pra</i> você conseguir entender, vai lá. E <i>aí</i> ele começou e se interessou por isso e acabou realmente aprendendo.
231		
232		
233		
234		
235		
236		
237		
238		
239		
240		
241		
242		
243		
244		
245		
246		
247		
248		
249		
250		
251		
252		
253		
254		

Fernanda, em momento anterior ao segmento 16, relata que um dos maiores desafios para ela (e motivo de culpa) era não poder oferecer ao filho a experiência de conviver em família com tios, primos e tudo o que uma família brasileira representa. Em interlocução, aproveito o gancho e pergunto se ela e as outras participantes em algum momento pensaram a respeito das línguas que seus filhos fariam e como transitam ou transitaram entre o inglês e o português.

Fernanda assume o turno logo de início (“eu vou começar falando”). Entre todas as participantes, ela é a que está no Canadá há mais tempo (18 anos). A utilização de verbos

epistêmicos (“Eu acho...eu já pensava”), assim como dos advérbios (“sempre tive certa na minha mente”) permite à Fernanda qualificar o que ela vai enunciar na sequência como algo que está de acordo com as suas crenças e reafirmar o seu posicionamento de mãe e em relação à manutenção do PLH. A utilização do marcador discursivo “então” (na linha 233) ancora as micronarrativas que se seguem à avaliação externa que Fernanda enunciara nas linhas 230-233. Elas funcionam como *accounts*, marcando o porquê da manutenção do português.

Já na linha 233, em sequência à avaliação externa, Fernanda nos remete ao tempo passado em que via famílias brasileiras em conversas bilingues (“como *nanny*”). A ação complicadora (“eu sempre vi muito = exatamente”) é justamente a conversa bilingue entre pais brasileiros e filhos (“eu ia nas lojas e ouvia os pais falando na língua deles e os filhos respondendo em inglês, *né..*”). A resolução desta micronarrativa retoma a avaliação externa enunciada anteriormente (linhas 234 – 237), em que há o uso repetido de um verbo volitivo (querer) no presente do indicativo, que sinaliza a firmeza de Fernanda no que tange à manutenção do português (*E* eu já pensava comigo “eu não quero isso, eu quero que ele saiba português, eu quero que ele saiba minha língua”).

Nas linhas 237-244 Fernanda inicia uma nova micronarrativa para justificar mais uma vez o seu posicionamento. A orientação retoma o tempo passado e a experiência de Fernanda como *nanny* no Canadá (“eu trabalhei como *nanny*...ela era casada com um canadense...”). Na ação ascendente, relata que “só falava português”. O complicador disso é a resistência apresentada pelo menino que só aparece na linha 241 (“no, i don’t talk in português”). As ações descendentes incluem a insistência de Fernanda no português que leva ao sucesso “e *aí* depois ele voltava e me falava”. Na coda, volta ao tempo presente, afirma que “Hoje o menino tem 19 anos e ele fala *pra* mim “ah, Fernanda, eu falo português por sua culpa, porque você insistia *né*”. Ela ainda acrescenta uma avaliação que emula uma interação com o menino, em resposta ao “né”, e comigo, sua interlocutora (“*E realmente né*”).

Ao terminar essa micronarrativa, Fernanda retoma a narrativa principal que emoldura as anteriormente relatadas e tem ela, o filho e o português como atores principais (“*Então* meu filho fala português muito bem...”). Trata-se de um enunciado que traz todos nós de volta ao momento presente e à interação e funciona ainda como uma avaliação de todas as histórias de vida anteriormente contadas por Fernanda, como se tentasse dizer às demais participantes: fiz isso e funciona porque meu filho fala “muito bem português”. Retoma as ações descendentes na narrativa principal que incluem o menino ler e escrever em português, decorrência das namoradinhas e do uso das redes sociais. Fecha a narrativa reafirmando que ele não só

aprendeu, mas se interessou pelo português (“*E aí* ele começou e se interessou por isso e acabou *realmente* aprendendo”).

Cabe-nos ainda sublinhar a explicação de Fernanda sobre o que é falar português muito bem que se inicia na linha 246 e de como o filho chegou a esse nível. Em um movimento de elaboração avaliativa, ela parece reconhecer o domínio linguístico do filho (“*escreve assim*, não textos né, é claro...”), para logo em seguida comentar com orgulho que nunca o ensinou a ler e escrever em português (“isso ele aprendeu sozinho, não o ensinei a ler nem a escrever em português”). O discurso (“não textos *né*, é claro..., mas ele consegue mandar mensagem em português pelo *WhatsApp* pra minha família. Lê em português também e isso ele aprendeu sozinho, não o ensinei a ler nem a escrever em português”) reproduz, em parte, o que parece ser um sistema de crenças sobre ensinar e aprender uma língua de herança bastante comum aos professores e demais envolvidos no PLH (SPITZ, 2018), além de alguns mitos sobre alfabetização, bilinguismo e biletamento, como por exemplo a ideia de que crianças bi/plurilíngues são alfabetizadas mais de uma vez ou que uma mensagem de *WhatsApp* não é considerada um texto ou ainda que o ato de “ensinar” a ler ou a escrever está quase sempre associado a um ensino formal, com livros didáticos, materiais próprios, uma sala de aula tradicional e a presença de um tutor. As experiências de vida e socialização no uso da língua também podem conduzir a esse resultado, como demonstra a experiência do filho de Fernanda.

No segmento 17, Bethânia alinha-se à Fernanda (“Aqui em casa foi mais ou menos exatamente *a mesma história*”), (“quando meu filho, quando eles vierem vai ser português, não tem outra escolha, não tem”) e marca o seu posicionamento resolutivo (“não tem outra escolha, não tem”). Conta para o grupo as estratégias que utiliza na manutenção do português (“Em casa o desenho é só em português, eles sabem que em casa fala português e na escola em inglês, os livros em inglês tudo eu traduzo pro português”), para em seguida avaliar (“até hoje *tá fluindo bem*”) e conclui (“*Então* graças a Deus ainda (hh) tô conseguindo manter”) usando a primeira pessoa. Ana foi a única que usou “a gente” sinalizando um esforço conjunto, dela e do marido na manutenção do PLH. Carla, Bethânia, Fernanda usam a primeira pessoa, como se o esforço fosse e emanasse delas apenas.

Segmento 17 – A manutenção silenciosa do PLH em narrativas coletivas

279	Bethânia	Aqui em casa foi mais ou menos exatamente a mesma história, eu acho.
280		Porque assim, eu era <i>nanny</i> e os meus meninos.. eu nem trabalhei com
281		família brasileira, mas eu sempre falava com as crianças em português,
282		então todas elas aprenderam português comigo e eu tinha essa na cabeça
283		também “quando meu filho, quando eles vierem vai ser português, não
284		tem outra escolha, não tem” e graças a Deus até hoje <i>tá</i> fluindo bem. Ele
285		vai eles vão = os dois vão <i>pro daycare</i> desde um ano, mas português =
286		engraçado agora, <i>tô</i> vendo que ele as primeiras palavras foram em
287		português, ela as primeiras palavras estão sendo em inglês, apesar da
288		mesma coisa, o mesmo estímulo. Em casa o desenho é só em português e
289		eles sabem que em casa fala português e na escola em inglês e em casa
290		ele pede “mamãe”, se <i>tá</i> em inglês ele fala “mamãe, eu quero português”.
291		E <i>ai</i> livro, os livros em inglês tudo eu traduzo <i>pro</i> português,
292		independente do livro eu leio em português. E agora que ele vai entrar
293		<i>pro Queen the Garden ai</i> ele, e como eu trabalho em escola, então eu sei
294		como que é importante os meninos leem, a gente ler em inglês <i>pras</i>
295		crianças. Então agora eu <i>tô</i> tentando começar a ler em inglês, eu leio em
296		português e em inglês. Foi <u>muito</u> difícil ele aceitar o inglês. O único jeito
297		que ele aceita é eu leio primeiro o livro em inglês ou em português e leio
298		o mesmo livro na outra língua, tem que ler o mesmo livro nas duas
299		línguas, <i>ai</i> ele aceita, se não ele não aceita e é só em português. Então
300		graças a Deus ainda (hh) <i>tô</i> conseguindo manter.

No fechamento da narrativa de Bethânia, Débora e Carla disputam o turno e sobrepõem as falas, até que Débora cede o turno para Carla. A narrativa de Carla (segmento 18) é iniciada por uma afirmativa em relação ao português — “é fala” e é marcada por diversos momentos de avaliação em que Carla sinaliza sua atitude face à manutenção do português. Numa avaliação encaixada, ela parece fazer questão de demonstrar seu alinhamento às questões que estão sendo discutidas pelo grupo (“Então, a gente conversa em português 99% do tempo”), usando o dêitico “gente” e trazendo o marido para dentro da questão. Ao mesmo tempo, busca justificar o fato de os filhos conversarem em inglês. Para isso ela enuncia *accounts* (“mas a gente trabalha muito cedo, a gente dorme muito cedo”).

É possível perceber uma multiplicidade de ações ascendentes, na forma de micronarrativas encaixadas. Elas se iniciam com Carla fazendo um retorno ao tempo (“Meu marido quando a gente chegou”). Em seguida, inclui uma avaliação negativa em relação ao uso do português na visão do marido (“ele achava que não seria importante”). A ação complicadora aparece quando ela relata o caso do colega da filha que só falava inglês, a mesma presente no segmento 14 (“A gente teve uma experiência de uma família que tinha deixado os filhos falarem só em inglês”). A ação complicadora consiste, ela mesma, em outra micronarrativa em que Carla relata a frustração da filha. Ela é um *account* (“porque”) para explicar as razões pelas quais a filha, Rafaella, estava frustrada (ver segmento 14). A resolução ocorre quando Carla, utilizando o discurso direto e no tempo presente, relata a mudança de atitude do marido, que antes achava que não era importante preocupar-se com a

manutenção do português e percebe ser possível que esse português se perca (“não, a gente tem que segurar o português deles”).

Segmento 18 – A manutenção silenciosa do PLH em narrativas coletivas

328	Carla	É, fala. Então, a gente conversa em português 99% do tempo, mas eu e meu marido a gente trabalha muito cedo. A gente acorda antes das cinco da manhã. Então a gente dorme <u>muito</u> cedo, antes deles. E às vezes quando a gente vai <i>pra</i> cama a gente fica ouvindo eles conversando na sala e eles conversam em inglês na sala (hh). Então tem essa assim, eles.. <i>pra</i> ela é muito mais confortável conversar em inglês e eu vejo assim, quando ela tem uma experiência em inglês ela gosta de contar em inglês. Então tipo, ela vai contar alguma coisa da escola, que aconteceu em inglês, <i>ai</i> ela me conta em inglês. <i>ai</i> eu falo “conta em português” “ah, eu não sei direito como contar”, mas ela vai. Foi engraçado, teve um dia que ela foi me contar uma piada e eu falei “mas em português, <i>né</i> ” ela “ah, mas em português...” “é” e lá foi ela, eu vou tentar lembrar. <i>Ái</i> ela “então, <i>tava</i> passando um <i>plane</i> e caiu um <i>brick</i> ”. Então assim, os substantivos, os nomes das coisas às vezes fogem <i>né</i> . E <i>ai</i> de vez em quando você tem que dar as palavras <i>pra</i> pessoa, <i>né</i> “não, é tijolo e é avião” “ah, <i>tá</i> bom, então passou o avião e caiu o tijolo”. Mas a gente procura falar o tempo todo em português. Meu marido quando a gente chegou ele achava que não seria importante, mas logo = A gente teve uma experiência de uma família que tinha deixado os filhos falarem só em inglês e foi frustrante <i>pra</i> Rafaella porque quando ela entrou na escola ela não falava nada e <i>ai</i> ela dizia que ninguém entendia ela e ela não entendia ninguém e ela só falava assim “nem o brasileiro me entende” que era o tal do menino que os pais tinham deixado ele desistir do português, sabe. Então naquele momento meu marido “não, a gente tem que segurar o português deles”.
329		
330		
331		
332		
333		
334		
335		
336		
337		
338		
339		
340		
341		
342		
343		
344		
345		
346		
347		
348		
349		
350		
351		

Nas narrativas coletivas compartilhadas durante o grupo focal, a questão das famílias e dos familiares que ficaram no Brasil surge como *account* que justifica a motivação e desejo de essas mulheres-mães (e de seus cônjuges) manterem o PLH. O português aparece como prioridade, como algo inegociável, mas essa manutenção é feita apenas em casa ou junto a amigos e outras famílias brasileiras. Entre as mulheres-mães participantes, apenas Gabriela participava com o filho dos encontros organizados pela única escola comunitária de Vancouver e, mesmo assim, não ficou claro se havia realmente essa preocupação em incentivar o filho a participar de uma escola de PLH, como no caso das mães investigadas por Hong (2016), ou se isso acontecia porque ela atuava como voluntária na iniciativa (“muitas mulheres buscam atuar como voluntárias em diversas organizações em Vancouver a fim de que possam incluir alguma experiência de trabalho canadense em seus currículos”). Essas mulheres parecem estar conscientes ou pelo menos naturalizam o seu papel de “motor da manutenção do inglês e do português” (linha 488, segmento 19) na vida dos seus filhos e filhas, embora, em alguns momentos, alternem o papel de agentes com os maridos/esposas, como no segmento 18 onde a própria Carla compartilha essa agência com o marido. A

agência parece ser na maioria das vezes da mulher e às vezes compartilhada com outros (Segmento 19).

Segmento 19 – A mulher é o motor da manutenção das línguas

481	Carla	Cara, eu acho que a gente é o motor <i>ai</i> da manutenção do inglês, do inglês hh, do português! É:: porque eu acho que em primeiro lugar o português é a língua de herança, então é a língua da família. E eu acho que a mulher é muito mais ligada na história da família, na família que vem antes da gente, né.
482		
483		
484		
485		
486	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
487	Carla	Dos nossos antecedentes do que o homem. Eu acho o homem mais desligado da família de origem...
488		
489	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
490	Carla	... do que a mulher. Então eu acho que um pouco por isso, que a gente tenta, que a gente <i>tá</i> ali à frente disso, de manter. É::: eu acho, <i>né</i> , eu acho que é isso.
491		
492		

No decorrer da nossa conversa, quando provocada a responder sobre qual o papel que a mulher ocupa nesse processo, Carla recorre à metáfora A MULHER É O MOTOR para explicar por que a mulher está sempre à frente “disso”. O *account* inclui ainda julgar ser a mulher aquela que mais se liga à família e a sua história. A série de epistêmicos usados por Carla (“eu acho que a gente é”; “eu acho que a gente primeiro”; “eu acho que a mulher”; “eu acho o homem”; “eu acho que um pouco por isso”; “eu acho, né, eu acho que é isso”) explicita sua visão do papel da mulher (referida sempre que usa “a gente”). Não podemos deixar de mencionar, por inferência no plano pragmático, que a narrativa de Carla e seus *accounts* evocam questões sociais ligadas ao que popularmente chamamos “papel da mulher” e os reflexos dessa cultura machista em relação a ações que envolvem os filhos, por exemplo, a manutenção do PLH, mesmo tendo um marido que se posicionou a favor e de forma tão clara quanto no segmento 18.

No segmento 20, (“*machismo*, a mulher tá sempre trabalhando mais pela situação, *a mulher se virando* e fazendo tudo, dando seu jeito”) a metáfora A MULHER É UM MOTOR dá lugar a uma discussão sobre as desigualdades entre o homem e a mulher nos processos imigratórios:

Segmento 20 – O machismo estrutural nos processos imigratórios

495	Carla	Acho. Acho que assim, a imigração não é fácil e acho que tem que ser uma coisa dos dois. É, porque quando um <i>tá</i> desistindo, quando um <i>tá</i> esmorecendo, o outro suporta. Se só um suportar, uma hora não haverá mais suporte, <i>né</i> . É:::, mas eu sinto assim/ não acontece com todas as famílias, mas eu vejo que acontece com a maioria. Talvez porque sejamos latinos, ainda tenhamos alguma coisa do machismo <i>aí</i> , é, mas eu sinto que que a mulher <i>tá</i> sempre trabalhando mais (+) pela situação. Eu vejo quando a mulher estuda, ela estuda e cuida da casa e dos filhos, porque o marido <i>tá</i> trabalhando <i>pra</i> sustentar a casa, <i>né</i> . Mas quando o marido estuda, a mulher trabalha e cuida da casa e cuida dos filhos, porque afinal de contas a gente <i>tá</i> aqui só porque o cara <i>tá</i> estudando, se não <i>tivesse</i> estudando, não deveria <i>tá</i> aqui. Então assim assim, não digo que isso aconteça com todas as famílias...
496		
497		
498		
499		
500		
501		
502		
503		
504		
505		
506		
507		
508		
509	Claudia	[<i>Aham!</i>]
510	Carla	..., mas eu vejo uma grande maioria a mulher se virando e fazendo tudo, dando seu jeito. Hh
511		

Na linha 501, Carla fala da situação, referindo-se, no plano contextual, à imigração (“Eu sinto que que a mulher *tá* sempre trabalhando mais (+) pela situação”) e como o processo implica maior carga de trabalho para a mulher, mesmo quando ela é quem estuda e origina o visto de entrada. A fala é seguida de um *account* que justifica sua avaliação enunciada na linha 501. Cria duas situações hipotéticas iniciadas pelo verbo “ver”, que funciona como um epistêmico (equivale a “entender”): na primeira, porque o marido trabalha, ela faz tudo. Na segunda, ela trabalha e ainda faz tudo do mesmo jeito. Em qualquer uma das situações, a mulher é sobrecarregada. A conjunção adversativa “mas”, que abre o segundo *account* no excerto, marca a intensidade com que os vários turnos fazem parte da vida da mulher. Da mesma forma, o uso do indicativo em ações iterativas (estuda ou trabalha e cuida da casa, cuida dos filhos) nas duas situações, apontam para fatos do mundo social em grau de intensidade equivalente à repetição presente no relato. Ao mesmo tempo, justifica a desigualdade entre o homem e a mulher (“porque afinal de contas”) por meio do visto, que só foi obtido porque o marido trabalha ou estuda (“*se* não tivesse estudando, *não deveria tá* aqui”). Esquece-se, no entanto, do “mas” que ela própria havia enunciado anteriormente, mostrando que mesmo quando o contrário acontece, é a “mulher se virando e fazendo tudo, dando seu jeito. hh”).

Essa intervenção de Carla, permite-nos inferir que, além de explicitamente denunciar as desigualdades entre o homem e a mulher, ela esteja também referindo-se à manutenção do PLH, mesmo que o segmento 20 seja um deslocamento desse tópico. Se a mulher TEM QUE fazer tudo, ela tem também que se responsabilizar pela manutenção do PLH (é o não dito).

O grupo retoma o tópico por meio das narrativas de Fernanda e Débora, que parecem corroborar a avaliação de Carla. Fernanda toma o turno para si, inicia o debate e é seguida por Débora.

Segmento 21 – A mulher é a guardiã da língua de herança

688	Fernanda	Na minha casa fui eu. Sempre eu. Meu marido trabalhando o dia inteiro na rua, falando inglês o dia inteiro. Ele é bem mais novo que eu, ele veio <i>pra</i> cá com 16. Ele é 14 anos mais novo que eu, então ele já passou mais que a metade da vida dele aqui. E <i>aí</i> muitas vezes jogando com meu filho falando em inglês naturalmente com meu filho e eu “ei, ei, ei, ei, lembra que aqui em casa só fala em português, vamos lá, vira a <i>chavinha aí</i> ”.
689		
690		
691		
692		
693		
694		Muitas das vezes, <i>né</i> Mas era uma coisa não é porque ele queria, era uma coisa naturalmente pelo fato de falar inglês o dia inteiro e sei lá, estar aqui há muitos anos também. Então foi, no meu caso foi mais eu, eu que
695		
696		
697		puxei mais o lance da língua e falar português em casa (hh).

Segmento 22 – A mulher é quem insiste no uso do PLH

676	Debora	Aqui em casa somos os dois, mas eu acho que eu puxo um pouco mais. Mas o meu marido sempre que eu = quando ele percebe assim também que ele <i>tá</i> = <i>pro</i> meu filho é mais fácil falar o inglês também, é o mais natural, então quando o meu marido às vezes responde <i>pra</i> ele alguma coisa em inglês também por conta disso, que ele passa o dia trabalhando e tal, então <i>pra</i> ele eu acho que vira natural. Eu já fico em casa, então <i>pra</i> mim é muito mais tranquilo manter ali o português. Mas quando eu falo ele fala “é filho, vamos falar português”. Meu marido ele reconhece assim que é um ativo manter o português não só pela parte afetiva com a família, mas também essa coisa de ter o bilinguismo mesmo, ser fluente em duas línguas, <i>né</i> . Mas eu acho que eu sou mais <i>chatinha</i> com isso assim.
677		
678		
679		
680		
681		
682		
683		
684		
685		
686		
687		

As duas narrativas se iniciam com uma orientação que situa o evento que será narrado e apresentam essas mulheres como agentes na manutenção do PLH. O fato de elas assumirem o papel de responsáveis pela manutenção do PLH é uma consequência de ações complicadoras que surgem na narrativa com a função de *accounts* (“Meu marido trabalhando o dia inteiro na rua, falando inglês o dia inteiro. Ele é bem mais novo que eu, já passou mais que a metade da vida dele aqui, era uma coisa naturalmente pelo fato de falar inglês o dia inteiro e sei lá, estar aqui há muitos anos também”). Fernanda fecha sua narrativa (“*Então foi, no meu caso foi mais eu, eu que puxei mais o lance da língua e falar português em casa (hh)*”) com uma avaliação marcada por gradiências (“foi *mais* eu”) e pelo verbo “puxar” no sentido de exigir, cobrar.

No caso da fala da Débora, há um *account* semelhante (“Eu já fico em casa, então *pra* mim é muito mais tranquilo manter ali o português”). Já a ação complicadora se distingue (“*Mas* quando eu falo ele fala “é filho, vamos falar português”), pois ao ser pego falando inglês com o filho, o marido alinha-se à Débora e motiva a resolução (“Meu marido *ele reconhece assim* que é um ativo manter o português não só pela parte afetiva com a família, *mas também* essa coisa de ter o bilinguismo mesmo, ser fluente em duas línguas”) que embute

dois *accounts* (ser a língua um ativo afetivo e mercadológico). A narrativa de Débora apresenta ainda uma coda avaliativa, em que ela a julga a si própria (“*Mas eu acho que eu sou mais chatinha com isso assim*”).

Ao investigar as ligações entre identidade e planejamento linguístico familiar de um grupo de mães brasileiras em Londres, Souza (2015) argumenta que a língua é um aspecto essencial na manutenção da identidade de grupo dessas mulheres e o sucesso ou o fracasso na manutenção do PLH afetaria o senso de maternidade delas. Ainda que em graus diferentes, os resultados apresentados por Souza (2015) mostram que as mães brasileiras vinculam sua identidade étnica ao uso do português e isso é um dos motores para a manutenção do PLH nas famílias. Além disso, o distanciamento geográfico do Brasil e, conseqüentemente, das famílias, havia levado essas mães a se organizarem para desenvolver atividades que contribuíssem para a socialização das crianças no português brasileiro. Ainda segundo a mesma autora, essas organizações funcionam não só como base de apoio ao desenvolvimento linguístico das crianças, mas também como uma forma de mitigar a “culpa” de algumas dessas mães por não conseguirem manter o PLH como idealizaram.

No caso das mulheres-mães investigadas por nós no presente trabalho, a manutenção do português também surge de um movimento de agência quase que exclusivamente feminino (o marido de Carla e Débora reconhecem e apoiam o uso do PLH, mas quem de fato carrega o andor é a mulher) e evoca questões como pertencimento e raízes como discutiremos adiante. No entanto, embora as relações familiares estejam na base da manutenção do PLH em Vancouver, o distanciamento geográfico apontado por Souza (2015) não parece provocar o mesmo efeito observado em Londres.

Em sua pesquisa, Souza relata que “o afastamento geográfico do Brasil, e conseqüentemente da família”¹⁷ é uma das razões pelas quais as mães decidem organizar atividades em PLH ou mesmo matricular as crianças em “escolas complementares” (2015. P.17). Ao contrário do observado pela autora, na comunidade brasileira em Londres, as mulheres-mães dessa pesquisa não parecem ter a mesma motivação ou preocupação na manutenção do PLH a ponto de criarem ou matriculem seus filhos em escolas de PLH. Um dos dados que corroboram essa ideia é o fato de que em Vancouver encontramos apenas uma

¹⁷ No original: “As a consequence, the geographical distance from Brazil, and therefore from relatives, has led mothers to develop activities through which their children can socialize among themselves and with other adults through the use of Brazilian Portuguese in England. Complementary school attendance is one example of these activities. The schools not only support the children’s language development but also reduce the guilt that some of these mothers may feel in relation to not exposing the children enough to Portuguese in their homes.”

única escola — organização comunitária com esse fim: a Oficina Curumim onde Ana é uma das coordenadoras.

Acredito que uma explicação para esse fato pode estar no perfil das mulheres investigadas por Souza (2008; 2015). Em sua tese, Souza (2008) concentrou-se em famílias onde apenas as mães eram brasileiras. Segundo ela, nas famílias onde ambos os pais são brasileiros a tendência é que eles retornem ao Brasil em um curto espaço de tempo, além de que a relação de ambos com o Brasil implicaria em uma relação diferente com a língua portuguesa. Não encontrei dados no trabalho de Souza a respeito do retorno ao Brasil de casais brasileiros vivendo em Londres. No entanto, essa não é a percepção que tenho das famílias brasileiras residentes em Vancouver. Em se tratando da “relação diferente com a língua portuguesa”, ao que tudo indica essa parece ser uma verdade já que nossos dados apontam para uma preocupação e relação com o PLH pela comunidade brasileira no Canadá bastante diferente da que observamos em outros países.

5.3 Identidade e Pertencimento

Segundo Guardado (2018), as crenças e ideologias linguísticas compartilhadas por indivíduos de uma mesma comunidade podem nos indicar o que a língua representa para aquela comunidade e como o seu uso está relacionado à identidade. Na mesma linha, Fishman (1996) entende que essas ideologias linguísticas podem aludir às opiniões dos sujeitos sobre a relação entre o desenvolvimento/manutenção da língua de herança e as afiliações culturais e seus sentimentos de pertença. Assim sendo, os sentimentos de inclusão e exclusão e as razões que nos fazem querer pertencer a alguns grupos e não a outros são desenvolvidas com base em nossos valores, crenças, estilos de vida e em nossas experiências e expectativas (DUSZACK, 2005). É nos comparando a outros que construímos afinidades e exercemos um sentido de pertencimento em nossa vida social.

Os conceitos de pertencimento e identidade atrelados à manutenção do PLH atravessaram inúmeras vezes o discurso das mulheres-mães nesta pesquisa. Em comum, todas as narrativas mostram que existe uma consciência sobre a importância da manutenção do PLH, seja em casa ou na comunidade, e todas parecem considerar crucial falar apenas em português com as crianças para que essa manutenção seja possível. As razões mais comuns apontadas pelas entrevistadas para buscar a manutenção da língua de herança entre as crianças

incluíram comunicação com a família que ficou no Brasil (principalmente com os avós), idioma e identidade cultural e múltiplas vantagens resultantes do bilinguismo.

Como desde o início interessou-nos, talvez até mais, o que não era dito ou o que se escondia por trás dos discursos que emergiam sobre o PLH, notamos que quando ligados às questões de idioma e identidade cultural, a manutenção do português parece-nos uma forma de essas mulheres-mães encontrarem seu espaço na nova sociedade de acolhimento. Uma forma de (r)existir politicamente nesse novo contexto se reconstruindo como brasileiras ao mesmo tempo em que tentam se construir como canadenses.

Ana, por exemplo, relata como ela encontrou no ensino do PLH uma forma de continuar sendo professora no Canadá, mesmo tendo muita dificuldade no inglês.

Segmento 23 – PLH e pertencimento

80	Ana	É, <i>pra</i> mim não foi tão difícil porque (+) o = a pessoa = as pessoas que estavam na Oficina Curumim nos conhecia.
81		
82	Claudia	[Ah, tá! Do Brasil já?]
83	Ana	Do Brasil já! Então quando eu já conversava com o presidente e com a diretora pedagógica (+) porque = eu já::eu já = nós éramos amigos do Brasil. Então eu já conversava e eles falaram: “olha, quando você chegar aqui você vai nos ajudar. Você vai ser a diretora pedagógica junto com a pessoa...
84		
85		
86		
87		
88	Claudia	[Uhum!]
89	Ana	... a mulher, enfim! Você vai nos ajudar.” Então eu já vim pensando, focada. Mas eu não sabia nada do português como língua de herança. Eu sabia que tinha uma organização sem fins lucrativos que é a Oficina Curumim criada por um grupo de pais que queriam manter a língua e a cultura nos seus filhos. Então eles começaram a desenvolver atividades pedagógicas, i::ntuitivamente, porque não tinha no grupo de pais nenhum professor, tá? Tinha pessoas imbuídas <i>né</i> , daquele espírito de cooperação e de envolvimento...
90		
91		
92		
93		
94		
95		
96		
97	Claudia	[Sim.]
98	Ana	... com a língua materna, com a língua de herança e com a cultura do Brasil. Muitas famílias na época, eu acho que todas, era brasileira:: casada com canadense::.. Esse meu amigo e a esposa eles eram brasileiros, então por isso que nós conhecíamos “mas eles é:::” então aí eu já cheguei pensando. Eu cheguei em maio, final de maio e em junho eu já fui para a Oficina Curumim é:: <i>pra</i> poder participar e conhecer o projeto. Eu cheguei no dia da festa junina, que era bem simples, <i>pequeninha</i> , na oficina só tinha 20 crianças. Então eu já cheguei e eles/ aí eu comecei a trabalhar como voluntária, como diretora pedagógica junto com com essa minha amiga que eu conhecia também e começamos a desenvolver projetos e as famílias ficaram muito felizes porque eu já vim <i>aí</i> / porque eu já tinha um conhecimento na verdade do desenvolvimento infantil que também é importante para uma iniciativa, sabe? É importante também que tenham pessoas que conheçam o desenvolvimento infantil, tá? Porque você pode ter marcos do desenvolvimento infantil...
99		
100		
101		
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		

No início da nossa entrevista (segmento 23), Ana se apresentava como professora de português e pedagoga. Ao responder à minha pergunta sobre os desafios profissionais encontrados por ela para se recolocar no mercado canadense, Ana sinaliza que abrirá um fluxo narrativo. Abre o turno me dizendo “é, pra mim não foi difícil” (linha 80). O proferimento me direciona para a história que será contada da linha 83 até a 113.

Em seguida, Ana contextualiza a sua narrativa e me situa com relação aos personagens (o presidente, a diretora pedagógica, a mulher, os amigos...), temporalidades (do Brasil), espacialidades (a Oficina Curumim no Canadá), ações básicas que se desenrolaram em sequência até ela chegar à posição que se encontra hoje. A ação complicadora, introduzida através do marcador discursivo “mas” revela ter sido o PLH uma descoberta: “Mas eu não sabia nada do português como língua de herança”.

Ensinar PLH foi a forma encontrada por Ana, ainda quando estava no Brasil, de pertencer, de alguma forma, à nova sociedade, de se manter ativa, o que demonstra também a sua agência “então aí fiquei pensando... focada”, bem antes de chegar ao Canadá. Por conta disso, Ana estudou. Buscou cursos, fez contatos, talvez já motivada pela crença de que “tinha dificuldades” com a língua inglesa ou que não conseguiria aprender ou se tornar “fluente”.

Segmento 24 – O PLH e a inserção no mercado de trabalho

115	Ana	..., mas eles hh são <i>pra</i> todas as crianças e <i>aí</i> a gente vai pensar/ <i>Aí</i>
116		você começa a estudar, que foi que eu comecei a fazer o curso em
117		2014. Eu cheguei em 2013 e em 2014 eu já fui para o curso. Então eu
118		já comecei a ter ideias e pensamentos de como fazer, é, com as
119		crianças que viviam aqui. É exatamente isso, não dá <i>pra</i> ter a mesma
120		expectativa e ser professora de crianças aqui com a mesma
121		expectativa que eu tinha de um aluno do quinto ano lá com 11 anos.
122		Nã::o é a mesma coisa. Você vai trabalhando. Primeiro que você tem
123		trabalhar com o interesse da criança, como que::: ele vive aqui ((Ana
124		faz sinal com o dedo apontando para baixo representando a palavra
125		aqui)) e não vive lá ((Ana faz sinal com o dedo apontando para o
126		lado direito dela e lado esquerdo de quem está assistindo)), então o
127		que que eu posso trazer dessa cultura e que eu possa unir e trazer o
128		Brasil também, o conhecimento, a curiosidade da criança... Então aí
129		eu comecei a analisar, a observar/ hoje hoje eu já consigo ter, <i>né</i> , um
130		conhecimento melhor da área, do português como língua de herança.
131		O que que a gente, <i>né</i> , quando as crianças fazem do H...

Os *accounts*, atravessam a sua narrativa seja para explicar ações ou “não-ações”, e seus impedimentos para agir. Ana reconstrói a sua noção de pertencimento por meio do ensino do PLH. Uma vez que ela ainda “tem muita dificuldade com o inglês”, parece ser justamente o português que lhe permite existir politicamente nesse novo contexto e se constituir tanto como brasileira quanto canadense. É possível perceber um imbricamento de

agência e pertencimento nos *accounts* da narrativa de Ana. Inicialmente, justifica-se por ficar no Brasil com o filho, enquanto o marido mudava-se para o Canadá (porque era professora). Em seguida, justifica-se por não poder agir em prol do filho, porque ela claramente pertence à categoria dos que “não falam inglês” (segmento 7).

Ao narrar a sua trajetória junto à Oficina Curumim, é possível observar o olhar de Ana (“*e aí* eu já entrei com a minha parte em desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget, *tá?*”) para o que está sendo narrado num movimento que é próprio da avaliação nas narrativas labovianas. A entoação ascendente do “*tá*” no final do enunciado da linha (256) do segmento 25 indica seu orgulho em ter pionerado a abordagem na Oficina Curumim, como se ela dissesse: “veja só o que eu fiz logo que cheguei”.

Segmento 25 – A recolocação no mercado de trabalho via PLH

236	Ana	Não não. Elas imigram. O mesmo esquema. Quando os pais começaram não tinha essas professoras, como eu comentei. Eles começaram intuitivamente e <i>aí</i> eles mudaram depois. Isso foi em outubro, novembro e dezembro só <i>pra</i> complementar.
237		
238		
239		
240	Claudia	[<i>Aham!</i>]
241	Ana	Janeiro eles mudaram <i>pra</i> esse lugar que nós estamos hoje. Então a gente já <i>tá</i> lá nesse lugar tem um tempão, <i>né</i> . A oficina fez nove anos e a gente <i>tá</i> lá também nove anos quase, nove anos. E <i>aí</i> eles conseguiram, eu acho que na época depois eles separaram por por turmas, intuitivamente eles começaram a perceber que precisavam ter um apoio. E <i>aí</i> vieram três professoras que na verdade também eram imigrantes, mas que já tinham conhecimento da área da educação no Brasil.
242		
243		
244		
245		
246		
247		
248		
249	Claudia	[<i>Tá.</i>]
250	Ana	<i>Tá?</i> Já tinham esse processo. Então vieram três na época, em janeiro. E eu continuei o trabalho com essas três professoras e três divisões de turmas. Depois que eu cheguei, a partir do outro termo...
251		
252		
253	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
254	Ana	... que seria setembro, nós abrimos e dividimos mais ou menos as turmas pensando e <i>aí</i> eu já entrei com a minha parte em desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget, <i>tá?</i>
255		
256		
257	Claudia	[<i>Certo.</i>]
258	Ana	<i>Aí</i> pensando sensor e motor, quais as crianças que poderiam e ficariam na mesma turma... pensando também na outra parte de produção de linguagem... ficariam em outra turma e assim por diante. E <i>aí</i> a gente conseguiu organizar um pouco melhor essa estrutura das turmas. Hoje em dia nós temos as professoras, todas mulheres, não veio nenhum homem. Nós temos voluntários...
259		
260		
261		
262		
263		

Ana segue fazendo avaliações, na maioria das vezes encaixadas, sem interromper o fluxo narrativo, apenas inserindo recursos linguísticos, como “*tá?*” e “muito difícil”, que colaboraram para que eu entendesse a dramaticidade e a dificuldade da situação que ela encontrou ao assumir a vaga na oficina (segmento 26) assim como no reconhecimento de

diplomas e recrutamento de professores (“todas mulheres, não veio nenhum homem. Nós temos voluntários”). Sua fala remete à presença escassa de homens na área de PLH. Talvez porque um voluntário tenha que se tornar professor fora de sua área de atuação e os homens imigrantes em geral permanecem em suas esferas de atuação enquanto as mulheres tendem a buscar um espaço para pertencer à comunidade.

Segmento 26 – As dificuldades enfrentadas para pertencer

265	Ana	Tinha um professor. Chegou a aparecer um professor de capoeira, mas não deu certo porque <i>aí</i> veio a pandemia...
266		
267	Claudia	[Ah...((sinal com a cabeça concordando com o que foi dito))]
268	Ana	... e <i>aí</i> ele tinha que fazer uma regulamentação do diploma no Brasil, <i>aí</i> veio a pandemia, <i>aí</i> acabou... os sonhos acabaram. Mas eu não teria problema nenhum de ter um professor, é que não apareceu. <i>Tá?</i>
269		
270		
271	Claudia	[Entendi.]
272	Ana	Então...
273	Claudia	[Então elas que vem hoje até você, então elas chegam... vem como imigrante, claro. Mas elas já exerciam a profissão de professoras lá?]
274		
275	Ana	Não temos esse/ como que eu podia falar, não temos um/ não sei se é privilégio, não sei...
276		
277	Claudia	[<i>Aham!</i>]
278	Ana	... porque é importante também ter algum conhecimento da área da educação. Mas como aqui nem sempre a gente consegue, <i>tá?</i> Então eu já tive professoras/ que começaram/ jornalistas, que queriam se voluntariar, começaram em voluntariado, ficaram dois anos na dinâmica da Oficina Curumim, participando de reuniões, se envolvendo com planejamento, com tudo porque todo mundo <i>tá</i> integrado porque tem reunião pedagógica, <i>tá</i> todo mundo unido por um bem maior, por uma causa e <i>aí</i> essas professoras, essas voluntárias ou voluntários eu fui convidando <i>pra</i> que pudesse assumir como professora.
279		
280		
281		
282		
283		
284		
285		
286		
287		

Ao falar das famílias que frequentam a Oficina (segmento 27) na qual Ana é coordenadora pedagógica, o discurso que emerge é o do PLH como vínculo afetivo. Embora pareça existir uma preocupação com o letramento e com a aquisição de outros domínios linguísticos que não só a oralidade, com destaque para o termo “alfabetização”, o vínculo afetivo via “comunicação com a família” ainda parece ser o foco principal na manutenção do PLH entre as famílias canadenses investigadas.

Segmento 27 – O PLH como forma de pertencimento

506	Ana	Sim, sim. A maioria é <i>pra</i> / a maioria não. Todas que vieram me procurar queriam que as crianças fossem alfabetizadas em português.
507		
508		<i>Tá?</i> E queria muito que as crianças continuassem é, falando o português, que pudessem/ e as famílias também têm esse ideal: <i>pra</i>
509		que continuassem se comunicando com os familiares no Brasil. <i>Tá?</i>
510		
511		Em especial os avós, <i>né?</i>
512		
513	Claudia	[hh]

514	Ana	Então é muito muito forte isso, mas alfabetização começou a ser um dado, né? Eu antes/ eu fazia já um trabalho, sempre fui professora. Mas com o/ e e continuei fazendo alfabetização...
515		
516		
517	Claudia	[Uhum!]
518	Ana	... com as crianças, mas não tinha tantas crianças. Quando veio a pandemia/ porque eu fazia presencial, certo?
519		
520	Claudia	Sim.
521	Ana	Quando veio a pandemia, ou eu ia até a casa da criança. O foco era a alfabetização. Tá?
522		

Ao longo da entrevista Ana vai se reconfigurando e passando de professora de português e pedagoga a professora de “português como língua de herança”. Constrói uma avaliação externa ao se posicionar sobre a necessidade de o professor falar a língua materna dos alunos a fim de que se construa um vínculo (e nesse momento ela faz um sinal com as mãos, como que representando a palavra vínculo/conexão), que no seu julgamento “é importantíssimo pra qualquer tipo de aprendizagem.”

Segmento 28 – O inglês e o PLH: fontes de pertencimento

526	Ana	Porque assim, eu sou professora de português como língua de herança.
527	Claudia	Certo.
528	Ana	Eu não conseguiria dar aula <i>prima</i> criança que só fala inglês e entende português.
529		
530	Claudia	[Ah, tá.]
531	Ana	Porque eu tenho dificuldade com a língua inglesa.
532	Claudia	[Uhum!]
533	Ana	Então eu preciso que as crianças tenham/ claro que que/ consigam se comunicar comigo. Lógico que misturando e tudo bem.
534		
535	Claudia	Sim.
536	Ana	Não tem problema, mas falar tudo em inglês. Se eu pegar uma criança que só fala inglês, eu não conseguiria ter esse vínculo ((Ana faz um sinal com as mãos, como que representando a palavra vínculo/conexão)) que eu acho que é importantíssimo <i>pra pra</i> qualquer tipo de de aprendizagem. Então afetividade precisa mover <i>pra</i> ter aprendizagem. Então eu preciso ter, criar esse vínculo com a criança e eu vou criar esse vínculo através da comunicação. Então eu tenho uma dificuldade muito grande. Então eu sou professora como português como língua de herança. Eu não sou professora de língua estrangeira.
537		
538		
539		
540		
541		
542		
543		
544		
545	Claudia	Tá, entendi.
546	Ana	Tá bem?
547	Claudia	Entendi.
548	Ana	Então todas as crianças que eu tenho, que eu dou aula, as crianças falam português (+). Todas, a maioria tem pais brasileiros com brasileiras e tem pais que misturados...
549		
550		
551	Claudia	[Uhum!]
552	Ana	...e que conseguem falar e se comunicar comigo. Então tudo bem, tranquilo. (+) A pergunta era?
553		

Ao fazer esse movimento, Ana deixa transparecer o seu sistema de crenças sobre a área de PLH. Ela não é “professora de língua estrangeira”. Ela suspende o que está contando para deixar claro o seu ponto de vista.

No entendimento de Ana, ser professora de língua de herança difere, de alguma forma, de ser professora de língua estrangeira. O que parece ficar implícito nesse *account* é que professor de português como língua estrangeira fala a língua majoritária e, como ela não fala, pertence a outra categoria. Ainda nesse *account*, justifica só trabalhar com alunos que já falam português porque acredita no vínculo afetivo e sua importância na aprendizagem — “eu não conseguiria criar esse vínculo...”. A fala de Ana coaduna-se com a crença dos professores de PLH retratados em artigos anteriores (SPITZ, 2018; SALIÉS *et al.*, 2022). Nesses estudos verificou-se que os professores de PLH investigados não consideravam o ensino do PLH como uma aula e nem como ensino de LM ou de LE. Mas o que seria então ensinar ou ser professora de língua estrangeira, uma vez que o ensino e a manutenção do PLH se derivam, na sua concepção, de um deslocamento geográfico (MORONI, 2016)?

Entre as diversas razões apontadas pelos professores, estariam a falta de adoção de material didático, frequência dos encontros, entre outros. No entanto, o ensino e a manutenção do PLH derivam de um deslocamento geográfico (MORONI, 2016). Ana não se considera professora de LE porque não domina a língua inglesa, porque tem “uma dificuldade muito grande com a língua”. De acordo com Nayar (2008), para muitos imigrantes a competência e o controle (fluência) na língua de acolhimento, no caso da Ana o inglês, representa a possibilidade de participar plenamente e ser aceito socialmente no novo país. A competência na segunda língua seria uma forma de libertação. Aprender inglês significa avançar socialmente, ser igual à maioria no entorno ou pertencer a esse novo espaço geográfico-social em que se habita. No caso de Ana, pertencer ao grupo que fala inglês em Vancouver. Do modo como ela se coloca, pertence apenas à comunidade que fala PLH.

Segmento 29 – Ensino de PLH e pertencimento

571	Ana	Sim, sim, sim. Só tem a gente. (+) Bom, vamos pensar o seguinte: eu acho que teve um <i>boom</i> ((Ana gesticula simbolizando explosão)) quando foi a questão do on-line, veio a pandemia. Eu acho que abriu um olhar um pouco maior de algumas pessoas da comunidade brasileira, que talvez tenha ficado um pouco mais fácil fazer aulas on-line.
572		
573		
574		
575		
576	Claudia	<i>Uhum, tá!</i>
577	Ana	Então eu percebi o <i>boom</i> de professores oferecendo isso e até professores do Brasil, brasileiro que não tem conhecimento. E <i>aí</i> a diferença, porque não tem o conhecimento desse português como língua de herança. O que que vem por trás dessa identidade, cultura e
578		
579		
580		

581		língua:. Porque você ser um professor no Brasil é diferente de você
582		ser um professor...
583	Claudia	[De língua materna, <i>né</i>]
584	Ana	... de português como língua de herança. Então tem essa diferença,
585		mas enfim! Eu vi esse <i>boom</i> . Vi também nascerem várias iniciativas
586		no mundo, percebi isso. Eu não sei se é porque antes a gente não <i>tava</i>
587		conectado. Porque a gente tinha o <i>Instagram</i> , mas eu não participava
588		do <i>Instagram</i> , não tinha/ hoje a Oficina Curumim tem um
589		envolvimento com o <i>Instagram</i> e eu conheci pessoas do mundo
590		inteiro que fazem esse trabalho...

Ao marcar diversas vezes em seu discurso que “não é fluente”, Ana se categoriza como não pertencente a esse grupo capaz de participar plenamente na sociedade de Vancouver e ser acolhida como membro. Sua vida, mesmo após dez anos de imigração, ainda acontece em português, e as pistas ao longo dos segmentos até aqui nos sugerem que ela encontrou no trabalho como professora em PLH uma nova forma de criar esse pertencimento (“eu conheci pessoas do mundo inteiro que fazem esse trabalho...”).

O pertencimento ainda emerge de pistas relacionadas à categorização de si e de outros e à localização geográfica do professor de PLH (segmento 29). Por ter feito cursos e atuar junto à diáspora brasileira na área de PLH, Ana categoriza-se como distante dos que não têm conhecimento e estão no Brasil (“e até professores do Brasil, brasileiro que não tem conhecimento. E aí a diferença...”). Ana estabelece uma diferença “EU vs. OS OUTROS” como se não fosse possível ao professor oferecer aulas em PLH estando no Brasil ou se preparar para tal estando em outro ponto geográfico que não a diáspora brasileira. Mais uma vez, há no enunciado final, “E aí a diferença...” uma mistura de avaliação e resolução. O marcador discursivo “aí” conclui o seu pensamento e corrobora o seu pertencimento à categoria de professores preparados para ensinar PLH.

Cabe-nos ainda sublinhar que o pertencimento surge sempre que o PLH aparece nas narrativas de Ana ligado à afetividade. Traz consigo o significado emocional que a ele está atrelado e do qual nos falam Tajfel e Forgas (1991) e Tajfel e Turner (1986): o que é ser brasileira, o que é ser professora de PLH, o que é ter conhecimento, entre outras questões. ‘A linguagem’, disse o escritor espanhol Miguel Unamuno, ‘é o sangue do espírito’. “Não podemos prescindir de nossa própria língua sem mutilar brutalmente nossa consciência, sem ficar sem sangue” (MONTANER, *in* CRAWFORD, 1992, p. 164). Essa citação tenta demonstrar a conexão integral e vital entre língua e categorização de si, que aparece nas narrativas de Ana. Algo que às vezes nos soa como óbvio, mas que muitas vezes é esquecido. É no e pelo português que Ana nos conta como ela vê o mundo, como ela formou julgamentos sobre viver no Canadá, educar os filhos, participar do mercado de trabalho, com quem ela se

identifica e que mundos estão abertos para ela. O interesse dos pais na alfabetização e na manutenção do PLH, relatado por Ana no segmento 30 retoma o tópico de nossa seção anterior, a manutenção do PLH, na interação entre Eva e Débora no grupo focal; mas não parece haver uma preocupação por parte dessas mulheres sobre a localização do professor.

Segmento 30 – Grupo focal

499	Debora	Posso perguntar? Ela foi alfabetizada aqui em português?
500	Eva	Em português ela faz aula on-line uma vez por semana em português.
501	Debora	Ah, tá. E com quantos anos você alfabetizou ela em português? Foi depois que ela aprendeu a alfabetização em inglês? É uma dúvida que eu tenho.
502		
503		
504	Eva	: Sim.
505	Debora	Ah, tá. <i>Aham</i> .
506	Eva	Ela começou a aula de português na pandemia, na realidade. Ela tinha cinco anos quando ela começou as aulas de português, durante a pandemia.
507		
508		
509	Debora	Ah, legal.
510	Claudia	É on-line no Brasil?
511	Eva	Sim, as professoras são de São Paulo.
512	Debora	: Ah, eu gostei da ideia. Eu vou guardar. Se puder depois me dá o link <i>pra</i> eu ter.
513		
514	Eva	: Mando sim. E assim, quando Júlia começou...
515	Claudia	[Qualquer coisa depois você pode colocar no <i>chat</i> que grava, no <i>chat</i> também a gente pega depois]
516		
517	Eva	Ah, <i>tá</i> certo. E assim, quando Júlia fez a aula experimental <i>pras</i> professoras verem qual foi o nível dela, elas “não Júlia <i>tá</i> muito bem”. Seria mais mesmo <i>pra</i> ela = ela melhorou <u> muito </u> depois que começou as aulas. Ela já não mistura tanto português e inglês. Ainda mistura. É::: mas por exemplo, o fato dela pensar <i>pra</i> falar em português já não tem mais aquela coisa de pensar em inglês e falar em português. Tipo, antes dela começar a fazer aula ela, sei lá “rosa carro” “mamãe o rosa carro passou”.
518		
519		
520		
521		
522		
523		
524		
525	Debora	<i>Uhum</i> . Meu filho faz isso às vezes.

No momento anterior ao recorte que trazemos aqui (linhas 468 – 498), Eva contextualiza suas preocupações com o que ela considerava um atraso “na fala da filha” e acerca da adaptação da filha, na época com dois anos e meio na escola, e utiliza a metáfora CRIANÇAS SÃO ESPONJAS para se referir a forma como a filha rapidamente começou a interagir em inglês e em francês. Ao relatar que a filha atualmente fazia aulas também de português e que sabia ler e escrever em nosso idioma, Eva é interrompida por Débora e pelas outras participantes em falas que se sobrepõem pedindo o *link* do curso etc. Nesse momento, intercedo e coloco o *chat* à disposição para que Eva forneça a todas as participantes o *link* do curso que oferece as aulas on-line. Curiosamente, o mesmo curso ao qual Ana indiretamente se referiu no segmento anterior (segmento 29) e que vem atuando desde a pandemia nas redes sociais e nos grupos de mães brasileiras ao redor do mundo, oferecendo “Língua Portuguesa e alfabetização para brasileirinhos mundo afora”, segundo informações que constam no *website* do curso (ANEXO E).

Por fim, o grupo focal também traz o PLH e o Brasil como espaços de pertencimento. A manutenção da língua é essencial para que os laços e as raízes com o Brasil sejam mantidos, como podemos observar no segmento 31:

Segmento 31 – PLH e Brasil como espaços de pertencimento

584	Gabriela	Isso! Então, concordo com você, na verdade eu vejo sua fala eu me vejo
585		<i>tá</i> , eu sou seu filho tentando falar inglês, <i>né</i> . Entender as piadas (hh) ((as
586		demais participantes riem)), tipo eu não entendi, conjugar o verbo errado.
587		Mas com relação à língua portuguesa eu acho fundamental porque e acho
588		que é a nossa raiz. É o que vai ligar o meu filho à minha família lá no
589		Brasil, <i>né</i> . Então eu acho essencial e fundamental porque eu quero que
590		isso se mantenha vivo. Geração em geração, <i>né</i> . Tanto é que aqui eu acho
591		que vocês devem conhecer a Oficina Curumin, <i>né</i> , que realmente é isso,
592		<i>né</i> , é o resgate e a manutenção da nossa língua. Então eu acho
593		maravilhoso esse projeto e:: meu filho <i>tá</i> lá. Apesar dele, a gente tem
594		pouco tempo aqui, <i>né</i> , ele ainda não <i>tá</i> na <i>escolinha</i> , ele fala só
595		português, mas de vez em quando sai um “ <i>bye, bye</i> ” “ <i>tchau, tchau</i> ” “ <i>see</i>
596		<i>you</i> ” que eu olho assim “como assim?” (hh) porque a gente só fala em
597		português em casa, mas eu acho que de escutar <i>né</i> , na rua a gente falando.
598		E <i>aí</i> pelo pouco que ele escuta inglês, <i>né</i> , acaba soltando de vez em
599		quando alguma coisa. Então é isso.

Gabriela expressa-se de modo forte, por meio de um *account* (“*porque e acho que é a nossa raiz*”) que recruta a metáfora da raiz (PLH É RAIZ) para sinalizar ser o elo geracional o elo que sustenta o pertencimento à comunidade brasileira e à família, e toda a sócio-história que a acompanha (“*É o que vai ligar o meu filho à minha família lá no Brasil, né*”, “*Geração em geração, né.*”), com várias avaliações encaixadas (“*Mas com relação à língua portuguesa eu acho fundamental / Então eu acho essencial e fundamental*”).

No momento anterior a esta (linhas 544 – 582) Fernanda relatava as experiências do filho com a língua portuguesa e as dificuldades decorridas da falta de socialização na língua (“*Ele não entende às vezes os dizeres populares, essas coisas que eu gosto muito sempre de falar pra ele, né*”), quando Gabriela toma o turno para si. Primeiro, Gabriela se identifica com a situação narrada por Fernanda para logo em seguida voltar ao tópico inicial da nossa conversa naquele momento, que era sobre a importância da manutenção do PLH e o que perderiam, se é que perderiam alguma coisa, caso não continuassem falando/aprendendo português. Gabriela faz menção ao português como sendo a “*nossa raiz*” e continua dizendo que o português é o que “*vai ligar o meu filho à minha família lá no Brasil, né.*”. Ela faz menção ainda da importância que tem, para ela, de que o português se perpetue de geração em geração. Nesse momento, Gabriela faz menção à Oficina Curumin, local onde atua como voluntária e que o filho também frequenta.

O português aparece mais uma vez vinculado à noção de “*raiz*” nas narrativas de Carla e Débora.

Segmento 32 – PLH e Brasil como espaços de pertencimento

600	Debora	Vou falar então (hh). Então, eu acho primeiro lugar eu sempre pensei na
601		questão da família. Primeiro assim, o Brasil ele sempre vai ser a nossa
602		raíz, eu sempre falo <i>pro</i> meu marido, isso sempre foi inegociável, sempre
603		quis que meu filho falasse as duas línguas por conta da raiz e por conta da
604		nossa família. A nossa família na maior parte não fala inglês, <i>né</i> ,
605		principalmente a família da minha mãe não fala inglês. Meus pais não
606		falam inglês, minha irmã, ninguém fala. E::: e hoje eu já vejo como uma
607		boa oportunidade de carreira. Porque quando eu vejo assim empregos
608		quando você é fluente em duas línguas eu vejo que você tem um a mais
609		ali, sabe? Um extra, sabe? E eu vejo, por exemplo, a comunidade
610		brasileira crescendo muito. Eu <i>tava</i> até falando com meu marido “cada
611		vez mais brasileiros, daqui há 20 anos quando eles forem trabalhando, eu
612		acho que vai ter muita oportunidade de empresas brasileiras, de coisas
613		relacionadas ao Brasil. Então eu acho incrível <i>pra</i> gente, <i>né</i> . E <i>aí</i> hoje eu
614		já vejo como oportunidade de carreira. Por isso que antes eu sempre
615	falava <i>pro</i> meu marido assim “eu sei que eles vão falar”, mas eu me	
616	preocupava com relação a escrever. Como que eles vão aprender a	
617	escrever e a ler se eles não têm uma prática? Eles precisam fazer aula, <i>né</i> ,	
618	porque a gente não tem como = eu não sei ensinar a escrever, a ler,	
619	alfabetizar, com a fala que é mais fácil de falar. Então hoje eu penso	
620	como uma oportunidade de carreira <i>pro</i> futuro assim, de eles dizerem no	
621	currículo dele que eles são fluentes nas duas línguas, que eles escrevem e	
622	leem nas duas línguas, sabe. Principalmente, de novo, falando da	
623	comunidade brasileira cada vez maior. Então pensando daqui há 20 anos	
624	eu acho que vai ter muita empresa brasileira aqui e eu acho que o	
625	português vai ser muito útil <i>pros</i> dois assim.	
626	Claudia	Ah, legal. Mais alguém, gente? Quer falar?
627	Carla	É::: então, também por causa da família, por causa da nossa ligação com
628		a família, <i>pra</i> manter porque nem na minha família nem na família do
629		meu marido = na verdade as gerações mais jovens sim falam inglês, mas
630		os avós das crianças, os tios, não falam. E::: e é a raiz deles, a gente quer
631		essa ligação. Eles querem essa ligação também, eles já vieram um
632		<i>pouquinho</i> mais velhos, <i>né</i> , então eles têm uma relação muito próxima
633		com o Brasil. E também porque é:: como uma de vocês falou, o Brasil <i>tá</i>
634		crescendo em termos de ((incompreensível)) então falar português é
635		sempre uma = falar uma segunda língua é sempre bom e pela questão de
636		saber uma segunda língua, questão de carreira e tal e também porque
637		dizem que depois que você é fluente na segunda língua todas as outras
638	línguas são mais fáceis. Então se eles já são fluentes em duas, a terceira,	
639	quarta vão vir muito...	
640	Debora	Não tinha pensado nisso, gostei. Não tinha associado. Interessante...
641	Carla	É, dizem isso que depois que você é fluente na segunda língua o seu
642		cérebro já aprendeu a fazer essas relações aí...
643	Debora	Virar a <i>chavinha</i> , aprender, <i>né</i> .
626	Claudia	Ah, legal. Mais alguém, gente? Quer falar?
644	Bethânia	Sim sim. Se você aprende as duas línguas, pelo menos duas línguas até os
645		cinco anos de idades as outras vem fluentemente muito mais fácil.
646	Carla	É, a gente sofre <i>pra</i> aprender a segunda. Eu tenho uma amiga que depois
647		do inglês ela aprendeu mais umas duas línguas e <i>tá</i> fluente em quatro.

Embora o vínculo afetivo, principalmente a comunicação com a família que ficou no Brasil ainda pareça ser o maior fator de manutenção do PLH em Vancouver, é possível ver que também surge na narrativa de Carla a avaliação do PLH como um capital social e econômico: “o Brasil tá crescendo”, “falar uma segunda língua é sempre bom e pela questão de saber uma segunda língua, questão de carreira e tal”, “Então se eles já são fluentes em

duas, a terceira, quarta vão vir muito...”. Débora apoia imediatamente, “Não tinha pensado nisso, gostei. Não tinha associado. Interessante.” e em seguida Bethânia “Sim sim. Se você aprende as duas línguas, pelo menos duas línguas até os cinco anos de idades as outras vem fluentemente muito mais fácil.”

Para Tajfel e Forgas (1991) e Tajfel e Turner (1986), as identidades sociais que assumimos derivariam justamente do conhecimento que temos, como indivíduos, da nossa pertença a este ou aquele grupo social e a todo o significado emocional atrelado a esta noção. No entanto, o que é valorizado e encorajado em grupo de pessoas pode ser rejeitado e desvalorizado em outro. Sobre isso, Hakuta nos lembra que muitas sociedades “admiram o bilinguismo do diplomata, mas não multilinguismo do motorista de táxi” (2011, p. 172). Este não parece ser o caso da sociedade canadense, no entanto, o pertencimento dessas mulheres-mães à comunidade de acolhimento está longe de ser algo simples e pode adquirir muitas nuances.

5.4 Pertencimento e o Canadá

Um dado nos chamou atenção enquanto transcrevíamos e analisávamos as narrativas individuais e coletivas das participantes dessa pesquisa: a relação entre pertencimento e integração à sociedade de acolhimento de um lado e a inserção no mercado de trabalho e cidadania do outro. Como ocorre na maioria das dinâmicas sociais, a migração é um processo generizado, que leva as mulheres imigrantes a experimentarem os desafios da migração de maneira diferente dos homens. As narrativas revelam semelhanças e diferenças encontradas pelas mulheres-mães brasileiras que vivem e buscam reconhecimento na sociedade canadense ao mesmo tempo em que deixam transparecer o quanto essas diferenças podem variar a depender do contexto socioeconômico experimentado no país de acolhimento.

As similaridades incluem:

- o status legal das mulheres-mães imigrantes;
- as dificuldades com o idioma;
- a falta de qualificação profissional atribuída ao não reconhecimento de suas qualificações anteriores devido a inexistência de um sistema de equivalência de diplomas;
- o isolamento e o acúmulo de tarefas.

Em relação às diferenças citadas, essas baseiam-se principalmente nas diferentes políticas de integração e imigração em relação a países como os Estados Unidos. Passo agora a relatar como e porque essa interpretação emerge dos trechos analisados.

O segmento 33 traz o relato de Ana. Desde o início Ana fez questão de marcar a sua história como uma história diferente das demais, mesmo sem saber quem eram as participantes desse estudo.

Segmento 33 – A ausência de rede de apoio e a integração no Canadá

718	Ana	Olha só, Claudia. Eu não sei se eu sou a melhor pessoa <i>pra</i> responder essa pergunta. Porque como eu tenho uma coisa, uma dificuldade assim, de comunicar, eu me comunico eu vou e tal. Mas eu não me jogo. Vamos supor: eu não trabalho numa escola aqui, <i>né</i> ... num restaurante. Eu <i>tô</i> toda envolvida com o português e com a minha história. (+) Então <i>pra</i> mim não é tão difícil. Certo? Porque eu <i>tô</i> indo/ eu <i>tô</i> envolvida com o:utro olhar, sabe?
719		
720		
721		
722		
723		
724		
725		
726	Claudia	<i>Uhum!</i>
727	Ana	Mas assim, é difícil? É! Eu acho que difícil é a barreira da língua, eu acho que é o primeiro ponto que as brasileiras devem enfrentar. A rede de apoio... eu já tinha um filho com quase 11 anos e aqui é permitido depois dos 12 anos a criança vai ficar sozinha um pouco em casa. E eu podia, vamos supor: ir fazer uma compra e voltar. Mas imagine uma brasileira que tem um bebê::? Que não tem rede de apoio? Que dificuldade de isso! Imagine uma brasileira que tem que ir trabalhar! Que tem que ajudar no sustento da família. E trabalhar que eu digo, trabalhar fora, indo <i>pro</i> mercado de trabalho. Entendeu? Eu tenho, eu tenho acho que <i>pra</i> mim, eu tenho a possibilidade de trabalhar com aquilo que eu amo, de poder ficar em casa e não ter perigo nem de pegar, <i>né</i> , eu só vou <i>pra</i> Oficina Curumim e volto. Então assim, porque eu tenho rede de apoio, eu tenho meu marido. Entendeu? Que trabalha aqui. Então assim, a minha história é um pouco diferente das outras que eu vejo por <i>aí</i> .
728		
729		
730		
731		
732		
733		
734		
735		
736		
737		
738		
739		
770		
771		
772	Claudia	<i>Uhum!</i>
773	Ana	Mas acho que a maior dificuldade é você não ter rede de apoio aqui, tá? Com crianças pequenas, eu vejo esse sofrimento das famílias e das mães brasileiras de não conseguir fazer aquilo que fazia no Brasil, eu vejo isso. Então uma mãe que era engenheira no Brasil, arquiteta... chega aqui! É difícil! É difícil até <i>pra</i> professora, <i>pra</i> validar o diploma. Entendeu?
774		
775		
776		
777		
778		
779	Claudia	Entendi.
780	Ana	Então, assim, eu vejo essa dificuldade das brasileiras que <i>aí</i> tem que mudar de carreira, reestruturar, se organizar, internamente que não é fácil, <i>né</i> . Você tem que deixar um pouco <i>pra</i> trás aquilo que você conquistou, aquilo que você galgou, que você tinha condições, conhecimento, é... uma carreira bem-sucedida e na verdade, começar meio que do zero, <i>né</i> ?!
781		
782		
783		
784		
785		
786	Claudia	Entendi.
787	Ana	Então <i>pra</i> mim, eu sinto pelas brasileiras que moram aqui. Eu vejo esse desespero das mães nessas duas questões maiores do desenvolvimento da carreira.
788		
789		

Ana inicia o turno abrindo um *account* para justificar o porquê ela considera a sua situação diferente das demais (“*porque* como eu tenho uma coisa, uma dificuldade assim, de comunicar, eu me comunico eu vou e tal. Mas eu não me jogo”). Sua narrativa sinaliza que por não falar inglês, ela não pertence à sociedade canadense nem compartilha das dificuldades de inserção no mercado de trabalho do país (“mas” na linha 731 e os enunciados seguintes até a linha 735). Desde o início ela sempre esteve envolvida apenas com a sua história (“eu tô toda envolvida com o português e com a minha história”). Distingue sua trajetória das demais porque nunca precisou procurar emprego nem precisou de rede de apoio para tal, por ter um filho já de 11 anos (“Mas imagine uma brasileira *que tem* um bebê:!? Que não tem rede de apoio? Que dificuldade isso! Imagine uma brasileira *que tem que* ir trabalhar!”). Não só alonga a vogal ao falar da dificuldade, mas faz uma exclamação que sinaliza toda a emoção e intensidade presente nesta sua avaliação encaixada. Neste trecho, flutua no nível pragmático, inferências ligadas a um discurso fincado na cultura imigrante latino-americana, que ainda nos remete a estruturas patriarcais persistentes, que ao mesmo tempo obrigam e esperam que as mulheres assumam o papel de cuidadora principal da família, entre outras tarefas domésticas (“eu tenho meu marido”). O modalizador deôntico “tem que” e o verbo “imaginar” nos convidam a sentir com intensidade o sofrimento dessas mulheres (“Imagine”) em mais uma exclamação (“...*que tem que* ir trabalhar! *Que tem que* ajudar no sustento da família. E trabalhar que eu digo, *trabalhar fora, indo pro* mercado de trabalho”). Integrar-se, muitas vezes exige que deixem a profissão para qual se qualificaram, exige que de alguma forma achem outros caminhos que não aqueles, usuais no Brasil, que possibilitem “ir trabalhar fora” substituindo a costumeira rede de apoio existente na cultura brasileira (“Com crianças pequenas, *eu vejo esse sofrimento* das famílias e das mães brasileiras de não conseguir fazer aquilo que fazia no Brasil, *eu vejo* isso. Então uma mãe que era engenheira no Brasil, arquiteta... chega aqui! *É difícil! É difícil* até pra professora, pra validar o diploma. Entendeu?”).

A compaixão pelas mulheres-mães brasileiras que precisam rapidamente se integrar no Canadá para garantir a estabilidade econômica e familiar é sublinhada nas seguidas exclamações e explicitamente nas linhas 773 – 778 (“... *eu vejo esse sofrimento*”) e nas linhas 787 – 789 (*Então pra* mim, eu *sinto* pelas brasileiras que moram aqui. *Eu vejo esse desespero* das mães nessas duas questões maiores do desenvolvimento da carreira”).

Ou seja, apesar da aparente necessidade de o Canadá receber imigrantes profissionais qualificados para atender às demandas de trabalho, a fala de Ana mostra outra perspectiva quando, após enumerar as dificuldades, que incluem ausência de rede de apoio e

reconhecimento de diploma, fecha concluindo que muitas mudam de carreira visando a tal integração (“*Então*, assim, eu vejo essa dificuldade das brasileiras que aí *tem que* mudar de carreira, reestruturar, se organizar, internamente que não é fácil, né.”). Ana busca minha concordância (“né”) e enfatiza sua conclusão, repetindo a expressão deôntica “tem que” mais uma vez — “Você *tem que* deixar um pouco pra trás aquilo que você conquistou aquilo que você galgou, que você tinha condições, conhecimento, é... uma carreira bem-sucedida e na verdade, começar meio que do zero, né?!”. Seu (D)iscurso (GEE, 2005) se alinha com pesquisas que sugerem que muitos migrantes qualificados sofrem desqualificação, mobilidade descendente na carreira, subemprego, desemprego e desperdício de talentos, encontrando-se em ocupações de baixa qualificação que não são proporcionais à sua educação e experiência nos países de origem (NARDON, L. *et al.*, 2021; IOM, 2012).

Ainda que em seu (D)iscurso (GEE, 2005) Ana procure nos passar a ideia de que as dificuldades envolvendo o problema da desqualificação profissional enfrentadas por outras mulheres-mães-imigrantes não se aplicam à sua condição (“*porque* eu tenho rede de apoio, eu tenho meu marido. Entendeu? Que trabalha aqui. Então assim, a minha história é um pouco diferente das outras que eu vejo por aí.”), ao nos voltarmos para o (D)iscurso que não é dito, o que parece existir é uma Ana que também teve que deixar para trás tudo aquilo que conquistou, que galgou, e que teve que deixar de lado muito do que ela tinha condições e conhecimento de fazer. Uma Ana que, de certa forma, assim como as outras mulheres brasileiras que descreve, era coordenadora pedagógica, professora de PLM e deixou uma carreira bem-sucedida para começar do zero. Teve que fazer cursos sobre desenvolvimento de língua de herança e aprender como atuar na área de PLH.

Não é novidade que nós, mulheres-mães-imigrantes qualificadas, enfrentamos ainda desvantagens de gênero adicionais, incluindo uma carga doméstica desproporcional, carreiras interrompidas e segmentação de gênero em ocupações e organizações, mas até que ponto isso é também o que move, muitas de nós, a buscar uma carreira na área de ensino-manutenção do PLH? Será que a feminização do PLH não pode ser compreendida justamente como um reflexo dessa desqualificação e das dificuldades encontradas pelas mulheres-mães-imigrantes brasileiras em se recolocarem no mercado de trabalho e, com isso, pertencerem realmente a essa nova sociedade de acolhimento? E, assim sendo, não seria o envolvimento com o PLH uma forma também de essas mulheres (r)existirem sócio, econômica e politicamente, ao mesmo tempo em que lutam para pertencer a essa diáspora?

A questão do trabalho como forma de pertencimento reaparece de maneira muito forte na narrativa de Débora, durante o grupo focal. No segmento a seguir ela explica por que ainda

não se considera integrada à sociedade canadense, mesmo já tendo dois filhos nascidos no país:

Segmento 34 – Pagar imposto como forma de pertencimento

845	Debora	Eu não me sinto ainda, mas eu brinco que é porque eu não pago imposto,
846		que eu ainda não trabalho (hh). E <i>aí</i> eu vou começar minha carreira agora
847		quando minha filha for <i>pro daycare</i> e eu falo <i>pro</i> meu marido “agora é
848		um caminho sem volta”. Se a gente antes não pensava em voltar, <i>né</i> , a
849		gente nunca pensou em voltar <i>pro</i> Brasil, a hora que eu começar a
850		estudar, vão ser 18 meses que eu vou fazer uma faculdade e <i>aí</i> eu vou
851		começar a trabalhar, eu vou pagar imposto, eu não saio daqui tipo eu vou
852		ficar aqui agora (hh). E <i>aí</i> eu acho que isso vai me trazer mais essa coisa
853		da do = porque assim, eu <i>tô</i> quase quatro anos e meio como mãe que fica
854		em casa, <i>né</i> . E <i>aí</i> eu tenho contato com a comunidade, eu frequento
855		<i>Family Place</i> , eu <i>tô</i> sempre ali buscando alguma coisa <i>pra</i> fazer com
856		outras mães e tudo, mas assim eu acho que quando eu começar a ter uma
857		vida escolar, trabalho e não sei o que eu acho que isso vai me trazer mais
858		segurança tipo “sou mais uma aqui, eu <i>tô</i> contribuindo”, sabe? Como
859		todo mundo aqui contribui, eu também <i>tô</i> . Eu brinco que hoje eu
860		contribuo criando seres humanos que eu espero que sejam bons <i>pro</i>
861		mundo. Mas assim, eu acho que eu vou ser mais parte de todo mundo ali
862		quando eu começar realmente a voar <i>pra</i> fora de casa, sabe?

Débora inicia a sua fala já produzindo *accounts* para explicar o porquê ela ainda não se sente parte da sociedade canadense mesmo já estando há quase cinco anos no país (“*mas* eu brinco *que é porque* eu não pago imposto, *que* eu ainda não trabalho (hh)”). Na sequência, ela lista uma série de atividades nas quais está envolvida com outras mães — não necessariamente brasileiras — (“*aí* eu tenho contato com a comunidade, eu frequento *Family Place*, eu *tô* sempre ali buscando alguma coisa *pra* fazer com outras mães e tudo”) que, a princípio, poderiam nos dar a sensação de que ela é alguém integrada à nova sociedade e à vida no Canadá. No entanto, a conjunção adversativa “mas” funciona como um marcador discursivo que quebra as nossas expectativas e mostra que esse engajamento com a comunidade não é valorizado por Débora. Para ela o pertencimento à comunidade canadense está relacionado a um status de pagadora de impostos. Essa avaliação é corroborada no fechamento do seguinte trecho, que mais uma vez inicia-se pela conjunção adversativa “mas” para marcar o posicionamento de Débora e que é reforçado pelo advérbio de afirmação “realmente”: (“*Mas assim*, eu acho que eu vou ser mais parte de todo mundo ali quando eu começar realmente a voar *pra* fora de casa, sabe?”).

A narrativa de Débora reproduz, de certa forma, o discurso vigente em uma sociedade em que o trabalho da mulher, o trabalho doméstico, é constantemente invisibilizado. Criar seres humanos para o mundo não costuma ser visto como uma contribuição REAL. Esse não dito emerge do proferimento “Eu brinco que hoje eu contribuo criando seres humanos que eu espero que sejam bons *pro* mundo”. Parece que Débora não está convencida dessa

“contribuição”, pois a coloca no domínio das brincadeiras, que, a rigor, não são para levar a sério. Segundo o relatório publicado pela OXFAM Brasil (2020), 85% do trabalho não remunerado de cuidado, seja com crianças, com a casa ou com pessoas idosas, é realizado nas famílias por mulheres. No mundo inteiro esse trabalho não remunerado ou mal pago é realizado principalmente por mulheres e meninas que dedicam a isso cerca de 12,5 bilhões de horas, gerando uma contribuição de pelo menos US\$10,8 trilhões por ano à economia global. Isso dá mais de três vezes o valor da indústria de tecnologia do mundo. As tarefas diárias de cuidar de outras pessoas, cozinhar, limpar, embora essenciais para o bem-estar de sociedades e comunidades e para o funcionamento da economia parecem ser invisíveis também para Débora, fazendo com que ela não se considere pertencente à comunidade canadense justamente por ainda não trabalhar fora e assim, segundo ela, não poder contribuir (“quando eu começar a ter uma vida escolar, trabalho e não sei o que eu acho que isso vai me trazer mais segurança tipo ‘sou mais uma aqui, eu tô contribuindo’, sabe?”). No entendimento dela, para fazer parte da sociedade, de “todo mundo ali”, é preciso “voar pra fora de casa”.

Na sequência interacional no grupo focal, Fernanda, Bethânia e Carla parecem não compartilhar dos sentimentos narrados por Ana e Débora e dizem se considerar totalmente integradas à sociedade canadense, ainda que de formas diferentes. No caso de Fernanda e Bethânia, o que sobressai é o status legal, o fato de terem recebido a cidadania canadense.

Segmento 35 – O voto e o pertencimento

863	Fernanda	Eu me sinto totalmente integrada. Já faz alguns anos, <i>né</i> , já faz 18 que eu tô aqui, então eu acho que o passo, caiu a ficha mesmo quando realmente a gente pegou o passaporte e podia votar, aquela coisa toda <i>né</i> , então eu faço questão de votar, de exercer minha cidadania, <i>né</i> . Me sinto parte da sociedade, me sinto integrada, nunca tive problemas assim, em relação a isso não.
864		
865		
866		
867		
868		
869	Claudia	Você ainda faz isso no Brasil? Você ainda vota no Brasil? Você ainda mantém?
870		
871	Fernanda	Sim. Faço isso. Sempre falo <i>pro</i> meu filho a importância de nós podermos votar, de no Brasil o voto ser obrigatório, mas aqui não é <i>né</i> , mas eu falo <i>pra</i> ele que é importante porque mexe com a nossa vida, são projetos que dependem de outras pessoas, mas que pode facilitar sua vida como dificultá-la. Então é importante que a gente esteja integrada com esses assuntos.
872		
873		
874		
875		
876		

Fernanda inicia o turno afirmando que se sente totalmente integrada e faz uma avaliação da sua trajetória baseada no tempo de residência no Canadá (“Já faz alguns anos, *né*, já faz 18 que eu tô aqui”). Ao fazer isso, ela compara seu tempo de Canadá ao tempo de Débora (“eu tô quase quatro anos e meio como mãe que fica em casa, *né*.” — linha 853 do segmento 34) para em seguida abrir um *account* que nos leva a perceber que o que faz ela se sentir integrada à comunidade canadense é o seu status legal de cidadã (“*então* eu acho que o

passo, caiu a ficha mesmo *quando realmente* a gente pegou o passaporte e podia votar, aquela coisa toda né, *então* eu faço questão de votar, de exercer minha cidadania, né.”). Fernanda busca o meu apoio e a concordância do grupo (“*né*”). Mostro a Fernanda que estou atenta a sua narrativa e pergunto se ainda vota no Brasil. Ela novamente avalia o voto como essencial, reforçando e concluindo que vota em ambos os países (“*Então é importante* que a gente esteja integrada com esses assuntos”).

Nessa junção do discurso, Bethânia toma o turno para si e demonstra apoio ao se identificar com a narrativa de Fernanda (linhas 877 e 878 do segmento 36).

Segmento 36 – Cidadania no país de acolhimento e o pertencimento

877	Bethânia	Eu acho que me sinto desse jeito, mas eu acho que depois que eu recebi minha cidadania e comecei a votar também. Na verdade, eu acho que eu me senti mais = porque eu vim trabalhando como <i>nanny</i> = acho que foi mais quando eu peguei minha residência permanente mesmo que eu podia estudar pagando o preço de residente (hh) e trabalhar em escola, então me senti mais = e <i>ai</i> veio a cidadania e tudo, são 13 anos. Foi mais ou menos o mesmo caminho mesmo (hh).
878		
879		
880		
881		
882		
883		

Reforça também a ideia introduzida por Débora relacionando a cidadania e o ato de votar ao sentimento de pertencimento (“Eu acho que me sinto desse jeito, *mas* eu acho que depois que eu recebi minha cidadania *e* comecei a votar também”) já na orientação da narrativa. Reforça sua avaliação na resolução (“*acho que foi mais quando* eu peguei minha residência permanente mesmo que eu podia estudar pagando o preço de residente (hh) e trabalhar em escola, *então* me senti mais = e *ai* veio a cidadania e tudo, são 13 anos”) e na coda (“foi mais ou menos o mesmo caminho mesmo (hh)”). Nas ações ascendentes, ela parece indicar que já se considerava integrada por ter vindo trabalhar como babá; no entanto, passou a se sentir “*mais*” canadense, “*mais*” pertencente à comunidade depois que recebeu a residência permanente, a cidadania. Assim como ocorreu na narrativa de Fernanda, Bethânia também faz questão de marcar o tempo em que vive no Canadá (“são 13 anos”). Nessa junção interacional do grupo focal, Carla abre um *account* (“É, então”) corroborando a avaliação de Débora no segmento 34 (“eu acho que quando eu começar a ter uma vida escolar, trabalho e não sei o que eu acho que isso vai me trazer mais segurança tipo “sou mais uma aqui, eu tô contribuindo”), dando continuidade ao fluxo de tópico.

Segmento 37- Trabalho, cidadania e pertencimento à sociedade de acolhimento

884	Carla	É, então, eu me sinto super parte da sociedade também. Eu nunca estudei, mas trabalho desde que eu cheguei aqui e eu acho que frequentar a escola, <i>né</i> , as crianças terem amigos canadenses, eu frequento uma igreja canadense. Tudo isso me faz sentir parte da sociedade, apesar do Canadá ainda não achar que eu sou parte, porque eu ainda não sou residente permanente, <i>né</i> , eu sou = eu já sinto que eu sou daqui, eles só que não me aceitaram ainda. (hh) ((demais participantes riem)) O amor tem que ser correspondido.
885		
886		
887		
888		
889		
890		
891		

Carla elabora uma micronarrativa laboviana para explicar que se sente parte da sociedade canadense mesmo não sendo ainda residente permanente ou tendo cidadania como Bethânia e Fernanda. Orienta a narrativa ao explicar que embora nunca tenha estudado no Canadá, sempre trabalhou (“Eu nunca estudei, *mas* trabalho desde que eu cheguei aqui”). A orientação coloca o “trabalho” em relevo na sua relação com o pertencimento. As ações ascendentes reforçam a avaliação de Carla sobre o pertencimento, ao elencarem todo o envolvimento com o dia a dia da sociedade canadense (“frequentar a escola, né, as crianças terem amigos canadenses, eu frequento uma igreja canadense”), avaliação essa retomada no proferimento “tudo isso me faz sentir parte da sociedade”).

Só que há um complicador. O Canadá parece não a querer e por isso ainda não lhe concedeu a residência temporária (“*apesar* do Canadá ainda não achar que eu sou parte, porque eu ainda não sou residente permanente, né”). Na sequência, avalia mais uma vez seu pertencimento à sociedade canadense no modo indicativo e tempo presente na resolução (“*eu sou* = *eu já sinto* que *eu sou daqui*, eles só que não me aceitaram ainda”). Na coda conclui afirmando que “O amor tem que ser correspondido”, permitindo-nos inferir que só quando ele for correspondido esse pertencimento será validado plenamente.

Ao longo dos nossos encontros, as mulheres-mães desta pesquisa elencaram, em suas narrativas individuais e coletivas, uma série de acontecimentos, afetos e questões que impactaram e ainda impactam o seu pertencimento à sociedade do Canadá. O trabalho, pagar impostos e receber a cidadania são os índices desse pertencimento na visão delas. Ao mesmo tempo, medos, inseguranças, sobrecargas de trabalho e uma noção aparentemente comum de que imigrar é “começar do zero” nos levam a interpretar que o pertencimento na sociedade de acolhimento é uma construção que exige saber viver no entre-lugar (BHABBA, 1994). Essas mulheres não nos parecem ter noção clara de que viver na diáspora é um eterno “fazer-se migrante” onde o fazer reside no ato de aprender, no dia a dia, a viver nesse “entre-lugar”. Fazer-se migrante é ter que (re)construir sua identidade enquanto ser híbrido, colecionar elementos de outras culturas e conseqüentemente integrá-las à sua própria como observaremos na análise dos segmentos a seguir.

5.5 Fazer-se migrante: ser brasileiro no contexto migratório

Ao perceber que estávamos chegando ao final das entrevistas, procurei concluí-las sempre da mesma maneira (assim como fiz no início) e solicitei que, para encerrar, cada uma falasse um pouco sobre os significados de ser mulher-mãe-imigrante no exterior.

Como conferimos na revisão de literatura, a noção de identidade(s) é um constructo extremamente complexo, que não admite neutralidade em sua definição (DE FINA, 2003), pois entrelaça várias áreas de conhecimento. Afastamo-nos da concepção de identidade como algo individual, estável e que remete à noção de pertencimento a uma categoria ou grupo social (TAJFEL, 1981, *apud* DE FINA, 2003) e filiamo-nos à concepção de identidade como algo social e interacionalmente construído nas narrativas (BRUNNER, 1990). O olhar cuidadoso sobre como o processo se dá, faz-nos perceber que a identidade de mulher-mãe-profissional-imigrante brasileira vivendo na diáspora é a que desponta.

Segmento 38 – Investigando as identidades nas narrativas

247	Bethânia	ah, a parte de mulher imigrante Brasil hh no exterior, então sim. Acho que aqui e principalmente lésbica, né.
248		
249	Claudia	[Ah, é verdade. verdade!]
250	Bethânia	Então assim, aqui a gente, a questão do (+) a segurança da tranquilidade que a gente tem vivendo aqui realmente não se compara com o Brasil. A gente sente muita falta do Brasil, mas a dificuldade que a gente sente lá, a questão de ser mulher, de receber menos, de ser menos valorizada, de ter filhos e e por isso, por ter filhos já não consegue, ser difícil conseguir um emprego e aqui é completamente diferente, não tem disso. Eu não senti, a gente não sentiu isso. Nunca perguntaram pra gente: “você tem filho?” pra arrumar um emprego, né. Até porque não pode. Então essa parte a gente vê que é bem (+), é mais fácil ser brasileira aqui do que ser brasileira no Brasil. Hh
251		
252		
253		
254		
255		
256		
257		
258		

No segmento 38, Bethânia narra como percebe o ser mulher e mãe imigrante na diáspora. Inicia o tópico deixando claro que considera mais fácil ser mulher no exterior do que no Brasil, principalmente por ser lésbica. Inclui outra avaliação interna com um *account* que introduz os outros porquês (“*então assim*, aqui a gente, a questão do (+) a segurança da tranquilidade que a gente tem vivendo aqui realmente não se compara com o Brasil”). Reconheço sua fala e ela logo elenca as ações complicadoras (“mas” — linha 252) que envolvem ser mulher e mãe no Brasil (“*mas a dificuldade* que a gente sente lá, a questão de ser mulher, de receber menos, de ser menos valorizada, de ter filhos”) para nas ações descendentes, por meio do discurso direto, incluir a voz dos profissionais de RH/empresários brasileiros (“você tem filho?”), deixando bem claro que no Canadá este tipo de questionamento (além de idade etc.) é considerado ilegal. Na resolução reafirma a orientação narrativa “*então* essa parte a gente vê que é bem (+), é mais fácil ser brasileira aqui do que ser brasileira no Brasil. Hh”).

Tanto Bethânia (segmento 39 — linha 281) quanto Carla (segmento 39 — linha 463) fazem uso de expressões semelhantes para definir o que é ser imigrante, ambas no campo semântica de desafio.

Segmento 39 – Ser imigrante é desafiador

279	Bethânia	(+) olha isso. como é que fala? Olha, esqueci a palavra em português hh
280	Claudia	Hh
281	Bethânia	Eu ia falar <i>challenging</i> e agora não consigo achar a palavra em português.
282	Claudia	Ok! desafiador, né.
283	Bethânia	Obrigada! Hh

Bethânia se esquece da palavra em português, a enuncia em inglês — *challenging* — contando com a minha concordância e tradução. Nesse momento, nós duas rimos, compartilhando uma cumplicidade típica de quem experiencia diversos momentos como esse, de alternância de código (*code switching*), dada a imersão na língua e cultura acolhedoras. Ajudo Bethânia enunciando a palavra em português (“desafiador”) e ela agradece. Já Carla (segmento 40), inicia com uma afirmação (linha 463) e segue após minha insistência para que categorizasse a experiência de ser brasileira no exterior.

Segmento 40 – Ser imigrante é tentar se adaptar o tempo todo

463	Carla	Um desafio hh
464	Claudia	hh Ser imigrante é...
465	Carla	Ser imigrante é:: (+) ser imigrante:: é:: tentar se adaptar o tempo todo,
466		se reconstruir o tempo todo.

No segmento 40, podemos ainda perceber uma diferença entre as visões de Bethânia (segmento 38) e Carla (segmento 40). Enquanto para Bethânia ser brasileira no exterior é mais fácil do que ser brasileira no Brasil (“então essa parte a gente vê que é bem (+), é mais fácil ser brasileira aqui do que ser brasileira no Brasil. Hh” — linha 258, segmento 38), para Carla é “tentar se adaptar o tempo todo” (segmento 40, linhas 465 – 466). Isso nos conta muito sobre a realidade da população LGBTQIA+ no Brasil. De acordo com uma pesquisa realizada pelo *Center for Talent Innovation* (2016), 61% dos funcionários gays e lésbicas decidem por esconderem sua sexualidade de gestores e colegas em virtude do medo de perderem o emprego. A pesquisa ainda revelou outros dados alarmantes: 33% das empresas do Brasil não contratariam para cargos de chefia pessoas LGBTQIA+; 41% das pessoas LGBTQIA+ afirmam terem sofrido algum tipo de discriminação em razão da sua orientação sexual ou identidade de gênero no ambiente de trabalho e 90% de travestis se prostituem por não terem conseguido nenhum outro emprego, até mesmo aqueles que têm boas qualificações. Ou seja, Bethânia não está sozinha. Já Carla, que se identifica como mulher cis, não vivenciava no

Brasil os mesmos desafios que Bethânia. Ela olha para a experiência no Canadá como essa reconstrução de si na tentativa de se adaptar à nova vida.

Reitera, dessa forma, o proferimento de Ana no segmento 33 (“Você tem que deixar um pouco pra trás aquilo que você conquistou, que você galgou, que você tinha condições, conhecimento, é... uma carreira bem-sucedida e na verdade, começar meio que do zero, né?!”).

Bethânia e Carla parecem concordar ainda que, independentemente do tempo, do status ou de quanto uma pessoa se sinta pertencente e integrada à sociedade de acolhimento, ela não deixa de ser imigrante, interpretação corroborada pelos segmentos 41 e 42. Bethânia, inclusive, surpreende com essa categorização, pois avalia ser mais fácil ser mulher lésbica no Canadá. Ela afirma, na resolução, (linha 261, segmento 41), que não se deixa de ser imigrante (“*então* eu acho que a gente nunca vai deixar de ser imigrante”), usando o pronome “gente”, para se referir aos imigrantes de forma geral. Justifica a sua categorização por meio de um *account* (“*mas* eu acho que acaba que o nosso sotaque, o nosso jeito de agir, completamente. Os meus amigos brasileiros e os meus amigos canadenses não se comparam. E querendo ou não, por mais que a gente tente, né, não é a mesma relação”).

Segmento 41 – Somos sempre imigrantes

259	Claudia	hh é, e eu ia te perguntar uma outra coisa sobre ser brasileira e acabei/ não/ é a gente deixa de ser imigrante em algum momento?
260		
261	Bethânia	Não.
262	Claudia	Por quê?
263	Bethânia	Já tem, acho que eu já tenho aqui, já tem, quantos anos que tem, doze né, que eu tô aqui. E eu ainda, ainda sinto. Eu tenho a conexão com o Brasil, nunca vou deixar de ter e os meus costumes, muitas coisas que eu fui criada que é completamente
264		
265		
266		
267		diferente daqui e eu nunca acho que eu nunca vou me acostumar. E eu acho que
268		por eu ter, não sei se outras pessoas se sentem assim, mas eu acho que acaba
269		que o nosso sotaque, o nosso jeito de agir, completamente. Os meus amigos
270		brasileiros e os meus amigos canadenses não se comparam. E querendo ou não,
271		por mais que a gente tente, né, não é a mesma relação. Então eu acho que a
272		gente nunca vai deixar de ser imigrante, porque quando você cresceu e foi
273		criada numa cultura completamente diferente.

Segmento 42 – Ser ou não imigrante: não sei

467	Claudia	É, quando é que a gente deixa de ser imigrante?
468	Carla	Não sei hh.
469	Claudia	Você acha que a gente deixa algum dia?
470	Carla	Olha, eu acho bem difícil. Principalmente quando a gente chega com
471		a família formada. No meu caso, <i>né</i> . Eu tenho marido e filhos
472		brasileiros. Então a gente vai ser sempre um núcleo brasileiro. Eu
473		acho que pessoas que casam com canadense ou com não brasileiro
474		elas se se se mergem hh. Ridículo, a gente não fala direito o inglês,
475		mas depois não sabe mais o português hh.

Apesar de não afirmar, como a mesma convicção de Bethânia, Carla sinaliza hesitação (“não sei hh.” — linha 468) e na sequência, com a repetição da pergunta feita por mim, enuncia “acho bem difícil” (linha 470, segmento 40). Justifica sua avaliação por meio de um *account* iniciado pelo marcador discursivo “então” (“então, a gente vai ser sempre um núcleo brasileiro” — linha 472), referindo-se ao marido e filhos. Destaco ainda que ela se autoavalia e indiretamente avalia os outros brasileiros que vivem no Canadá (“Ridículo, a gente...”) como aqueles que acabam por não falar a língua de acolhimento propriamente e esquecer o português, a língua materna (linha 475).

Os índices discursivos nas narrativas de Bethânia e Carla (“eu tenho a conexão com o Brasil; nunca vou deixar de ter e os meus costumes; o nosso sotaque; o nosso jeito de agir; eu tenho marido e filhos brasileiros; a gente vai ser sempre um núcleo brasileiro; não fala direito o inglês, mas depois não sabe mais o português”) remetem à noção de uma língua-cultura que estrutura a sensação de pertencimento à comunidade brasileira, fazendo com que elas se percebam eternamente como imigrantes. Tal ideia nos faz lembrar que o conhecimento cultural não está só na cabeça dos sujeitos, ao contrário, ele tem efeitos reais e regula as práticas sociais diárias. Ou seja, essa consciência de que elas nunca deixaram de ser imigrantes faz parte do senso da própria identidade dessas mulheres-mães, deixado à luz por meio do sentido de pertencimento que elas constroem (HALL, 1997) em suas narrativas. O falar português, o sotaque, a alternância de código, o não falar o inglês, o esquecer o português, as conexões com a comunidade brasileira na diáspora formam um espaço compartilhado por todas elas, espaço esse em que essas participantes significam o que é ser brasileiro ou imigrante no Canadá.

Entre as diversas identidades que emergem desse eterno fazer-se imigrante parece existir também a da “imigrante-fictícia”, como a de Ana. Durante todo o tempo em que interagimos, ela, por diversas vezes, se construiu como uma *outsider* em relação às dificuldades e desafios enfrentados pelas outras mulheres-mães participantes do estudo. Ana se constrói como não pertencente à categoria “das outras” (linha 770, segmento 33). Na realidade, parece nunca ter se preocupado em pertencer à sociedade canadense, “Eu tô *toda* envolvida com o português e com *a minha* história” (linha 723), acarretamento provado por *accounts* anteriores, que sinalizam o foco na própria história de vida (“*minha* história”) junto ao desenvolvimento do português como língua de herança (“eu já vim focada”). Aliado a esses *accounts*, Ana relata ter “dificuldades” com a aprendizagem da língua inglesa, que mesmo com o passar dos anos, permanece. Ou seja, deixa transparecer, no espaço pragmático dos não ditos, que se conformou em não saber o inglês, afinal, consegue trabalhar e interagir

socialmente com pessoas que falam português. Da mesma forma, ela não parece encontrar dificuldades em ser uma imigrante diferente, que não se integrou à sociedade canadense. Demonstra estar bem segura sobre a sua posição: Ana é brasileira, mas não como “as brasileiras que moram aqui” (linha 789, segmento 33).

Tal interpretação emerge dos não ditos sinalizados pelo segmento 31, que aqui reintroduzo por nos levar a entender ser Ana uma “imigrante fictícia”. Os índices são vários: estar ela envolvida com “outro olhar, sabe?”, em que o pronome demonstrativo “outro” recebe ênfase e alongamento de vogal; o uso do pronome possessivo “minha” em “minha história” e a dicotomia entre as outras (“minha história é um pouco diferente das outras”) e a sua própria história.

Segmento 31 – Ser imigrante não é difícil

723	Ana	Eu tô toda envolvida com o português e com a minha história. (+)
724		Então pra mim não é tão difícil. Certo? Porque eu tô indo/ eu tô
725		envolvida com o:utro olhar, sabe?
770	Ana	Então assim, a minha história é um pouco diferente das outras que eu
771		vejo por aí.

Essa dicotomia “minha história X a história das outras” remete a dicotomias entre “eu” X “elas” em que o “eu” protagoniza quem está dentro e o elas quem está fora de um determinado discurso. Nesse caso, quem tem facilidade e não tem problemas para viver no Canadá (mas que só vivem na comunidade brasileira e falam apenas o português) e aquelas que os têm (as imigrantes), que procuram quebrar barreiras entre a diáspora brasileira e a sociedade canadense e se integrar.

6 NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS COLETIVAS

Liberali (2022) ressalta a importância da memória individual e coletiva na construção de uma história comunitária e sugere que a elaboração dessa história assume uma característica libertadora ao enfatizar as capacidades, experiências e formas de enfrentar a opressão. Ao citar Martin Baró (1996), reforça a ideia de que é por meio da conscientização que as pessoas recuperam a sua memória histórica e assumem o que há de mais autêntico no seu passado. Nesse processo, os indivíduos restauram os aspectos mais genuínos de seu presente, o que se torna um recurso para projetarem seu futuro pessoal e coletivo.

Optei, assim, por abrir este capítulo especialmente dedicado aos movimentos da/na redes sociais por considerar que são movimentos importantes e nos quais grande parte das participantes age antes mesmo de sair do Brasil rumo ao Canadá. Suscito então questões relacionadas ao papel dos movimentos nas/das redes sociais, assim como as parcerias e os vínculos humanos e não-humanos que, com as participantes, agem em prol da formação de uma comunidade brasileira no Canadá.

Segmento 43 – Os movimentos nas/das redes sociais

900 901 902 903 904 905 906 907 908	Carla	Ah, olha, eu acho superimportante assim. Antes de vir <i>pra</i> cá eu fiz parte de alguns do <i>Facebook</i> e eu acho que eu nunca perguntei nada, mas tudo que as outras pessoas perguntavam eu acabava pegando alguma coisa sempre assim. Então como informação, como opinião assim, acho sempre achei superimportante. Logo que eu cheguei aqui tinha uma brasileira, tem uma brasileira ainda no meu prédio, e <i>ai</i> ela me colocou <i>num</i> grupo de mães de New West e é um grupo que super se ajuda assim, o tempo todo sabe, desde onde achar uma goiabada <i>pra</i> comprar, como preencher o negócio da escola...
909 910 911	Daniele	[“Vocês viram como tá o incêndio agora?” “Não, não vi” “Olha pela janela” “O que que tá acontecendo ali? Eu passei ali e vi que <i>tá</i> não sei o que”. É muito legal esse grupo, eu <i>tô</i> também (hh)]
912 913 914 915 916 917	Carla	É, olha, eu assim já me ajudou bastante. Eu procuro ajudar agora. Já tenho algum conhecimento. Mas mesmo assim de vez em quando ainda perguntam alguma coisa, eu pego alguma coisa “fisioterapia” “Conhece algum fisioterapeuta?” Sei lá, conhece algum profissional qualquer. Eu acho superimportante assim. Já fiz amigas a partir desses grupos também, então eu acho bem importante.
918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928	Bethânia	Eu sempre fui muito ligada à internet e vir <i>pra</i> cá, o <i>Facebook</i> na época foi o grupo de <i>Leave in caregivers</i> que foi como eu descobri como fazer tudo e vir <i>pra</i> cá. E essa parte também eles ficam me enchendo o saco porque eu sou ((incompreensível)) porque eu criei um grupo de <i>WhatsApp</i> , e eu sou a que todo mundo me pergunta e eu sempre sou a primeira a responder. E eu acho importante. Eu sempre <i>tô</i> perguntando e tento ajudar o máximo possível porque eu acho que essa conexão. E é tão difícil da gente estar longe da nossa família, longe de todo mundo. Então acaba que <i>pra</i> mim eu tento ajudar o mais rápido possível, então eu acho que é importante mantermos conectados e um ajudar o outro. Porque eu ainda vejo que a nossa comunidade não é tão forte. Você vê comunidade

929		italiana como eles são, ou então tipo a chinesa, como eles são muito mais fortes e se ajudam mesmo e ainda acho que de vez em quando o brasileiro ainda tem essa parte de se autossabotar. Então eu acho muito importante essa conexão que é <i>pra</i> nos unirmos e ficarmos mais fortes mesmo, <i>né</i> . Um ajuda o outro, <i>né</i> .
930		
931		
932		
933		
934	Debora	Quando eu entrei no grupo de Vancouver <i>pra</i> Brasileiros lá no Brasil foi muito útil <i>pra</i> mim, sabe. Eu descobri muitas coisas assim pelos grupos. Mas quando eu cheguei, depois que eu cheguei eu pensei em sair porque eu vi tantos brasileiros sendo maltratados por outros brasileiros e aquilo me deixava tão angustiada, sabe? De ver... que eu pensei em sair. Eu não saí porque = o meu marido fala “ah, devia ter saído e tudo” mas eu falei assim “não, porque algumas informações..” sei lá, a gente tem que tirar alguma coisa boa e <u>tem</u> , sempre tem se você for parar <i>pra</i> pensar sempre tem alguma informação, alguma coisa, sei lá, qualquer coisa e <i>ai</i> eu falei “não, vou ficar”. Mas é só nesse grupo, que é um grupo muito grande, porque tem muitos muitos grupos. Mas é assim, é um grupo que eu ainda tenho dificuldade de entender a dinâmica assim. As pessoas às vezes fazem umas perguntas lá que eu já fico “nossa, lá vai bomba em cima dessa pessoa” porque tipo, às vezes a pessoa está perdida e ela pergunta qualquer coisa e que eu acho que elas ficam aqui muito estressadas, não sei, e descontam nos novos brasileiros ((uma criança aparece a conversa dispersa brevemente)). Mas eu <i>tô</i> em outros grupos de mulheres que eu já acho que é outra <i>vibe</i> , graças a Deus assim, de mães e de mulheres também que não necessariamente são mãe. Mas eu vejo assim, que tem muito mais acolhimento. Tanto que assim, eu nunca me manifestei no outro grupo porque eu realmente fico apavorada assim de perguntar qualquer coisa e um monte de gente me tacar pedra. Já nesses outros de mães ou de = tanto de brasileiras como de gringas assim, eu fico um pouco mais segura, eu acho que eu posso pisar nesse terreno assim mais tranquila, sabe? De perguntar alguma coisa que eu não sei e às vezes é alguma coisa óbvia e ninguém vai dizer que é óbvio na minha cara assim, as pessoas vão ser muito mais acolhedoras.
935		
936		
937		
938		
939		
940		
941		
942		
943		
944		
945		
946		
947		
948		
949		
950		
951		
952		
953		
954		
955		
956		
957		
958		
959		
960		

As redes sociais já ocupam, há algum tempo, um papel preponderante no exercício dos movimentos migratórios, atuando como “facilitadoras dos deslocamentos da população quando reduzem o grau de incerteza com que os migrantes se deparam. Isso faz com que as redes de contatos dos indivíduos envolvidos com a migração provoquem o estabelecimento de “redes migratórias” (CAMPOS, 2015) que atuam antes mesmo do seu deslocamento (“Antes de vir pra cá eu fiz parte de alguns do *Facebook*”, “Eu sempre fui muito ligada à internet e vir pra cá, o *Facebook* na época foi o grupo de *Leave in caregivers* que foi como eu descobri como fazer tudo e vir pra cá”, “Quando eu entrei no grupo de Vancouver pra Brasileiros lá no Brasil foi muito útil pra mim, sabe”), como vemos no segmento 43.

A participação e as interações que ocorrem nas redes sociais permitem às mulheres-mães imigrantes identificarem as dinâmicas que ocorrem e possibilitam interações que as ajuda no processo de inserção na nova comunidade (BRUNES, 2016). Esse movimento pode ser observado nas narrativas das participantes durante o grupo focal (“tem uma brasileira ainda no meu prédio, e aí ela me colocou num grupo de mães de New West e é um grupo que super se ajuda assim, o tempo todo sabe, desde onde achar uma goiabada pra comprar, como

preencher o negócio da escola...”, É muito legal esse grupo, eu tô também (hh); foi como eu descobri como fazer tudo e vir pra cá”, “Eu descobri muitas coisas assim pelos grupos””.

Se por um lado as redes sociais ajudam nesse processo de desterritorialização e se constituem em um espaço onde essas mulheres-mães podem ter a sensação de pertencimento e identificação, por outro, parece haver também uma percepção coletiva que no caso das comunidades brasileiras existe uma falta de acolhimento. Esse tema foi nomeado primeiro por Bethânia (“*Porque* eu ainda vejo que a nossa comunidade não é tão forte”, linhas 928 – 931), na forma de um *account* que justifica sua boa vontade em ajudar sempre que requisitada. Ela compara nossa comunidade a outras e conclui “ainda acho que de vez em quando o brasileiro ainda tem essa parte de se autossabotar”. Débora se alinha à Bethânia no grupo focal, ao avaliar o grupo de brasileiras em Vancouver, também na forma de um *account* (“eu pensei em sair *porque* eu vi tantos brasileiros sendo maltratados por outros brasileiros e *aquilo me deixava tão angustiada*, sabe? De ver... que eu pensei em sair.” – linhas 936 a 947). Na sequência de sua fala, relata haver outros grupos, menores, em que há mais acolhimento. No entanto, neste grupo específico, não parece ser o caso (“*porque* eu *realmente* fico *apavorada* assim de perguntar qualquer coisa e um monte de gente me tacar pedra”). O acolhimento da comunidade brasileira neste grupo é posto em xeque. Débora justifica-o pelo tamanho do grupo e pelo estresse (“é só nesse grupo, *que é um grupo muito grande*”, “é que eu acho *que elas ficam aqui muito estressadas*, não sei, e descontam nos novos brasileiros). O conflito talvez possa ser explicado à luz do desequilíbrio de poder. As novatas, se encontram em desvantagem, conhecem menos, e as que já imigraram há mais tempo, detêm esse conhecimento e parecem ter se esquecido da angústia que é não saber.

Fato é que os grupos (sejam no *Facebook*, *Instagram* ou *WhatsApp*) não param de crescer e representam, de certa forma, o crescimento da imigração brasileira em direção ao Canadá. É inegável que as redes sociais proporcionam uma informação ampla e pode ser compartilhada por todos, tanto os que já imigraram e estão no Canadá, quanto por aqueles para quem o Canadá ainda é um sonho distante. No caso dos grupos específicos para brasileiros ou brasileiras no Canadá, ou mais especificamente em Vancouver, as redes servem também para unir as pessoas organizando-as em relação aos seus objetivos e anseios comuns. Ao mesmo tempo, há essa voz coletiva que aponta para desequilíbrios de poder entre as recém-chegadas e as que já se encontram em solo canadense há mais tempo e detêm o conhecimento sobre o que e como fazer para romper barreiras. Conflitos sinalizados nas narrativas de Bethânia e Debora corroboram nossa interpretação.

No entanto, a força das redes sociais é inegável. Elas se transformam em *redes migratórias* com força para fortalecer as comunidades de imigrantes em Vancouver e, mesmo que ainda longe do que fazem os chineses e italianos, já agem em prol da integração dos recém-chegados. O Quadro 5 elenca alguns dos principais grupos em Vancouver, dos quais acabei participando antes e durante essa pesquisa.

Quadro 5 – Redes sociais e a comunidade brasileira em Vancouver: uma rede migratória

Nome do grupo/página	Número de participantes/data	Rede
Networking Brasileiras em Vancouver	6.000 membros - 06/10/23	Facebook
Brasileiros em Vancouver	39.000 membros - 06/10/23	Facebook
Brasileiros no Canadá	186.00 membros - 06/10/23	Facebook
Vancouver para Brasileiros	45.000 membros - 06/10/23	Facebook
Vancouver para Pobres	10.000 membros - 06/10/23	Facebook
Mães Brasileiras em Metro Vancouver	2.400 membros -06/10/23	Facebook
Portal Delaz	2,960 seguidores - 06/10/23	Instagram
Rede de Apoio-Carreiras	650 participantes - 06/10/23	WhatsApp
Women in Marketing	182 participantes - 06/10/23	WhatsApp

Encerro aqui os capítulos de análise e no capítulo 7 inicio minhas considerações finais, refletindo sobre os movimentos presentes e futuros na feminização do PLH. Retorno também às perguntas e aos objetivos da pesquisa, assim como às conjecturas, de modo a organizar as inteligibilidades que emergiram ao longo da análise face aos percursos teóricos analíticos e aos processos metodológicos escolhidos.

7 MOVIMENTOS PRESENTES E FUTUROS

Já não é mais possível dizer que o PLH se configura como uma área pouco considerada nos estudos de PLNM devido ao aumento do número de investigações que o elegem como objeto de análise. Com tudo, isso não significa que tais estudos tenham assumido um caráter “feminino e feminista” como proposto por Moroni (2019). Uma revisão da literatura sobre PLH mostra que boa parte desses estudos ainda se ocupa em descrever experiências locais, projetos em andamento e outras ações semelhantes (MENDES, 2016). É raro, também, encontrar atualmente no campo dos estudos migratórios trabalhos que não considerem as mulheres como agentes e sujeitos nos seus próprios processos de imigração.

Neste capítulo, retomo, primeiro, às perguntas e as conjecturas da pesquisa de modo a organizar as inteligibilidades que emergiram ao longo da análise face aos percursos teóricos analíticos e aos processos metodológicos escolhidos. Na sequência, reflito sobre os movimentos futuros e discorro sobre teorias que hoje entendo que poderiam ter contribuído para a realização desta pesquisa e para questões diversas que não foram contempladas. Além disso, apresento ainda as contribuições e limitações do trabalho.

7.1 Movimentos presentes: inteligibilidades

Seis perguntas nortearam o desenvolvimento deste trabalho: (i) Como as participantes categorizavam suas experiências como imigrantes? (ii) De que maneira as participantes criavam sentidos de pertencimento nesse novo contexto? (iii) Qual o papel que o português exercia na vida delas? (iv) Como se dava a manutenção do PLH e os processos migratórios seus e de suas famílias? (v) De que forma a existência de empecilhos e favorecimentos ligados às questões de gênero (im)possibilitavam a agência dessas participantes? (vi) Como elas se posicionavam quando faziam alegações de conhecimento ou justificam seus comportamentos (*accounts*)?

Com referência às perguntas (i) e (ii) os dados sugerem que língua e cultura formam as bases do pertencimento. Ser imigrante é ter um jeito próprio, manter o sotaque, é agir diferente, ter costumes diferentes e criar e manter laços com a comunidade brasileira. Afinal,

como nos conta Bethânia (segmento 39, linhas 268 – 270), ter “amigos brasileiros” nem se compara a ter “amigos canadenses”. Casadas com brasileiros e com filhos brasileiros elas serão sempre um núcleo brasileiro no Canadá. Isso cria um espaço compartilhado por todas elas. Um espaço onde elas significam e ressignificam, num movimento contínuo e espiralar, o que categorizam com “ser imigrante”. Nesse sentido, ser imigrante emerge como: (a) desafiador (segmento 39), (b) uma tentativa de se adaptar o tempo todo (segmento 40), mas também como algo que nunca deixaremos de ser. Uma vez imigrantes, parece que seremos sempre imigrantes (segmento 41).

Tajfel (1978), em sua teoria da Identidade Social, identifica três formas pelas quais as pessoas pertencentes a grupos minorizados se relacionam com a comunidade do país de acolhimento: eles se esforçam para assumir as características das normas locais, eles rejeitam as normas locais ou eles tentam manter as suas próprias características ao mesmo tempo em que assumem as características locais. Embora a maioria das mulheres-mães participantes deste estudo possa se enquadrar no terceiro grupo descrito por Tajfel (1978), ou seja, estão entre aquelas que tentam manter as suas próprias características ao mesmo tempo em que assumem e tentam se enquadradas nas normas locais, Ana parece pertencer mais ao segundo grupo (dos que rejeitam as normas locais).

O perfil de Ana e a forma como ela categoriza o que é ser imigrante lembra Dorotéa, uma das participantes do estudo de Souza, que se mantém num espectro de “turista” (2015, p. 10). Ana considera que ser imigrante não é algo difícil (segmento 3). Embora reconheça que muitas mulheres relatam enfrentar dificuldades, ela reconhece que não é como as outras (segmento 3, linha 785). Ela também segue com a vida sem precisar desenvolver o inglês e vive basicamente apenas entre a comunidade brasileira em Vancouver.

De uma forma ou de outra, é a língua-cultura brasileira que cria espaços de pertencimento para essas mulheres nesse novo contexto e isso fica bem evidente ao olharmos para a importância que as comunidades e grupos virtuais têm na vida delas. Comunidades virtuais como a Networking Brasileiras em Vancouver e outras elencadas no Quadro 5 proporcionam conectividade entre as mulheres-mães e são usadas para transcender áreas geográficas, históricas, políticas e sociais (Harwood, 2015). Essas comunidades acabam por oferecer uma nova dimensão da identidade da diáspora brasileira e da pluralidade dessas imigrantes, ao mesmo tempo em que expandem os horizontes comunicativos dessas mulheres. As brasileiras que colaboraram para essa pesquisa usam essas comunidades virtuais para se conectar com o país de origem, mas também para construir novas conexões na sociedade de acolhimento.

Se comparadas a outros modelos de comunidades, as comunidades virtuais oferecem um maior alcance em termos de tempo e espaço. Por atravessarem fronteiras geográficas e temporais, elas não têm restrições de espaço, o que motiva a construção de conexões ainda que por meio de laços fracos. As comunidades virtuais parecem desempenhar dessa forma um papel fundamental na vida da comunidade diaspórica brasileira em Vancouver. As participantes mostram-se ligadas não apenas por interesses compartilhados, mas também por marcadores culturais, idioma, necessidade e conexão social. Essa conexão mostrou-se durante o nosso estudo significativa para aquelas que buscam e oferecem apoio social.

Com referências às perguntas (iii) Qual o papel que o português exerce na vida dessas mulheres-mães? e (iv) Como ocorre a manutenção do PLH e os processos migratórios seus e de suas famílias?, o português aparece ligado às raízes da manutenção de vínculos familiares, mas também como uma forma de (re)existir numa nova sociedade, como apontam as narrativas de Ana. A organização da qual Ana faz parte é, muitas vezes, a porta de entrada para muitas mulheres no mercado de trabalho canadense e até mesmo dela própria. No entanto, esse português parece não ser pensado, existe e coexiste com o inglês de forma natural. Sua manutenção ocorre na maioria das vezes de forma silenciosa e, diferente do que notamos em pesquisas anteriores em outros espaços geográficos, os dados desta pesquisa nos dizem que no Canadá ela acontece no âmbito familiar, sem grandes preocupações ou auxílio de escolas comunitárias.

Embora alguns maridos participem desse processo, as mulheres-mães são representadas como os “motores da língua” seja ela o inglês ou o português (segmento 19). As mulheres-mães desta pesquisa são agentes de suas escolhas e é através da agência que exercem (seja na manutenção das línguas, no impacto que elas têm na decisão de mudar etc.) que elas encontram novas formas de existir no Canadá. Se entendemos que “agência é a capacidade socioculturalmente mediada para agir” (AHEARN, 2001, p. 112) e que ela surge da dinâmica social, política e cultural de um lugar e tempo específicos (DESJARLAIS, 1997 *apud* AHEARN, 2001, p. 30) era importante para nós perguntarmos a essas mulheres-mães como elas próprias concebiam as suas ações e o seu papel nesse “Plano Canadá”. Se a decisão de mudar para o Canadá foi o ponto de virada na vida dessas mulheres, há nos dados ações discursivas e pistas pronominais (eu, meu, pra mim etc.) que demonstram agentividade desde o momento em que optaram, seja por um futuro melhor para si e para as suas famílias, seja por segurança, busca de emprego, diversidade, equidade, inclusão.

Assim sendo, foi possível observar as agências dessas mulheres-mães no antes, durante e depois dos processos imigratórios, assim como na decisão de manter o PLH na família.

Com referência à pergunta (v) De que forma a existência de empecilhos e favorecimentos ligados às questões de gênero (im)possibilitavam a agência dessas participantes?, não apareceram dados relevantes que nos permitissem verificar essa questão. Embora minha vivência e experiência no Canadá como mulher-mãe-imigrante permitam-me perceber que a imigração não atinge a nós, mulheres, da mesma forma que atinge aos homens, essas diferenças não pareceram ser suficientes para impossibilitar que essas mulheres exerçam a sua agência.

Por fim, em relação à pergunta (vi) Como elas se posicionam quando fazem alegações de conhecimento ou justificam seus comportamentos?, produziram vários *accounts*. Alguns na forma de micronarrativas encaixadas. Os *accounts* foram por elas produzidos sempre que precisaram justificar ou exemplificar sua agentividade (ou mesmo a falta dela), os motivos que as levaram a imigrar ou mesmo o papel que o português ocupava na vida de suas famílias. É como que se sentissem impelidas, o tempo todo, a assumirem uma postura que as amparasse por agirem de determinada forma (VALLE, 2022).

Tendo em mente os resultados apontados, reflito, a seguir, sobre as conjecturas que surgiram na fase inicial desta pesquisa, a saber: (a) As políticas de imigração do Canadá parecem, de certa forma, contribuir para que a manutenção do português em Vancouver ocorra primordialmente no seio da família, não havendo grande interesse por parte das brasileiras em matricular seus filhos em escolas/iniciativas de PLH; (b) as mulheres que conosco colaboraram preservam o papel de gênero, mesmo quando trabalham fora de casa, seguindo o raciocínio de Hondagneu-Sotelo (1994); (c) As mulheres categorizaram a sua experiência na diáspora como uma “nova forma de existência”; (d) O exercício da agência foi afetado por diversas barreiras (BHUYAN, 2017), como precariedade no trabalho, falta de acesso a creche, habilidades linguísticas, falta de reconhecimento de credenciais e falta de apoio da comunidade, sendo a manutenção do Português uma forma de essas mulheres superarem esses empecilhos e exercerem a sua agentividade; (e) as mulheres-mães justificaram suas ações e demonstraram consciência sobre o seu pertencimento (ou não) e sobre a natureza de suas ações, visando torná-las mais aceitáveis, seguindo o raciocínio de Raevaara (2010); (f) a manutenção do PLH emergiu como uma forma de essas brasileiras imigrantes se empoderarem, validarem suas origens e suas identidades e terem voz para afirmar a sua própria cultura, seguindo o raciocínio de Guardado (2018).

Considerando a trama analítica tecida nesta pesquisa, os dados corroboram, em maior ou menor grau, todas as conjecturas. No que tange à conjectura (a), sem sombra de dúvidas o fato de as políticas de imigração do Canadá tornarem mais fácil e menos custoso a imigração

em pares faz do Canadá uma espécie de “bolha” tanto no que se refere ao tipo e imigrante que o país atrai (um imigrante de alto poder aquisitivo etc.), como no fato de as famílias serem constituídas em sua maioria por casais brasileiros. Essa característica, que fez inclusive com que Souza (2015) desconsiderasse esse tipo de formação familiar em suas pesquisas, contribui para que a manutenção do português em Vancouver ocorra primordialmente no seio da família, não parecendo haver, por parte das mulheres-mães, uma preocupação/ interesse no momento em matriculem seus filhos em escolas/iniciativas de PLH. No que tange à conjectura (b), os dados de Hondagneu-Sotelo (1994) se confirmaram e as mulheres que conosco colaboraram continuam preservando o papel de gênero que tinham no Brasil, mesmo quando trabalham fora de casa como relatado por Carla no segmento 8 (linhas 495 – 508). Já no que tange à conjectura (c), as mulheres categorizaram suas experiências na diáspora como uma “nova forma de existência”, mas também como algo desafiador e uma experiência na qual jamais deixaremos de nos sentir como imigrantes. No que tange à conjectura (d), a manutenção do português emergiu sim como uma forma de essas mulheres exercerem sua agentividade, embora somente no caso da Ana tenha se configurado como um exercício de continuação profissional e uma forma de superar as dificuldades no inglês. No que tange à conjectura (e), as mulheres-mães desta pesquisa parecem ter total consciência do seu papel, da sua importância, assim como das ações que precisam empreender para se sentir pertencentes a essa nova comunidade (votar, trabalhar, pagar impostos etc.). Por fim, em relação à conjectura (f), é o PLM em conjunto com o PLH que aparece como uma forma de essas brasileiras imigrantes se empoderarem, validarem suas origens e suas identidades e terem voz para afirmar a sua própria cultura.

Considerando o conjunto de dados e suas inteligibilidades, compreendo ser fundamental olharmos para os processos de feminização do PLH a partir de uma análise que vai além da comparação entre homens e mulheres e da constatação de que as mulheres são maioria nas questões relacionadas às LHs (maioria das professoras e pesquisadoras são mulheres, mulheres como “motor das línguas” etc.). É preciso olhar para como essas questões encontram-se atravessadas por relações desiguais de poder, por assimetrias nas relações homem-mulher, por eixos distintos de diferenciação. Não é possível naturalizar, simplesmente, essas ideias ou o próprio conceito de feminização da imigração sem corrermos o risco de tomar como geral o que é particular, social e situacionalmente construído (CUNHA, 2011).

Da mesma forma, apesar de reconhecer os avanços nas pesquisas em PLH, não creio mais ser possível pensar em um ensino de LH que enfoque apenas a manutenção de vínculos

ou a construção de raízes com a comunidade de origem e que não se dedique criticamente à compreensão de questões como diversidade, equidade e inclusão. Os laços com as heranças brasileiras pertencem à primeira geração de imigrantes e querer fazer com que a segunda ou terceira geração retorne ao lugar do qual saímos, o lugar que vive em nós, na nossa memória, parece que só faz sentido até “os avós morrerem”. A educação em PLH precisa encontrar formas de ajudar os falantes e usuários da língua de herança a encontrarem sua voz não no Brasil, mas na diáspora. Se é verdade que nós “nunca deixaremos de ser imigrantes” como nos conta Carla, como ficam nossos filhos e filhas? Quais as implicações dessa herança hifenizada que estamos deixando para eles?

Segundo Brown (2015), pertencer está ligado a um desejo humano inato de fazer parte de algo maior que nós. E, porque esse anseio é tão primordial, muitas vezes tentamos adquiri-lo adaptando-nos e buscando aprovação, que não somente são substitutos vazios da pertença, mas muitas vezes barreiras à mesma. Para ele esse pertencimento só é possível de acontecer quando apresentamos ao mundo o nosso eu autêntico e imperfeito. Nosso sentimento de pertencimento nunca pode ser maior do que o nosso nível de autoaceitação (BROWN, 2015). Pertencer, nesse sentido, seria o resultado de manter um espaço em que todos realmente se sintam capacitados para falar/agir, fazer mudanças e transformar a cultura. É responsabilidade de todos que estão em alguma posição de liderança criar condições para que este pertencimento ocorra (BURNETTE, 2019).

7.2 Movimentos futuros

Iniciei esta tese (ver introdução) dizendo acreditar ser cada vez mais difícil pensarmos o PLH sem ao mesmo tempo pensarmos em todas as camadas que o sustentam (a começar pelos movimentos migratórios, dado que é impossível falarmos em PLH sem falarmos em deslocamento geográfico) e convidando todas e todos a olharem o PLH a partir dos diversos temas que o atravessam. Por conta do próprio escopo de pesquisa, nem todos os vieses possíveis de interpretação puderam ser abarcados. Por isso optei por trazê-los visando movimentos futuros.

7.2.1 Interseccionalidades

O conceito de interseccionalidade foi formulado nos anos 80 por Kimberly Crenshaw, professora de direito nos EUA. A perspectiva interseccional, no entanto, está presente e faz parte da gênese da atuação política das mulheres negras na diáspora há bastante tempo, pautando e direcionando a atuação delas (SANTOS, 2022). Se é impossível falar em interseccionalidade desconsiderando as origens desse termo ao reconhecer que ele é o resultado da atuação de mulheres pretas, é importante constatar que esse conceito tem sido ampliado (BRAH, PHOENIX, 2004; LUGONES, 2008; PISCITELLI, 2008; STOLKE, 2006; YUVAL-DAVIS, 2006) e utilizado com frequência em investigações relativas à imigração e gênero.

O conceito de interseccionalidade opera, dessa maneira, sob a premissa de que as pessoas possuem múltiplas identidades, de raça, etnia, cor, ancestralidade, lugar de origem, ideologia política, religião, estado civil, status familiar, sexo, gênero, orientação sexual, idade, classe, situação socioeconômica, entre outras. A interseccionalidade refere-se então às maneiras pelas quais essas identidades se cruzam e afetam as realidades e experiências vividas pelos sujeitos, interferindo nas suas perspectivas, visões de mundo, e relacionamentos. Olhar para essas diversas camadas nos ajudaria a compreender como essas mulheres-mães imigrantes experimentam situações de privilégio e opressão. Analisar a forma como esses marcadores de diferença operam e interagem entre si é importante se desejamos compreender as trajetórias dessas mulheres imigrantes, assim como a posição que elas ocupam nas diferentes sociedades de acolhimento (LUGONES, 2008). Não dá para olharmos para as mulheres-mães imigrantes brasileiras como se elas formassem um só bloco de mulheres cujas experiências são idênticas, independentemente de classe social, raça, etnia ou grau de escolaridade. E se entendemos que essas mulheres são diferentes, entendemos que a maneira como elas se reúnem em torno do PLH e ensinam a língua portuguesa também deve ser diferente. Nesse sentido, deveríamos prestar atenção tanto em quem imigra quanto naquelas a quem não é dado o direito de imigrar. Num país onde 56% da população se autodeclara negra e parda (IBGE, 2022b) e com mais de 11 milhões de mães-solo (FGV, 2023), onde estão essas mulheres em nossas pesquisas? E como isso afeta o português que estamos ensinando? Ou ainda, como estamos preparando os falantes de PLH para lidarem com essas questões nos países onde vivem?

Se os avanços tecnológicos, a mobilidade e o neoliberalismo econômico tornaram as barreiras físicas e ideológicas mais permeáveis e permitiram uma intensificação não só no fluxo de capitais e mercadorias, mas também no de pessoas e discursos ao redor do globo (BLOOMAERT, 2010), como já mencionamos anteriormente, é importante perceber que eles geraram também migrantes e transmigrantes com histórias de movimentos migratórios e de hibridização complexas, assim como criaram “espaços transnacionais” (físicos e virtuais). Espaços esses caracterizados por uma desterritorialização, uma liminaridade, em que os sujeitos envolvidos se encontram destituídos de suas posições sociais e ocupam um “entrelugar” complexo, entre línguas, culturas, comunidades, práticas, vozes e identidades (ANZALDURA, 2002; BHABA, 1992; CANAGARAJAH, 2018).

Além do já citado, essas experiências entre fronteiras tornam as já intrincadas relações entre identidade e uso e prática da língua mais visíveis do que nunca (RUDOLPH, 2010; YAZAH, RUDOLPH, SELVI, 2019). Como imigrantes somos obrigadas a nos engajar constantemente em ações/ movimentos que redefinem, reconceptualizam e desestabilizam construtos originalmente definidos em relação às fronteiras Estado-nação. Tais movimentos e ações desafiam e problematizam as noções de “*home e abroad*”, “aqui e lá”, “nós e eles”, “imigrante-não-imigrante”. Essas problematizações exigem de nós, pesquisadores, uma reflexão profunda também em relação as línguas que pretendemos ensinar/manter.

A negociação transnacional implica — pelo menos deveria — em empurrar fronteiras e alargar limites num processo de negociação que é emocionalmente desafiador em vários níveis e que muitas vezes passa despercebido. Um exemplo disso é a forma como essas mulheres-mães se percebem — se como imigrantes e brasileiras (Bethânia, Fernanda, Débora), se como brasileiras não-imigrante vivendo em solo canadense (Ana) — e são percebidas no país de chegada (Carla — “apesar do Canadá ainda não achar que eu sou parte, porque eu ainda não sou residente permanente, *né*”). Outro exemplo de desafio diz respeito a recolocação profissional dessas mulheres e que aparecem nas narrativas das participantes em forma de discursos de “dificuldade de se recolocar no mercado de trabalho, desqualificação profissional, necessidade de começar do zero, de assumir trabalhos *entry level*”, entre outros. Mais do que algo que deva ser considerado “normal”, essas são provas de injustiças sistêmicas e das desvantagens sofridas por imigrantes racializadas de forma geral. Essas imigrantes são admitidas no Canadá com base em suas competências e credenciais; no entanto, depois de imigrarem, essas credenciais e experiências muitas vezes não são reconhecidas pelos empregadores e tampouco as qualifica para licenciamento nos órgãos reguladores canadenses (ERTORER *et al.*, 2020; NG, GAGNON, 2020). A falta de

reconhecimento deixa, então, as imigrantes desempregadas ou subempregadas (ou seja, em empregos para os quais são sobrequalificadas). Em alguns casos é isso que as empurra para o trabalho com o PLH, como ocorreu com Ana e com algumas de suas voluntárias.

Acredito que a ideia de interseccionalidade como um movimento futuro e um novo *frame* para olharmos o PLH pode nos ajudar a compreender como marcadores como cor (todas brancas), etnia (brasileira), classe (todas com algum poder aquisitivo frente aos requisitos de imigração do Canadá), gênero (mulheres cis e lésbicas, como Bethânia e sua companheira), status migratório (residentes temporárias, residentes permanentes, sem status), afetam o jeito como essas mulheres percebem a importância do ensino e da manutenção do português, não só para a manutenção de vínculos familiares, mas também como manutenção da nossa própria identidade, de quem realmente somos.

Por isso tudo, advogamos por uma prática e um olhar fragmentado, que olhe para as interseccionalidades que sustentam o PLH. Uma prática e um olhar que perceba não só o que é visível e o que está na superfície, mas que evoque as relações entre centro e periferia, classes sociais, raça, direitos sociais e direito à cidadania, pois entendemos que esses discursos afetam as experiências dos imigrantes e têm o poder de torná-las únicas.

Pensar em interseccionalidades é, portanto, pensar no entrecruzamento de marcadores sociais de diferença para pensar nas experiências de variados grupos sociais. Trazer esse debate para a educação e, mais especificamente, para o PLH nos parece essencial. A imigração é um marcador social de diferença, a ponto de, mesmo em um grupo de brasileiras, haver uma que se categoriza como “não imigrante” e que vive a sua própria história junto ao português e a sua própria família.

7.2.2 A Teoria de Rede de Latour

Desde a saída do Brasil, a organização da ‘travessia’, a escolha do local de destino, a procura por redes de brasileiros, a busca por informações sobre documentação, até a chegada no país de acolhimento, a busca de informações sobre trabalho, moradia, escolas, advogados para separação, em todas essas etapas as redes sociais estiveram presentes na vida das nossas narradoras (ELHAJJI; ESCUDERO, 2018) formando “teias de relações pessoais no ciberespaço” (RHEINGOLD, 1993, p.5).

Acredito que um olhar mais profundo para como essas comunidades se organizam e interagem em rede pode proporcionar uma análise rica das participantes e suas narrativas. Nesse sentido, a Teoria Ator-Rede (TAR) proposta por Bruno Latour (1997) poderia nos ajudar a navegar nesse espaço. No viés latouriano, atores são todos os que agem, que deixam traços e que têm potencial de transformar, sejam humanos ou não. Já o poder dos actantes está na capacidade de induzir os atores a fazerem determinadas coisas.

Segundo Latour, cabe aos pesquisadores não só tentar descrever o movimento dos atores, mas também a forma como o coletivo se agrega ou desagrega a partir das vivências e dos vínculos que forma. Sendo assim, a utilização da TAR poderia nos ajudar a entender como o coletivo das mulheres-mães participantes do estudo forma ou não uma rede. Pode ainda permitir a futuros pesquisadores na área dos estudos migratórios e mesmo do PLNM analisar as conexões entre elas a fim de entender melhor como as agências dessas mulheres estão interligadas.

Em outras palavras, a temática retratada nesta pesquisa não se esgota aqui. Há movimentos futuros passíveis de serem empreendidos a partir das rede latourianas, das teorias feministas, das interseccionalidades, dos movimentos decoloniais, da educação anti opressão e antirracista, assim como os deslocamentos humanos e o papel dos contextos “webdiaspóricos” (ELHAJJI; ESCUDERO, 2018). São movimentos que virão ao encontro da compreensão dos desafios que o ensino-manutenção do PLH representa nas diásporas, assim como da feminização deste processo, tema da presente tese.

7.3 Limitações e contribuições do estudo

Por conta das dificuldades e atrasos provocados pela pandemia assim como do cancelamento da bolsa CAPES-PRINT com que havia sido contemplada em 2019, não pude realizar entrevistas com as famílias como desejado inicialmente nem me encontrar presencialmente com as participantes. Entendo, assim como ressaltado por De Fina (2007), que o tipo de metodologia escolhido para esta pesquisa não permitiria um *corpus* muito maior, mas que ao mesmo tempo isso impede que se façam generalizações maiores. Julgo que a oportunidade de entrevistar um número mais diverso de mulheres-mães poderia ter alargado minhas possibilidades analíticas e interpretativas.

Julgo ainda que a oportunidade de ter entrevistado e coletado as narrativas em outros contextos, em interações espontâneas, poderia ter possibilitado maior aprofundamento nas respostas às perguntas de pesquisa e reflexões sobre as conjecturas do estudo. Num tempo futuro, voltar ao corpus poderá me permitir tal aprofundamento.

Mesmo dadas as suas limitações, o estudo traz contribuições e novas perspectivas para a área de PLH e PLNM, assim como para os estudos na área das migrações femininas. Na busca de respostas por lacunas anteriormente apontadas, deparei-me com a invisibilidade da figura feminina tanto nos trânsitos humanos quanto na manutenção da língua portuguesa. Este estudo dá visibilidade às vozes femininas anteriormente apagadas. Do mesmo modo, deparei-me com uma comunidade brasileira no Canadá que parece andar na contramão de outras comunidades já retratadas. Além de uma política de imigração que favorece mulheres brancas e escolarizadas de forma marcada. Nela, a manutenção do PLH se dá de modo silencioso. No âmbito teórico-analítico, o estudo trouxe um arcabouço multidisciplinar, no melhor espírito da Linguística Aplicada Indisciplinar, somando conhecimento construído em estudos da narrativa, análise do discurso, sociolinguística, migrações, feminismo para avançar uma análise crítica a respeito do papel da língua portuguesa nas comunidades diaspóricas e da mulher na manutenção da língua.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, LAURA. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 109-137, 2001.
- ALSOP, C. K. (2002). Home and Away: Self-Reflexive Auto-/Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, v. 3, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-3.3.823>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ANTAKI, C. *Explaining and arguing: the social organization of accounts*. Califórnia: Sage Publications, 1994.
- ANZALDÚA, GLORIA; KEATING, ANALOUISE. *This Bridge we call Home: Radical visions for Transformation*. London: Routledge, 2002.
- ARCHAKIS, Argiris. Immigrant narratives and hybrid identities: analyzing autobiographical narratives written by immigrant students in Greece. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 59, n. 3, p. 1809-1832, Sep./Dec. 2020.
- ARUNDALE, Robert B. An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory. *Pragmatics*, v. 9, p. 119-153, 1999.
- BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routled, 1992.
- BAMBERG, Michael; GEORG AKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, v. 28, p. 377-396, 2008.
- BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149-185.
- BASTOS, LILIANA C.; BIAR, LIANA DE A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 31, esp., p. 97-126, 2015.
- BASTOS, LILIANA C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, LILIANA. C. Narrativa e vida cotidiana. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.
- BIAR, LIANA DE A. Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BLOCK, D. *Second language identities*. London-UK: YHT, 2007.

BLOCK, D. Problems portraying migrants in applied linguistics research. *Language Teaching*, v. 43, n. 4, p. 480-493, 2010. doi:10.1017/S0261444809990280

BLOMMAERT, JAN. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010. xvi, 213 p.

BORJAS, GEORGE J. Lessons from immigration economics. *The Independent Review*, v. 22, n. 3, p. 329–40, 2018. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26314769>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BORUCHOWSKI, IVIAN D. Diretrizes e princípios norteadores para um currículo de língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M.C. (org.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Nova York: Brasil em Mente, 2015.

BRAH, AVTAR; PHOENIX, ANN. Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v. 5, n. 3, p. 75-86, 2004. Disponível em: <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BROWN, B. *Daring greatly: how the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. New York: Avery, 2015.

BRUNER, JEROME. *Life as Narrative*. *Social Research*, Baltimore, v. 54, n.1, p. 11-32, 1987.

BRUNER, JEROME. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BURNETTE, K. *Belonging: a conversation about equity, diversity, and inclusion*. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@krysburnette/its-2019-and-we-are-still-talking-about-equity-diversity-and-inclusion-dd00c9a6611>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BUTLER, JUDITH: *Gender Trouble: feminism and the susion of identitybver*. New York, Routledge, Champman & Hall, 1990.

CAMACHO, G. *Mujeres inmigrantes: trayectoria laboral y perspectiva de desarrollo humano*. Quito: Abya Yala, 2010.

CAMERON, E. *Multiculturalism and immigration in Canada*. Toronto: Canadian Scholar's Press, 2004.

CAMPOS, M. B. de. A dimensão espacial das redes migratórias. *Redes*, v. 20, n. 3, p. 14-30, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/redes.v20i3.5597>. Acesso em: 18 out. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 3, p. 31-54, 2018.

CANCIA, J. *O contexto da diáspora na construção da identidade cultural: a experiência do personagem José Viana, do romance Sem Nome, de Helder Macedo*. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 24 out. 2017.

CARDOSO, I; TAVARES, V. *Teaching and learning Portuguese in Canada: multidisciplinary contributions to SLA research and practice*. New Jersey: Boavista Press, 2020.

CASTLES, S.; HAAS, H.; MILLER, M. *The age of migration: international population movements in the modern world*. 5th ed. New York: Guilford Press, 2014.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. Migrações e Mercado de Trabalho no Brasil. *Relatório Anual 2018*, Brasília, 2018.

CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem & Ensino*. v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERNA, Lucie; CZAİKA, Mathias. (2016). *European policies to attract talent: the crisis and highly skilled migration policy changes*. Disponível em: [10.1057/9781137467119_2](https://doi.org/10.1057/9781137467119_2). Acesso em: 16 out. 2023.

CHAMBERLAIN, Mary. *Narratives os exile and return*. New York: St. Martin's Press, 1997.

CHAND, M.; TUNG, R. L. Skilled immigration to fill talent gaps: a comparison of the immigration policies of the United States, Canada, and Australia. *Journal of International Business Policy*, v. 2, n. 4, p. 333-355, 2019. Disponível em: https://EconPapers.repec.org/RePEc:pal:joibpo:v:2:y:2019:i:4:d:10.1057_s42214-019-00039-4. Acesso em: 13 mar. 2023.

CHEN, C. *et al.* The prevalence of over-qualification and its association with health status among occupationally active new immigrants to Canada. *Ethnicity & Health*, v. 15, n. 6, p. 601-619, 2010.

COHEN, R. *Global diasporas: an introduction*. London: University College, 1997.

COQUAL. *Out in the world*. New York, 2016. Disponível em: <https://coqual.org/reports/out-in-the-world/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CRENSHAW, Kimberly. *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 1989.

CRENSHAW, Kimberle, Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, v. 1, 2002.

CUNHA, Teresa. *Para além e um índico de desesperos e revoltas: uma análise feminista pós-colonial das estratégias de autoridade e poder das mulheres de Moçambique e Timor-Leste*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

CZAİKA, M.; PARSONS, C. R. The gravity of high-skilled migration policies. *Demography*, v. 54, n. 2, p. 603-630, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13524-017-0559-1>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DANIEL, C. *P'a crescer en la vida: a experiência migratória de jovens peruanos no Rio de Janeiro*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

- DE FINA, Anna. Orientation in immigrant narratives: The role of ethnicity in the identification of characters. *Discourse Studies*, v. 2, n. 2, p. 131–57, 2000.
- DE FINA, Anna. Identity in narrative: a study of immigrant discourse. *Discourse and Society*, v. 17, n. 1, p.139-140, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/095792650601700106>. Acesso em: 01 maio 2023.
- DE FINA, A.; PERRINO, S. Introduction: interviews vs. ‘natural’ contexts: a false dilemma. *Language in Society*, Cambridge, v. 40, n. 1, p. 1-11, 2011.
- DE JONG, G. F.; MADAMBA, A. B. A double disadvantage? Minority group, immigrant status, and underemployment in the United States. *Social Science Quarterly*, v. 82, n. 1, p. 117–130, 2001.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- DUFF, Patricia. Transnationalism, Multilingualism, and Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 57-80, 2015. 10.1017/S026719051400018X.
- DURANTI, A. *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 2004.
- DUSZAK, Anna (org.). *Us and other: social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2002.
- DUSZAK, Anna (ed.). *Us and others: Social identities across languages, discourses, cultures*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. 517 p.
- ELHAJJI, Mohammed; ESCUDERO, Camila. Narrativas, territorialidades e memória coletiva no contexto webdiaspórico. In: CASTRO, Paulo César (org.). *Circulação discursiva e transformação da sociedade*. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
- ELHAJJI, M. *O intercultural migrante: teorias & análises*. Porto alegre: Editora Fi, 2023.
- ERTORER, S. Long; J. FELLIN, M.; ESSES, V. Immigrant perceptions of integration in the Canadian workplace. *Equity, Diversity, and Inclusion*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2019-0086>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ESGUERRA MUELLE, C. Dislocación y borderland: una mirada oblicua desde el feminismo decolonial al entramado migración, régimen heterosexual, (pos) colonialidad, globalización. *Universitas humanística*, Bogotá, v. 78, n. 78, p. 137-162, 2014.
- ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. C. Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>. Acesso em: 16 out. 2023.
- FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FISHMAN, J. A. What do you lose when you lose your language? *In: STABILIZING Indigenous Languages*. [S.l.]: Eric Clearinghouse, 1996. p. 71–81.

FRAGA, M. V. Política de imigração do Canadá: diversificação étnica e integração econômica. *In: BÓGUS, L.; BAENINGER, R. (ed.). A nova face da emigração internacional no Brasil*. São Paulo: Educ., 2018. p. 179-201.

FREITAS. *Discurso e identidade em narrativa de migrantes*. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, v. 16, n. 1, p. 122-130, 2006.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 458p.

GIL, C. G. La categoría de género a la luz del parentesco em el análisis de las migraciones transnacionales. *Anuario Americanista Europeo*, n.11, p.11-29, 2013.

GREGORIO GIL, C. Migración femenina: su impacto en las relaciones de género. *Asparkía: Investigación Feminista*, Castellón de la Plana, n. 15, p.257-265, 2004.

GUARDADO, Martin. *Discourse, ideology and heritage language socialization: micro and macro perspectives*. Boston; Berlin: Walter de Gruyter, 2018.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Califórnia: Sage, 1989.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. Califórnia: Sage, 1996.

HERRING, S. C. *et al.* Conversations in the blogosphere: an analysis “From the Bottom Up”. *In: ANNUAL HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES*, 38., 2005, Big Island, HI. [Anais...]. USA: [s.n.], 2005. p. 107b-107b, doi: 10.1109/HICSS.2005.167.

HOLMES, J.; MEREDITH, Marra. Relational practice in the workplace: women’s talk or gendered discourse? *Language in Society*, v. 33, n. 3, p. 377–398, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4169353>. Acesso em: 15 fev. 2023.

HYMES, D. H. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 48, 2. ed., 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

ÍÑIGUEZ, Lupicinio. Identidad: de lo personal a lo social: un recorrido conceptual. *In: CRESPO, Eduardo; SOLDEVILLA, Carlos (org.). La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata, 2001.

IREDALE, R. Gender, immigration policies and accreditation: Valuing the skills of professional women migrant. *Geoforum*, v 36, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016718504000673>. Acesso em: 23 dez. 2022.

JULIANO, D. Mujeres estructuralmente viajeras: estereotipos y estrategias. *Papers: Revista de Sociología*, Barcelona, n. 60, p. 381-389, 2000.

JULIANO, D. (2012). Género y trayectorias migratorias en época de crisis. Nuevos retos em los estúdios de género y migracion em Espana. *Papers*, v. 97, n. 3, 2012. Disponível em: <https://papers.uab.cat/issue/view/v97-n3>. Acesso em: 06 abr. 2023.

KNOWLES, V. *Strangers at our gates: Canadian immigration and immigration policy*. Toronto: Dundurn Press, 2016.

KOFMAN, E. The invisibility of skilled female migrants and gender relations in studies of skilled migration in Europe. *International Journal of Population Geography*, v. 6, n. 1, p. 45–59, 2000.

KOFMAN, E. The knowledge economy, gender and stratified migrations. *Studies in Social Justice*, v. 1, n. 2, p. 122–135, 2007.

KOFMAN, ELEONORE. Gendered migrations, social reproduction and the household in Europe. *Dialectical Anthropology*, v. 38, n. 1, p. 79–94, 2014. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43895201>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LABOV, WILLIAM; WALETZKY, JOSHUA. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June. (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, WILLIAM. Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative & Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 395–415, 1997.

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning. In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p.201-224.

LICO, A. L. Ensino do português como língua de herança: prática e fundamentos. *Revista SIPLÉ*, v. 2, n.1, maio 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-efundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 06 mar. 2018.

LINDE, Charlotte. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

LITTLE BEAR, L. *Naturalizing indigenous knowledge: synthesis paper*. Saskatoon: University of Saskatchewan Aboriginal Education Research Centre and First Nations and Adult Higher Education Consortium, 2009.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1. sem. 2004.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA, Luiz Paulo da Moita. (org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2024.

MACHADO, M. M.; FALCÃO, R. P. Q.; CRUZ, E. P.; HOSSEIN, C. S. (2021b). The Canadian experience from the perspective of Brazilian immigrant entrepreneurship in Toronto. *Iberoamerican Journal of Entrepreneurship and Small Business*, v. 10, n. 3, e1963, 2021. <https://doi.org/10.14211/regepe.e1963>

MACHADO, M; CRUZ, E.; FALCAO, R. Empreendedorismo imigrante de mulheres brasileiras em Toronto, Canadá. *Internext*, São Paulo, v.18, n. 2, p.113-129, maio/ago. 2023. Disponível em: <http://internext.espm.br>. Acesso em: 16 out. 2023

MACHADO, M. M.; TEIXEIRA, M. L. M. Em busca da diferença e da igualdade: reflexões sobre multiculturalismo e interculturalismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2016. *Anais[...]*. [S.l.: s.n.], 2016. p. 1-9.

MAHMOOD, Saba, Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, v. 23, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/etnografica.6431>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Curso de linguística cognitiva*. São Paulo: Mimeo, 2005.

MARGOLIS, Maxine L. *Goodbye, Brazil*; emigrantes brasileiros no mundo. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTIN-BARO, I. *Writings for a liberation psychology*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

MENDES, Edleise. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de Português Língua De Herança (PLH). *Platô*, v. 1, n. 2, 2012.

MENDES, T. et al. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7830>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MISHLER, Elliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (ed.). *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOLL, L. *et al.* Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, v. 31, p. 132–141, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MOITA-LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M.C. (org.). *Lingüística aplicada: perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MOITA-LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.

MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA-LOPES, L. P. (org.). 2013. O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. *DELTA: Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada*, v. 30, n. 2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/17892>. Acesso em: 23 dez. 2021.

MONTEIRO, Maria. *Ecological perspectives of intergenerational minority language transmission: an oral history of a spanish heritage language community in Ontario, Canada*. Dissertation (PhD in Philosophy) - University of Georgia, Athens, 2004. Disponível em: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/montero_maria_k_200408_phd.pdf%3E. Acesso em: mar. 2022.

MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da associação de pais de brasileiros na Catalunha. *Revista de Estudios Brasileños*, Salamanca, v. 22, n. 2, p.21-35, 2015.

MORONI, Andreia S. Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade. 2017. Tese (Doutorado em) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MORONI, Andreia S. Desejo de conciliação e lugar de fala: discutindo conceitos para a atuação de formadores de português como língua não materna. *Platô*, 2021.

MOTA, V. M.; NICOLAIDES, C. O fazer pesquisa em linguística aplicada: considerações acerca da linguagem, do discurso e da performance no contexto de ensinagem móvel. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 11–24, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1361>. Acesso em: 3 set. 2023.

NARDON, L.; HARI, A.; ZHANG, H.; HOSELTON, L. P. S.; KUZHABEKOVA, A. Skilled immigrant women's career trajectories during the COVID-19 pandemic in Canada. *Equality, Diversity and Inclusion*, v. 41, n. 1, p. 112-128, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/EDI-09-2020-0255>. Acesso em: 12 set. 2023.

NESTERUK, Olena. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 3, n. 3, p. 271- 286, 2009.

NG, Eddy; GAGNON, Suzanne. (2020). *Employment gaps and underemployment for racialized groups and immigrants in Canada: current findings and future directions*.

Disponível em: <https://fsc-ccf.ca/research/employment-gaps-and-underemployment-for-racialized-groups-and-immigrants-in-canada>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NOIVO, E. Diasporic identities at century's end. In: TEIXEIRA, C.; ROSA, V. da (ed.). *The Portuguese in Canada: from the sea to the city*. Toronto: University of Toronto Press, 2000. p. 207-222.

NORTON. Identity and Language Learning: Extending the Conversation. 2nd ed. *Bilingual Research Journal*, v. 37, p. 108-111, 2013. 10.1080/15235882.2014.893272.

OAKLEY, A. *Sex, gender and society*. London: Maurice Temple Smith, 1985.

OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. The theory of language socialization. In: THE HANDBOOK of language socialization. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2011.

ONTARIO CHAMBER OF COMMERCE. Disponível em: <https://occ.ca/mediareleases/childcare-critical-to-womens-labour-market-participation/>. Acesso em: 13 jun. 2023 .

OXFAM BRASIL, 2020. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/tempo-de-cuidar-o-trabalho-de-cuidado-nao-remunerado-e-mal-pago-e-a-criese-global-da-desigualdade>. Acesso em: 16 out. 2023.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. (1998). A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PISCITELLI, Adriana. Transits: Brazilian women migration in the context of the transnationalization of the sex and marriage markets. *Horiz.antropol.*, v.4, special ed., p.0-0, 2008. ISSN 0104-7183.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. Blogs como espaços de conversação: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. *E-Compós*, v. 1, n. 5, p. 1-21, 2006.

RECUERO, R. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RHEINGOLD, H. *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. Reading: Addison-Wesley, 1993. Disponível em: <http://m.rheingold.codv/vcmook>. Acesso em: 8 jan 2023.

RODRIGUEZ, Maria Paula B.; DEMARCHI, Villalón; CORINA, Evelin; CASTRO, Cláudia Medeiros de. A feminização das migrações: uma análise sobre as categorias de análise. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA SOBRE MIGRAÇÕES, 7., 2019, Rio de Janeiro. *DIASPOTICS*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

RUDOLPH, N.; SELVI, A. F.; YAZAN, B. Destabilizing critical “assumptions” in (English) language teaching: An introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 18, n. 6, p. 349–351, 2019.

RYLE, R. *Questioning gender: a sociological exploration*. CA: Sage Publications, 2012.

SALIÉS, T; SPITZ, C; CALDEIRA, B. *Retratos do PLH no mundo por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2022.

SALIÉS, T; SPITZ, C; MOAL, S. *Schooling as the new site of heritage language transmission: from Breton’s past experience to implications for PHL pedagogy*. Hamburg: Hamburg Giessen University Library Publication. DaF und interkulturelles Lernen, 2021.

SASSEN, S. Women’s burden: counter-geographies of globalization and the feminization of survival. *Journal of International Affairs*, v. 53, n. 2, p. 504–524, 2000.

SCHIFFRIN, Deborah; FINA, Anna de; NYLUND, Anastasia (ed.). *Telling Stories: language, narrative, and social*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2010.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994.

SEGA, Rodrigo. Canadá em quatro tempos: o fluxo migratório de brasileiros para Toronto. In: BÓGUS, Lucia; BAENINGER, Rosana (org.). *A nova face da emigração internacional no Brasil*. São Paulo: Editora PUC, 2018. p. 205-234.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (org.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILTANEN, J; DOUCET, A. *Gender relations in Canada: intersectionalities and social change*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SNOW, D. *Collective identity and expressive forms*. UC Irvine: Center for the Study of Democracy. IRVINE, 2001. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/csd/01-7>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, A. Motherhood in migration: A focus on family language planning. *Women's Studies International Forum*, v. 52, p. 92–98, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/J.WSIF.2015.06.001>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SOUZA, A. How linguistic and cultural identities are affected by migration. *Language Issues*, v. 19, p.36-42, 2008.

SPITZ, Claudia. *Crenças no ensino-aprendizagem do português como língua de herança: problematizações acerca da “Aula de PLH” como espaço de letramento, atravessamento e constituição social*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

STATISTICS CANADA. 2021. *Census of Population*. Canada, 2021. Disponível em: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E>. Acesso em: 21 fev. 2023.

STORVICK, CLAUDIA. Chegando ao fim da jornada: bilinguismo, biculturalismo e identidade na adolescência. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia Inn; LIMA-HERNANDES, Maria Celia. *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: Niva York, 2015. p.250-261.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W.G.; WORCHEL, S. (ed.). *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole, 1979.

TIBE, Bonifacio (ed.). *Feminism and migration: cross-cultural engagements*. London: Springer, 2012.

VERTOVEC, Steven. Migrant transnationalism and modes of transformation1. *International Migration Review*, v. 38, p. 970-1001, 2004.

YAZAN, B.; CANAGARAJAH, S.; JAIN, R.. *Autoethnographies in ELT: transnational identities, pedagogies, and practices*. [S.l.]: Routledge, 2020.

YUVAL-DAVIS, Nira. Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Womens Studies*, v. 13, p. 193-209, 2006. 10.1177/1350506806065752.

ZLOTNIK, H. *The global dimensions of female migration*. 2003. Disponível em: www.migrationinformation.org/feature/display.cfm?ID=109. Acesso em: 30 abr. 2023.

ZULAUF, M. *Migrant women professionals in the European Union*. New York: Palgrave, 2001.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **FEMINIZAÇÃO DO PLH: HISTÓRIAS DE AGÊNCIA, PERTENCIMENTO E MANUTENÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA** conduzida por Claudia Spitz. Este estudo tem por objetivo compreender as histórias de agência, pertencimento e manutenção do português que sustentam as decisões de quem vive/ensina/mantém o Português como Língua Não Materna.

Você foi selecionada por ser mulher, brasileira, vivendo, ensinando e/ou criando filhos no exterior. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos previstos na participação da pesquisa, embora baixos, dizem respeito a um possível constrangimento por parte dos participantes em realizar alguma das etapas propostas. Caso isso ocorra, podemos repetir a proposta em outro dia ou horário mais conveniente para a família, ou você poderá desistir e retirar o consentimento dado sem que isso acarrete nenhum prejuízo.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas para nos contar um pouco sobre a sua história de migração e como você chegou até aqui. As entrevistas na primeira etapa poderão ser realizadas de forma presencial ou remota através de questionários abertos, conversas em vídeo ou áudio.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Em uma segunda fase, caso você seja escolhido e concorde em participar, outras entrevistas poderão ser feitas e gravadas para posterior transcrição. Você precisa concordar com esse procedimento.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa — CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Claudia Spitz, pesquisadora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e-mail: clauspitz@gmail.com. Telefone: +55 (21) 98109-6666 (WhatsApp) e +1 (236) 833-2258.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br. Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e das 14h às 16h.

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

British Columbia, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

ANEXO B – Roteiro para as entrevistas individuais

1) Informações pessoais

- Nome
- Data e local de nascimento
- Profissão no Brasil

2) História migratória

- Ano de imigração
- Cidade de onde partiu e para onde imigrou
- Acompanhantes
- Razões que levaram a imigrar
- Primeira experiência
- Desafios
- Recolocação no mercado/planos profissionais

3) Língua

- Língua falada em casa
- Língua do país de acolhimento
- Papel que o português ocupa

4) Vida profissional

- Profissão/trabalho no Canadá
- Como chegou nessa profissão/emprego/função
- Relação com o português
- Outros funcionários/colegas etc.

5) Vida social

- Comunidade brasileira
- Outras famílias brasileiras (formação, casais...)
- Motivação para aprender/manter o português na comunidade e em família

6) Encerramento

- Ser brasileira no exterior

- Ser imigrante é.....
- Ser brasileira é....

7) Agradecimentos

- Você tem alguma pergunta/gostaria de acrescentar algo...

ANEXO C – Convenções de transcrição

...	Pausa não medida
.	Entonação descendente ou final de elocução
?	Entonação ascendente
,	Entonação de continuidade
-	Parada súbita
=	Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
sublinhado	Ênfase
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou muita ênfase
⁰ palavra ⁰	Palavra em voz baixa
>palavra<	Fala mais rápida
<palavra>	Fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
()	Fala não compreendida
(())	Comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	Fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	Aspiração ou riso
↑	Subida de entonação
↓	Descida de entonação

Bastos e Biar, 2015 - Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

ANEXO D – Entrevistas e encontros transcritos

HISTÓRIAS DE ANA		
LINHA	PARTICIPANTE	
1 2 3 4 5	Claudia	Então eu queria assim, só <i>pra</i> gente começar, pra ficar <i>né</i> gravado, Ana, que você falasse um pouquinho sobre você, <i>né</i> . Em que ano você nasceu? Da onde você veio? O que você fazia no Brasil antes? Com quem que você veio <i>pra</i> cá? Daí eu vou começar as perguntas e aí a gente começa a nossa conversa.
6	Ana	Certo. Eu nasci em 1969, tenho 52 anos, <i>né</i>
7	Claudia	[Eu sou de 70, então <i>tamo junto</i>]
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	Ana	hh É já já já (incompreensível) é mesmo, tenho 52 anos. E eu sou de São Paulo, capital (2.0), mas eu me mudei <i>pra</i> Salvador, fiquei em Salvador durante 11 anos e meu filho, como diz o baiano “só fez nascer” em São Paulo, com dois meses eu tive que mudar ↑ e migrar ↓ para um estado totalmente diferente de São Paulo. Então isso também já foi a primeira, a primeira, o primeiro envolvimento meu com uma cultura diferente, com uma língua diferente, porque por mais que seja língua portuguesa tem as suas diferenças regionais e culturais, acho isso também muito rico. Foi uma experiência maravilhosa <i>pra</i> mim com meu filho lá, durante 11 anos, qua::se 11 anos. Depois nós mudamos <i>pra</i> cá. Eu me mudei com meu marido de Salvador <i>pra</i> cá. É::, ele é brasileiro também e ele conseguiu um emprego aqui, não foi transferência...
21	Claudia	[Ah, tá.]
22 23 24 25 26 27	Ana	... ele se mudou <i>pra</i> cá, (+) é, primeiro veio ele em Janeiro de 2013 e eu ainda fiquei no Brasil, porque no Brasil porque eu era não, eu sou ↑ eu sou professora no Brasil também, atuava como professora ↓ de português e::: eu dava aula para o 5º ano. Também fui coordenadora em escola lá em Salvador. Em São Paulo também fui professora, também atuei em diversas escolas é::: o que mais que:::
28 29	Claudia	[Era a primeira vez que vocês estavam migrando <i>pra</i> outro país assim, <i>né</i> ?]
30 31 32 33	Ana	<i>Pra</i> outro país sim, sim. E <i>aí</i> nós chegamos aqui, <i>aí</i> eu cheguei aqui final de maio, acho que se não me engano, 30 de maio de 2013. Meu marido já estava aqui preparando as coisas <i>né</i> , organizando as coisas <i>pra</i> receber eu e o filho, <i>né</i> , meu filho, nosso filho.
34 35	Claudia	[Ele tinha quantos anos? Seu filho, quando chegou aqui, mais ou menos?!]
36 37 38	Ana	Ele chegou aqui tinha 10 anos. Ele já era alfabetizado, <i>né</i> , alfabetizado na língua materna. Já escrevia, já lia e fazia cursos de inglês como Cultura Inglesa.
39	Claudia	[<i>Uhum.</i>]
40 41 42 43	Ana	Ele fazia lá em Salvador. Ele tinha começado com 8 anos, tinha dois anos de curso (+), mas nada se compara porque quando ele chegou aqui ele falou assim: “mamãe...”/ primeiro dia de escola/ porque aqui começa o ano letivo em setembro. <i>Aí</i> ele chegou no primeiro dia

44		de escola e, terminado <i>né</i> , veio <i>pra</i> casa com um aviso e falou
45		“mamãe, é o seguinte: aqui <i>tá</i> o aviso, mas não me pergunte o que o
46		professor ((Ana menciona que era professor na época)) disse desse
47		aviso porque eu não entendi nada”.
48	Claudia	[<i>Ah</i> , meu Deus!]
49	Ana	E <i>ai</i> eu falei assim: “fique tranquilo, meu filho, porque eu também
50		não entendo. Quem vai entender vai ser seu pai, porque eu não falo
51		inglês e seu pai que entende”. hh Foi meu marido que fez todo o
52		trâmite, toda a parte burocrática de escola, tudo! Porque ele tem um
53		inglês fluente. Eu consigo mais ou menos, ainda não sou viu? Não
54		sou fluente. Não falo inglês com fluência, então assim, eu tenho
55		muita dificuldade e quem cuida dessa parte do inglês, quem cuidava,
56		é meu marido. Hoje meu filho tem 19 anos...
57	Claudia	[É ele <i>né</i> , que cuida. hh]
58	Ana	É... então hoje ele consegue resolver tudo. Fala a nossa língua,
59		escreve, lê, consegue interpretar textos em português mesmo.
60		Quando chegou aqui eu continuei com trabalho é:: na língua materna,
61		no português com ele, fazendo atividades. Tinha mais um amiguinho
62		brasileiro, não desculpa, um amiguinho canadense que a mãe era
63		brasileira e o pai é canadense e começaram a fazer aulas comigo, <i>né</i> ,
64		ele e a irmã. E <i>ai</i> esse menino tinha a mesma idade que meu filho,
65		então uniu os dois até <i>pro</i> meu filho também com essa amizade,
66		adaptação. Foi muito bom:: <i>pra</i> ele e para o garoto também...
67	Claudia	[Sim!]
68	Ana	... porque também teve essa parte de contato com a língua. É, <i>pra</i> ele
69		a língua de herança, <i>pro</i> meu filho a língua materna, o português, <i>pra</i>
70		manter. Hoje a gente já estuda e meu filho já virou, <i>né</i> , a língua agora
71		<i>pro</i> meu filho o português é a língua de herança. ((ajusta os óculos ao
72		rosto))
73	Claudia	É, acontece bastante, <i>né</i> . Eu ia te perguntar isso. Você falou que e e
74		esse casal <i>né</i> , pediu <i>pra</i> você dar aula e como é que foi <i>né</i> , assim
75		quando você chegou profissionalmente, <i>né</i> , a profissão da Ana, <i>né</i> .
76		Você já saiu com algum plano? Você tinha planos de trabalhar já
77		aqui com o ensino de português? Você conhecia ou não, <i>né</i> ? Quais
78		foram os desafios, assim, profissionais que você encontrou ou
79		mesmo seu marido <i>pra</i> se recolocar nesse mercado, <i>né</i> ?
80	Ana	É, <i>pra</i> mim não foi tão difícil porque (+) o = a pessoa = as pessoas
81		que estavam na Oficina Curumim nos conhecia.
82	Claudia	[<i>Ah</i> , tá! Do Brasil já?]
83	Ana	Do Brasil já! Então quando eu já conversava com o presidente e com
84		a diretora pedagógica (+) porque = eu já::eu já = nós éramos amigos
85		do Brasil. Então eu já conversava e eles falaram: “olha, quando você
86		chegar aqui você vai nos ajudar. Você vai ser a diretora pedagógica
87		junto com a pessoa...
88	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
89	Ana	... a mulher, enfim! Você vai nos ajudar.” Então eu já vim pensando,
90		focada. Mas eu não sabia nada do português como língua de herança.
91		Eu sabia que tinha uma organização sem fins lucrativos que é a
92		Oficina Curumim criada por um grupo de pais que queriam manter a
93		língua e a cultura nos seus filhos. Então eles começaram a
94		desenvolver atividades pedagógicas, i::ntuitivamente, porque não
95		tinha no grupo de pais nenhum professor, tá? Tinha pessoas imbuídas

96		<i>né</i> , daquele espírito de cooperação e de envolvimento...
97	Claudia	[Sim.]
98	Ana	... com a língua materna, com a língua de herança e com a cultura do Brasil. Muitas famílias na época, eu acho que todas, era brasileira:: casada com canadense:: Esse meu amigo e a esposa eles eram brasileiros, então por isso que nós conhecíamos “mas eles é::” então aí eu já cheguei pensando. Eu cheguei em maio, final de maio e em junho eu já fui para a Oficina Curumim é: <i>pra</i> poder participar e conhecer o projeto. Eu cheguei no dia da festa junina, que era bem simples, <i>pequeninha</i> , na oficina só tinha 20 crianças. Então eu já cheguei e eles/ aí eu comecei a trabalhar como voluntária, como diretora pedagógica junto com com essa minha amiga que eu conhecia também e começamos a desenvolver projetos e as famílias ficaram muito felizes porque eu já vim <i>aí/</i> porque eu já tinha um conhecimento na verdade do desenvolvimento infantil que também é importante para uma iniciativa, sabe? É importante também que tenham pessoas que conheçam o desenvolvimento infantil, tá? Porque você pode ter marcos do desenvolvimento infantil...
114	Claudia	[Uhum!]
115	Ana	... mas eles hh são <i>pra</i> todas as crianças e <i>aí</i> a gente vai pensar/ <i>Aí</i> você começa a estudar, que foi que eu comecei a fazer o curso em 2014. Eu cheguei em 2013 e em 2014 eu já fui para o curso. Então eu já comecei a ter ideias e pensamentos de como fazer, é, com as crianças que viviam aqui. É exatamente isso, não dá <i>pra</i> ter a mesma expectativa e ser professora de crianças aqui com a mesma expectativa que eu tinha de um aluno do quinto ano lá com 11 anos. Nã::o é a mesma coisa. Você vai trabalhando. Primeiro que você tem trabalhar com o interesse da criança, como que:: ele vive aqui ((Ana faz sinal com o dedo apontando para baixo representando a palavra aqui)) e não vive lá ((Ana faz sinal com o dedo apontando para o lado direito dela e lado esquerdo de quem está assistindo)), então o que que eu posso trazer dessa cultura e que eu possa unir e trazer o Brasil também, o conhecimento, a curiosidade da criança... Então aí eu comecei a analisar, a observar/ hoje hoje eu já consigo ter, <i>né</i> , um conhecimento melhor da área, do português como língua de herança. O que que a gente, <i>né</i> , quando as crianças fazem do H...
132	Claudia	[hh]
133	Ana	... aqui é o som do R! (+) Mas se você não tem o conhecimento da língua, que aí você tem que estudar mesmo as didáticas da língua, como é, você tem que estudar todos os componentes da linguagem <i>né</i> , aquela parte que a gente tem toda a parte “do” da fonética, toda essa parte...
138	Claudia	[Uhum!]
139	Ana	... “da” da linguagem você pode sim falar “ <i>pô!</i> não é assim, é...”. Não, mas por que que ele está pensando desse jeito? É importante as pessoas terem esse conhecimento quando vão trabalhar com uma criança que tem o português como língua de herança (1.0) e até onde eu vou? ↑ Como eu posso fazer? Quais são as/ as a gente fala que é o espectro, ↓ tem um espectro da da da nossa da nossa língua de herança, porque você tem uma criança que fala (+) bem, mas não escreve e não lê. Você tem uma criança que escreve e lê. Você tem uma criança que não fala nada (+) e que entende. Então você tem,

148		assim, várias <i>né</i> , várias como que eu poderia dizer...
149 150	Claudia	[Várias diferenças, vários estágios <i>né</i> , eles estão em estágios diferentes, <i>né?!]</i>
151 152 153 154 155 156 157 158	Ana	É. Diferente! Eu não sei. Às vezes eu fico pensando/ a gente pode pensar estágios, que <i>aí</i> eles vão galgando, conquistando. Você pode pensar de como que essa criança <i>tá</i> recebendo, todas essas informações e ela não fala e como que ela pode ser que depois, mais <i>pra</i> frente, depois de muito tempo ela comece a falar. Essa semana tivemos uma notícia fabulosa na Oficina Curumim de uma criança que só estava recebendo, recebendo, recebendo e a gente sabe que ela <i>tava</i> ali pensando, a família toda envolvida... ela voltou, <i>tá</i> falando português.
159	Claudia	[hh]
160 161 162 163 164 165	Ana	Então assim, como que foi <i>né</i> , todo esse processo. Hoje já não se diz mais nos estudos que eu tenho feito junto com o grupo, porque eu continuo estudando eu <i>tô</i> de novo fazendo o curso do português como língua de herança com a Felícia e eu <i>tô</i> de novo estudando e <i>aí</i> como a gente fica falando bilinguismo passivo passivo, mas ele está ali processando...
166	Claudia	[Uhum!]
167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179	Ana	... o tempo todo. Então não se usa, a gente não <i>tá</i> mais usando esse termo. Então o quanto a criança <i>tá</i> absorvendo, absorvendo e olha! Desabrochou! Então como que é o pensar dela? A importância de saber como que a criança está pensando. E isso eu já tinha no: Brasil com a proposta construtivista, porque já trabalhava em escolas com uma proposta que levava em consideração o que a criança trazia e quais eram é esse pré-requisito, esse pré-conhecimento, conhecimentos prévios da criança. Então como que a criança pensa? O que ela está pensando sobre isso? E com essas informações o que que eu posso fazer <i>pra</i> que ela avance nesse processo de conhecimento da língua, como na língua, na leitura, na escrita. Hoje eu sou professora alfabetizadora aqui::, eu sou professora aqui. Eu dou aula também particular <i>pra</i> crianças do mundo e alfabetizo as crianças...
180	Claudia	[Lá no Brasil você não era alfabetizadora ainda, <i>né?</i> Você não tinha...]
181 188 189	Ana	[Eu fui alfabetizadora. Ah, nossa! Olha, eu tenho uma trajetória de mais de 35 anos. Eu comecei a trabalhar com escolas com 14 anos de idade...]
190	Claudia	[Nossa!]
191 192 193 194	Ana	[Eu <i>tava</i> na oitava série. Eu me lembro que eu comecei meio período a cuidar das crianças na escolinha. Depois que eles almoçavam, eu cuidava, eu trocava, eu fazia <i>né</i> . E <i>aí</i> eu ingressei no magistério, antigo magistério...]
195	Claudia	[Sim! hh]
196 197 198	Ana	... com 16 anos! 16 anos eu peguei minha primeira turma. Eu fico pensando “como é que pode, <i>né?</i> ” Com 16 anos eu tinha minha sala de maternal na época.
199	Claudia	[Olha!]
200 201 202	Ana	Lógico que o ensino evoluiu muito e ainda bem, <i>né</i> . <i>Pra</i> mim, na minha opinião do que o método tradicional, do que a gente <i>né</i> , ligue, faça <i>né</i> , cubra os <i>pontinhos</i> . Quantas coisas a gente pode fazer <i>pra</i>

203		que a criança tenha essa parte motora, <i>né?</i>
204	Claudia	Sim, sim!
205	Ana	Essa psicomotricidade fina e a gente ficava: “cubra os pontinhos”.
206		Hoje a gente já tem uma perspectiva tão diferente da educação e eu
207		fico muito feliz com isso, dessas outras possibilidades que nós temos
208		e o quanto a gente tem que conscientizar ainda as famílias que é ela
209		fazer “ <i>vamo</i> ajudar a pegar aqui o o <i>feijãozinho</i> que <i>tá</i> estragado <i>pra</i>
210		gente escolher”, o quanto isso é importante, o movimento de pinça
211		<i>pra pra</i> atividade de escrita.
212	Claudia	Sim!
213	Ana	Não é? Do que ficar só fazendo aqueles seguilhados. Gente!
214	Claudia	Verdade. hh Mas, a Oficina Curumim ela já existia antes de você
215		chegar aqui há quanto tempo, mais ou menos?
216	Ana	Ela só existia desde 2012.
217	Claudia	Ah, tá.
218	Ana	Em outubro de 2012 eles eles começaram e eles já me ligavam “Ana,
219		a gente vai começar com o primeiro projeto. A gente <i>tá</i> pensando em
220		trabalhar com Sítio do Pica-Pau Amarelo...”, porque as mã::es <i>tavam</i>
221		trazendo as coisas da infância.
222	Claudia	Eles também tinham imigrado? ((incompreensível)) Eles já estavam
223		aqui, <i>né?</i>
224	Ana	Sim, sim. As famílias que começaram no projeto, eles tinham
225		imigrado, mas na verdade essa família sim...
226	Claudia	[<i>Aham!</i>]
227	Ana	... mas muitas tinham casado com canadense...
228	Claudia	[Canadense, tá...]
229	Ana	[... a mãe casada com canadense.]
230	Claudia	... entendi! E <i>aí</i> você falou que na época quando você chegou <i>né</i> que
231		eles tinham montado isso tudo, não tinha ninguém assim, que fosse
232		da área pedagógica já <i>né</i> , que tivesse essa trajetória no Brasil. E
233		agora, Ana? Como é que essas professoras chegam <i>pra</i> você? Como
234		é? Que formação, <i>né?</i> Imagino que sejam também pessoas que
235		imigram <i>pra</i> cá, é isso? Ou elas vêm <i>pro</i> Brasil já <i>pra</i> trabalhar com
		você?
236	Ana	Não não. Elas imigram. O mesmo esquema. Quando os pais
237		começaram não tinha essas professoras, como eu comentei. Eles
238		começaram intuitivamente e <i>aí</i> eles mudaram depois. Isso foi em
239		outubro, novembro e dezembro só <i>pra</i> complementar.
240	Claudia	[<i>Aham!</i>]
241	Ana	Janeiro eles mudaram <i>pra</i> esse lugar que nós estamos hoje. Então a
242		gente já <i>tá</i> lá nesse lugar tem um tempão, <i>né</i> . A oficina fez nove anos
243		e a gente <i>tá</i> lá também nove anos quase, nove anos. E <i>aí</i> eles
244		conseguiram, eu acho que na época depois eles separaram por por
245		turmas, intuitivamente eles começaram a perceber que precisavam ter
246		um apoio. E <i>aí</i> vieram três professoras que na verdade também eram
247		imigrantes, mas que já tinham conhecimento da área da educação no
248		Brasil.
249	Claudia	[<i>Tá.</i>]
250	Ana	<i>Tá?</i> Já tinham esse processo. Então vieram três na época, em janeiro.
251		E eu continuei o trabalho com essas três professoras e três divisões
252		de turmas. Depois que eu cheguei, a partir do outro termo...
253	Claudia	[<i>Uhum!</i>]

254 255 256	Ana	... que seria setembro, nós abrimos e dividimos mais ou menos as turmas pensando e aí eu já entrei com a minha parte em desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget, <i>tá?</i>
257	Claudia	[Certo.]
258 259 260 261 262 263	Ana	<i>Aí</i> pensando sensor e motor, quais as crianças que poderiam e ficariam na mesma turma... pensando também na outra parte de produção de linguagem... ficariam em outra turma e assim por diante. E aí a gente conseguiu organizar um pouco melhor essa estrutura das turmas. Hoje em dia nós temos as professoras, todas mulheres, não veio nenhum homem. Nós temos voluntários...
264	Claudia	[Eu ia te perguntar isso, se tinha algum professor, <i>né... hh</i>]
265 266	Ana	Tinha um professor. Chegou a aparecer um professor de capoeira, mas não deu certo porque <i>aí</i> veio a pandemia...
267	Claudia	[Ah...((sinal com a cabeça concordando com o que foi dito))]
268 269 270	Ana	... e <i>aí</i> ele tinha que fazer uma regulamentação do diploma no Brasil, <i>aí</i> veio a pandemia, <i>aí</i> acabou... os sonhos acabaram. Mas eu não teria problema nenhum de ter um professor, é que não apareceu. <i>Tá?</i>
271	Claudia	[Entendi.]
272	Ana	Então...
273 274	Claudia	[Então elas que vem hoje até você, então elas chegam... vem como imigrante, claro. Mas elas já exerciam a profissão de professoras lá?]
275 276	Ana	Não temos esse/ como que eu podia falar, não temos um/ não sei se é privilégio, não sei...
277	Claudia	[<i>Aham!</i>]
278 279 280 281 282 283 284 285 286 287	Ana	... porque é importante também ter algum conhecimento da área da educação. Mas como aqui nem sempre a gente consegue, <i>tá?</i> Então eu já tive professoras/ que começaram/ jornalistas, que queriam se voluntariar, começaram em voluntariado, ficaram dois anos na dinâmica da Oficina Curumim, participando de reuniões, se envolvendo com planejamento, com tudo porque todo mundo <i>tá</i> integrado porque tem reunião pedagógica, <i>tá</i> todo mundo unido por um bem maior, por uma causa e <i>aí</i> essas professoras, essas voluntárias ou voluntários eu fui convidando <i>pra</i> que pudesse assumir como professora.
288	Claudia	[Entendi!]
289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301	Ana	E <i>aí</i> , a partir daí/ na verdade, elas já começaram a fazer formação na Oficina Curumim comigo de::sde quando entraram. Porque você vai se envolvendo e tendo a dinâmica do processo e eu também ajudando, enviando texto “Ana: “Olha, eu acho que isso é interessante/ o curso que eu fiz””, isso também eu apresento <i>pras</i> professoras, que é equipe. Então tudo isso, pesquisa, o que que vocês também podem contribuir. Sempre a gente <i>tá</i> pedindo a colaboração, a contribuição da equipe. É um trabalho mesmo de parceria e de envolvimento de todos. Então (+) por isso que eu acho que é importante dizer que nem sempre eu consigo como com formação na área educacional. Hoje eu tenho professoras que têm a formação na área educacional no Brasil, mas eu também tenho professoras que chegaram, <i>tava</i> com uma outra profissão e hoje se formaram aqui, fizeram cursos aqui. Ou de Montessori...
302	Claudia	[Olha...]
303 304	Ana	... ou do que eles falam/ esse <i>aí</i> que é de educação infantil. Então eu tenho sim pessoas envolvidas com a área educacional. Mas nem

305		sempre foi assim...
306	Claudia	[Entendi.]
307	Ana	... porque foi muito difícil no começo ter pessoas de formação. Hoje eu já tento pedir. Quando vou pedir uma professora eu já coloco “que tenha experiência na área...”, “que tenha alguma formação, conhecimento...”, “que possa se envolver com as crianças...”, isso eu já peço como pré-requisito.
312	Claudia	[Tá.]
313	Ana	Mas no começo não tinha como.
314	Claudia	[Entendi. Imagino!]
315	Ana	Não existia. Muito difícil!
316	Claudia	Você disse que elas são voluntárias, <i>né?</i> E <i>aí</i> como é que fica esse/ como é/ quanto tempo mais ou menos elas permanecem? Por que que elas saem, <i>né?</i> Como é que é essa/ não rotatividade/ mas assim, sendo voluntárias, <i>né?</i> Imagino... algumas devem ficar por um tempo, umas podem continuar, como você falou <i>né...</i> se encantam e <i>aí</i> vão estudar e fazem disso uma profissão, <i>né?</i>
322	Ana	[Exatamente!]
323	Claudia	Imagino que outras não, <i>né</i> também... saem. E <i>aí</i> como é que faz isso? Elas saem pra quê? Saem por quê?
325	Ana	É, acontece sim, infelizmente. Por conta da pandemia, a rotatividade <i>tá</i> muito maior. A gente teve uma época que a gente tinha a rotatividade no começo.
328	Claudia	[Uhum!]
329	Ana	Depois parou, cessou e começou a ter esse processo de “eu vou querer investir nessa minha carreira”. Oficina Curumim ajuda muito as pessoas. Com carta de referência, com possibilidades de cursos <i>né</i> , de também se aperfeiçoar também na área. Então a gente também...
333	Claudia	[Sim.]
334	Ana	... paga cursos, quando é possível e lógico e tem isso <i>pra</i> valorizar pessoas e então realmente elas começam a se encantar e vão <i>pra</i> esse trabalho educacional e outras saem por quê? Porque ficam um tempo/ eu brinco assim: “ah gente, fica pelo menos um ano” ...
338	Claudia	[hh]
339	Ana	<i>Né?</i> <i>Pra</i> ter o processo também/ até <i>pra</i> ter aquele vínculo afetivo:vo que precisa <i>pra</i> língua, <i>pras</i> crianças ficarem confortáveis. Porque é uma vez por semana, a Oficina Curumim, por duas horas. Então é importante que esse vínculo afetivo seja construído entre as pessoas, <i>né?</i> Entre a professora, o voluntário, a voluntária, enfim! Mas nem sempre isso tem acontecido. Com a questão da pandemia, então! Muito complicado. Por quê? Porque as pessoas precisam trabalhar. Então muitas/ esses dois anos tem uma maior rotatividade do que antes, por quê? Porque tem que sair <i>pra</i> procurar emprego e às vezes acontece bem num domingo.
349	Claudia	[Uhum!]
350	Ana	Então muitas saíram, algumas saíram, não muitas. Mas algumas saíram por conta de emprego, <i>pra</i> procurar outros empregos e aconteceu isso MUITO durante a pandemia. Outras porque <i>tava</i> muito trabalho durante a semana. É sempre por causa de muito trabalho.
354	Claudia	[É!]
355	Ana	Aqui se trabalha muito, sabia? Eu eu eu trabalho muito porque eu

356		trabalho com a questão das crianças, mas assim eu não trabalho num restaurante. Eu trabalho com aquilo que eu amo. Então é muito mais fácil <i>pra</i> mim, <i>né?</i> Eu trabalho com aquilo que eu amo.
357		
358		
359	Claudia	[É. Você diria...]
360	Ana	[Elas precisam...]
361	Claudia	[Você acha que...]
362	Ana	[... sair pra trabalhar.]
363	Claudia	[Você acha que <i>pra</i> algumas <i>né</i> , a Oficina Curumim funciona como uma porta de entrada quando elas chegam nesse mercado? Você falou, <i>né</i> ... vocês dão referência etc. e tal, até <i>pra</i> elas acharem empregos na área delas, às vezes, as que não são da área?!]
364		
365		
366		
367	Ana	Eu acho que é uma porta de entrada, mas ainda as pessoas não pensaram nisso hh. Inclusive/ por que eu <i>tô</i> falando isso? Porque essa semana/ Muitas pedem cartas de referência/ e uma professora me pediu uma carta de referência. Ela <i>tá</i> conosco só... entrou em maio como assistente voluntária...
368		
369		
370		
371		
372	Claudia	[Uhum!]
373	Ana	Em setembro eu ofereci uma turma <i>pra</i> ela, porque eu percebi que ela <i>tava</i> envolvida e ela é psicóloga.
374		
375	Claudia	[Uhum!]
376	Ana	Então ela já tem um envolvimento. Ela já trabalhou em escolas no Brasil como psicóloga.
377		
378	Claudia	Certo.
379	Ana	E já trabalhou em consultório. Então eu falei assim “é uma possibilidade”. Ela <i>tá</i> fazendo curso. Ela vai fazer um curso agora de educação e ela me pediu uma carta de referência porque foi negada no trabalho. Ela não queria pedir. Na verdade, ela não foi negada, tinha que ter seis meses uma pessoa que conhecesse.
380		
381		
382		
383		
384	Claudia	[Ah, tá!]
385	Ana	<i>Aí</i> a pessoa que ela trabalha falou assim: “pede para a Oficina Curumim” e ela pediu. Eu falei “claro, eu posso sim fazer essa carta” e ela falou “gente, as pessoas não tem noção de quanto...”/ porque a gente já ajudou também a ela encontrar esse atual emprego que ela <i>tá</i> .
386		
387		
388		
389	Claudia	Olha!
390	Ana	Então assim, as pessoas não tem noção desse benefício que a Oficina Curumim entrega <i>pras</i> pessoas.
391		
392	Claudia	E esse emprego que ela <i>tá</i> é na área dela mesmo?
393	Ana	É na área de educação. Ela foi <i>pra</i> essa parte ((Ana faz sinal com as mãos simbolizando um caminho)).
394		
395	Claudia	Tá.
396	Ana	Ela <i>tá</i> trabalhando em ((incompreensível)).
397	Claudia	[Ah, tá!]
398	Ana	E uma outra também que acabou de pedir uma carta de referência <i>pra</i> gente. Ela é voluntária. Ela vai fazer um trabalho parece com as pessoas que estão <i>é/</i> que estão em reservas, <i>né</i> . Como se fosse os primeiros habitantes, como que fala? ((Ana coça a cabeça, num ato como tentando lembrar a palavra)). Os ((incompreensível)), os aborígenes, eu não sei se usa esse termo. E <i>aí</i> ela pediu uma carta <i>pra</i> gente, porque ela é voluntária da gente. Ela começou em novembro conosco. Normalmente a gente pede <i>pra</i> dar um tempo, mas eu falei “poxa, ela <i>tá</i> super envolvida”. Eu falei com a diretoria. Porque tem
399		
400		
401		
402		
403		
404		
405		
406		

407		uma diretoria por trás de mim. Tem uma diretoria que toma conta da
408		Oficina Curumim, que é o orçamento, que são os pais da Oficina
409		Curumim.
410	Claudia	[Uhum!]
411	Ana	Todo ano essa diretoria é eleita pelas próprias famílias e eu dou/ eu
412		sou a coordenadora pedagógica, hoje eu não tenho mais o título de
413		diretora. Tá?
414	Claudia	[Tá.]
415	Ana	Eu sou a coordenadora pedagógica. Eu também trabalho para a
416		Oficina Curumim. Eu também ajudo/ claro, né... que valores, né...
417	Claudia	[Sim.]
418	Ana	E as professoras também tem um valor que recebe, não é
419		voluntária...
420	Claudia	[Ok. Sim!]
421	Ana	... que é trabalho. E assim, o quanto a Oficina Curumim ajuda essas
422		mulheres também que estão no mercado de trabalho aqui e que
423		querem carta de referência e que a gente pode ajudar. Homens
424		também, não tem problema.
425	Claudia	[Uhum!]
426	Ana	Claro. Se <i>tiverem</i> como voluntário e a gente puder ajudar, a gente
427		ajuda. A gente inclusive ajudou um voluntário também a fazer um
428		trabalho, uma entrevista de um curso que ele <i>tava</i> fazendo aqui numa
429		universidade, num College.
430	Claudia	[Uhum!]
431	Ana	E a gente fez/ eu fiz entrevista, tudo... porque ele me entrevistou.
432		Então a gente sempre <i>tá</i> ajudando as pessoas. Isso é muito
433		importante <i>pra</i> comunidade brasileira, eu só não sei se tem essa
		ideia, né... hh
434	Claudia	[hh]
435	Ana	... de quanto a gente ajuda, <i>né</i> . Agora, eles também nos ajudam, <i>né</i> .
436		Então uma mão lava a outra e as duas lavam o rosto, <i>né</i> .
437	Claudia	hh Você comentou também que lá no início, quando você chegou e
438		quanto a Oficina Curumim foi montada essas famílias eram mães
439		brasileiras, <i>né</i> na sua maioria, casada com canadense. E hoje? Qual é
440		esse perfil? Se mantém?
441	Ana	Esse perfil agora/ a maioria era, era assim. Agora a Oficina Curumim
442		you tem/ recebemos muitos brasileiros. Na última pesquisa que nós
443		fizemos, em 2019, no final do ano de 2019, <i>ai</i> depois veio a
444		pandemia, então a gente não...
445	Claudia	[Sim.]
446	Ana	... não fez mais essa pesquisa. A última pesquisa que nós fizemos era
447		50 e 50%.
448	Claudia	É mesmo, é?
449	Ana	É mesmo. É mesmo. Assim, uma variação pequena variação, mas
450		porque (+) Vancouver e região recebeu muito brasileiro de uns
451		tempos <i>pra</i> cá. Então em 2012, quando a Oficina abriu, 2013, 2014 o
452		percentual era bem menor, de brasileiros com brasileiras, enfim.
453	Claudia	[Sim.]
454	Ana	Famílias diversas! Era diferente. Sabe?
455	Claudia	Certo.
456	Ana	Hoje a gente percebe que já tem/ igualando/ já tem brasileiro com

457		brasileira, enfim! Famílias diferentes que querem manter o português
458		como/ o português na família. Então procuram a Oficina Curumim.
459	Claudia	Tá. Mas <i>é</i> , no caso dos brasileiros ou brasileiras, <i>né</i> . Eu entendi
460		assim, que você tem famílias que são de ambos os casais são
461		brasileiros e tem famílias que são, <i>né</i> , interculturais, <i>né</i> , que são
462		mistas. Nessas famílias mistas são as mulheres que são brasileiras ou
463		os homens ou você tem, <i>né</i> , pais brasileiros com mães canadenses,
464		por exemplo. Ou de outra nacionalidade. Ou a maioria das mães
465		também são brasileiras, mesmo nesses casamentos interculturais?
466	Ana	Mesmo nesse casamento intercultural a gente tem:: <i>xô ver...</i> ((Ana
467		está com as mãos no queixo, pensando no que dizer)) mais mulheres,
468		mais mulheres do que homens, a gente tem poucos. Agora se for pai
469		e mãe ou pai e pai...
470	Claudia	[Não, pai e mãe não. É...]
471	Ana	Mãe e mãe..
472	Claudia	[Entendi.]
473	Ana	... brasileira. A gente tem, como eu falei. Agora, a pesquisa mostrou
474		que, vamos supor 50% dos casais eram, tinham ali na língua em casa
475		era o português com uma língua, uma outra nacionalidade.
476	Claudia	Tá.
477	Ana	E ali o outro era/ tinha o português em casa, <i>né</i> .
478	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
479	Ana	Brasileiro e brasileira falavam o português. Mas assim, me::sno no
480		intercultural, ainda <i>é</i> mais brasileiras.
481	Claudia	É, <i>né</i> ?
482	Ana	Eu teria que fazer...
483	Claudia	[E por que você acha?]
484	Ana	Eu teria que fazer de novo a pesquisa porque...
485	Claudia	[hh]
486	Ana	... porque muitas famílias daquela época saíram. Porque 2019, <i>ai</i>
487		veio a pandemia 2020, infelizmente em março e a gente “perdeu”
488		muitas crianças.
489	Claudia	[É, imagino.]
490	Ana	Elas não retornaram depois que a gente retornou em setembro de
491		2020, as famílias não retornaram. Mu:::itas não retornaram. E
492		infelizmente isso aconteceu. Entendeu? Teria que fazer, abordar uma
493		outra pesquisa de novo. Eu não sei se essa pesquisa <i>tá</i> fidedigna. Mas
494		eu diria <i>pra</i> você que hoje, assim, <i>num</i> olhar a gente tem metade
495		metade, continua tendo em casa circulando uma língua de herança e
496		a língua do pai ou da mãe.
497	Claudia	[Tá.]
498	Ana	E aqui tem tem língua materna...
499	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
500	Ana	... língua de herança, pai e mãe brasileiros. Entendeu? Eu diria.
501	Claudia	Tá. E assim, o que que na sua opinião, <i>né</i> , claro. O que que <i>cê</i> acha
502		que essas famílias ou se elas comentam com você quando elas vão
503		matricular os filhos ou te procurar também como professora
504		particular, <i>né</i> ?! Qual <i>é</i> a motivação delas? O que que elas desejam?
505		Elas falam isso <i>pra</i> você, <i>né</i> ? Elas <i>tão</i> procurando aula de português
		<i>pra</i> que, <i>né</i> ?
506	Ana	Sim, sim. A maioria <i>é pra</i> / a maioria não. Todas que vieram me

507		procurar queriam que as crianças fossem alfabetizadas em português.
508		Tá? E queria muito que as crianças continuassem é, falando o
509		português, que pudessem/ e as famílias também têm esse ideal: <i>pra</i>
510		que continuassem se comunicando com os familiares no Brasil. Tá?
511		Em especial os avós, <i>né?</i>
512		
513	Claudia	[hh]
514	Ana	Então é muito muito forte isso, mas alfabetização começou a ser um
515		dado, <i>né?</i> Eu antes/ eu fazia já um trabalho, sempre fui professora.
516		Mas com o/ e e continuei fazendo alfabetização...
517	Claudia	[Uhum!]
518	Ana	... com as crianças, mas não tinha tantas crianças. Quando veio a
519		pandemia/ porque eu fazia presencial, certo?
520	Claudia	Sim.
521	Ana	Quando veio a pandemia, ou eu ia até a casa da criança. O foco era a
522		alfabetização. Tá?
523	Claudia	Tá.
524	Ana	E os pais falam português em casa.
525	Claudia	Uhum.
526	Ana	Porque assim, eu sou professora de português como língua de
		herança.
527	Claudia	Certo.
528	Ana	Eu não conseguiria dar aula <i>pruma</i> criança que só fala inglês e
529		entende português.
530	Claudia	[Ah, tá.]
531	Ana	Porque eu tenho dificuldade com a língua inglesa.
532	Claudia	[Uhum!]
533	Ana	Então eu preciso que as crianças tenham/ claro que que/ consigam se
534		comunicar comigo. Lógico que misturando e tudo bem.
535	Claudia	Sim.
536	Ana	Não tem problema, mas falar tu::do em inglês. Se eu pegar uma
537		criança que só fala inglês, eu não conseguiria ter esse ví::nculo ((Ana
538		faz um sinal com as mãos, como que representando a palavra
539		vínculo/conexão)) que eu acho que é importantíssimo <i>pra pra</i>
540		qualquer tipo de de aprendizagem. Então afetividade precisa mover
541		<i>pra</i> ter aprendizagem. Então eu preciso ter, criar esse vínculo com a
542		criança e eu vou criar esse vínculo através da comunicação. Então eu
543		tenho uma dificuldade muito grande. Então eu sou professora como
544		português como língua de herança. Eu não sou professora de língua
		estrangeira.
545	Claudia	Tá, entendi.
546	Ana	Tá bem?
547	Claudia	Entendi.
548	Ana	Então todas as crianças que eu tenho, que eu dou aula, as crianças
549		falam português (+). Todas, a maioria tem pais brasileiros com
550		brasileiras e tem pais que misturados...
551	Claudia	[Uhum!]
552	Ana	... e que conseguem falar e se comunicar comigo. Então tudo bem,
553		tranquilo. (+) A pergunta era?
554	Claudia	É, não. É isso.
555	Ana	Por que que eles vieram?!

556 557	Claudia	É, foi isso. É essa motivação que <i>cê</i> falou, <i>né</i> . A maioria busca alfabetizar mesmo <i>pra</i> falar. Ana...
558	Ana	[Ler e escrever também, ler e escrever!]
559	Claudia	Tá hh. É hh. Você <i>tá</i> ...
560	Ana	[Desculpa.]
561 562 563 564 565 566 567 568 569 570	Claudia	... muito tempo, <i>né</i> . Como você falou, <i>né</i> . A gente participou lá daquele primeiro curso e <i>cê</i> vem acompanhando a gente vem fazendo essa trajetória. Você percebe de alguma forma alguma diferença entre o interesse, <i>né</i> , dos brasileiros que estão aqui, no Canadá, vou dizer em Vancouver porque você <i>tá</i> aqui em Vancouver, <i>né</i> . Dessa procura dos brasileiros, que procuram manter o português aqui e do que <i>tá</i> acontecendo no resto do mundo que a gente <i>vê</i> , <i>né</i> . Em outros países, <i>né</i> . Você acha que esse crescimento é igual? Que os brasileiros aqui procuram, <i>né</i> . Porque eu acho que só tem vocês aqui... não é? A Curumim.
571 572 573 574 575	Ana	Sim, sim, sim. Só tem a gente. (+) Bom, vamos pensar o seguinte: eu acho que teve um <i>boom</i> ((Ana gesticula simbolizando explosão)) quando foi a questão do on-line, veio a pandemia. Eu acho que abriu um olhar um pouco maior de algumas pessoas da comunidade brasileira, que talvez tenha ficado um pouco mais fácil fazer aulas on-line.
576	Claudia	<i>Uhum</i> , <i>tá</i> !
577 578 579 580 581 582	Ana	Então eu percebi o <i>boom</i> de professores oferecendo isso e até professores do Brasil, brasileiro que não tem conhecimento. E <i>ai</i> a diferença, porque não tem o conhecimento desse português como língua de herança. O que que vem por trás dessa identidade, cultura e língua:. Porque você ser um professor no Brasil é diferente de você ser um professor...
583	Claudia	[De língua materna, <i>né</i>]
584 585 586 587 588 589 590	Ana	... de português como língua de herança. Então tem essa diferença, mas enfim! Eu vi esse <i>boom</i> . Vi também nascerem várias iniciativas no mundo, percebi isso. Eu não sei se é porque antes a gente não <i>tava</i> conectado. Porque a gente tinha o Instagram, mas eu não participava do Instagram, não tinha/ hoje a Oficina Curumim tem um envolvimento com o Instagram e eu conheci pessoas do mundo inteiro que fazem esse trabalho...
591	Claudia	[Legal!]
592 593 594	Ana	... com o português como língua de herança. É, na primeira.../ hoje, tem uma estimativa que a Brasil Em Mente fez, em maio do ano passado, com uma pesquisa de uma de uma formanda...
595	Claudia	[<i>Uhum</i> !]
596	Ana	... que hoje/ naquela época tinha registrado 171 iniciativas no mundo.
597	Claudia	Nossa!
598 599	Ana	De português como língua de herança. Então esse número cresceu muito de 2000 e e que a gente fez o curso...
600	Claudia	[Sim hh.]
601 602	Ana	... de 2013 agora <i>pra</i> agora, <i>pra</i> 2020. Acho que foi na época, <i>né</i> , maio.
603	Claudia	É. No Canadá você <i>você</i> ...
604	Ana	[Foi 2021!]
605	Claudia	... conhece outras? Você viu outro crescimento, esse crescimento

606		assim, também?
607	Ana	Não...
608	Claudia	: [Mesmo que não seja em Vancouver. Se você sabe em outros
609		lugares/ porque assim, é... eu vi que tem as escolas. Acho que eu vi
610		que tinha uma ou duas escolas aqui, mas elas são de português-
611		europeu, não é isso? São escolas regulares, que parecem que dão
612		português, né?]
613	Ana	Sim, parece que sim. Tem umas escolas como se fosse português de
614		Portugal, né?
615	Claudia	[Uhum!]
616	Ana	Que acho que são escolas católicas. Eu não sei direito. Eu não sei se
617		elas dão curso como a nossa.
618	Claudia	Ah, tá.
619	Ana	Trazendo esse português como língua de herança. Trazendo essa
620		parte da cultura brasileira, eu acho que é só a Oficina Curumim aqui
621		em Vancouver mesmo. Em Toronto eu acho que tem duas que
622		trazem esse trabalho, uma nova e uma antiga. E:: e eu percebo que
623		você comentou comigo, que eles procuram a Oficina Curumim, os
624		pais (+), eu acho que os pais com crianças menores.
627	Claudia	Ah, tá.
628	Ana	Principalmente agora os bebês que estão nascendo em Vancouver,
629		porque a gente tem uma turma de seis meses a dezoito meses...
630	Claudia	[Oh, meu Deus! hh]
631	Ana	... e outra turma de dezenove meses a trinta meses e depois as turmas
632		da Oficina Curumim que já existiam. Então nós temos essa turma,
633		que foi um projeto piloto que nós desenvolvemos em 2015 com
634		contação de histórias. Então <i>aí</i> a gente abriu essas duas turmas e:: a
635		gente continua. E eu percebo que tem, assim, uma procura muito
636		grande mais quando são menores. Os maiores não/ é muito difícil.
637		Inclusive a gente teve que fechar uma turma de nove anos e meio,
638		nove anos a doze anos porque não tinha procura.
639	Claudia	Entendi.
640	Ana	Infelizmente não tem esse envolvimento. E <i>aí</i> eu vejo que eles
641		acabam indo talvez pro professor particula::r, talvez algum tipo de
642		outro trabalho. Vamos supor: vai ter aula de violão com professor do
643		Brasil...
644	Claudia	[Entendi.]
645	Ana	... vai ter aula de piano com professor do Brasil. Vai ter natação.
646		Não sei, natação não dá, né. hh
647	Claudia	hh
648	Ana	Mas se tivesse... mas eu acho que vale a pena, né, às vezes. Um
649		futebol com brasileiros.
650	Claudia	Entendi.
651	Ana	Uma capoeira, que fala português. Eu acho que isso tudo é
652		importante e incentiva a língua, né.
653	Claudia	((incompreensível)) E como é que é essa sua é:: no seu dia a dia, né.
654		Você mantém contato? Você é:: de alguma forma com a comunidade
655		brasileira aqui? Como é que é seu contato com a comunidade
656		brasileira aqui em Vancouver? Você falou que tem mu:itos
657		brasileiros, né. Que chegaram muitos, né. Tem chegado cada vez
658		mais. Como é que é? Como é que você vê, na verdade, essa
659		comunidade brasileira aqui em Vancouver?

660	Ana	Olha, meu contato maior/ eu sou muito assim, parece/ eu sou muito comunicativa, gosto de ajudar, gosto de contribuir, mas não fico aparecendo muito.
661		
662		
663	Claudia	[hh]
664	Ana	Tá? Inclusive não sei nem se você sabia quem eu era.
665	Claudia	Assim, não. Não lembro de você fisicamente. O nome não me era estranho, <i>né</i> , por causa do seu sobrenome, na verdade <i>né</i> . Eu tenho um problema absurdo com nomes. Mas seu sobrenome... eu falei “Quesada não me é estranho”. Eu só não sabia se a gente já tinha se cruzado na Felícia ou eu fiz não sei se você fez também um: (+), uma turma também, acho que foi a primeira turma do Instituto Camões, didática em português como língua de herança?!
666		
667		
668		
669		
670		
671		
672	Ana	Não fiz essa. Mas eu me lembro que abriram as vagas, eu não fiz...
673	Claudia	Isso, é. Aí eu falei “já cruzei em algum momento”. O sobrenome não me é estranho. Entendeu? hh
674		
675	Ana	Então assim, eu não sou de aparecer. É muito interessante isso, a minha dinâmica. Diz que todo mundo sabe quem é Ana...
676		
677	Claudia	[hh]
678	Ana	... que no Consulado, nós fomos <i>pra</i> poder apresentar a Oficina Curumim <i>pro novo</i> embaixador.
679		
680	Claudia	[<i>Aham!</i>]
681	Ana	((incompreensível)) ... e nós fomos. Eu fui com uma das diretoras da Oficina Curumim. Ele falou: “Você, eu já sei quem é você. Você é muito famosa na comunidade brasileira”.
682		
683		
684	Claudia	Sim, o vice-cônsul que me atendeu lá, quando eu vinha no outro ano, que eu expliquei o projeto, eles até divulgaram no site do Consulado. <i>Aí</i> ele me mandou, ele falou: “Olha, tem a Ana...” hh
685		
686		
687	Ana	hh Pois, é. Então assim, eu não apareço muito, Claudia. Eu não sou muito de ficar falando, embora lá no Instagram eu tenha uma presença forte, mas eu nem assino o meu nome. Tudo o que você vê lá no Instagram é a Ana Quesada que faz, com a diretoria falando: “Ana, pode fazer”. Me dá total...
688		
689		
690		
691		
672	Claudia	[<i>Aham!</i>]
673	Ana	... apoio e envolvimento. Alguns artigos, até no Jornal de Vancouver/ ele comentou/ entrou em contato conosco, que queria publicar alguns artigos. A diretoria falou: “pode publicar e coloca Ana, coloque o nome da autora, que é Ana Quesada. Pode colocar, é o nome da nossa coordenadora”. Então assim, isso é muito importante, mas eu não fico aparecendo, mas todo mundo sabe quem sou eu. Na Oficina Curumim também, na comunidade brasileira, todo mundo sabe. É::, eu sempre <i>tô</i> conversando por mensagem fechada. Quando uma família chega, às vezes a gente coloca um comunicado: “Olha, você conhece a Oficina Curumim? É uma iniciativa sem fins lucrativos e que <i>tá</i> dando apoio, que apoia português como língua de herança, cultura, enfim. Você gostaria de conhecer?”. Então a gente sempre faz uma recepção...
674		
675		
676		
677		
678		
679		
680		
681		
682		
683		
684		
685		
656	Claudia	[<i>Legal!</i>]
657	Ana	... com a comunidade. É::, quando tem algum evento/ a gente já teve evento que abriu <i>pra</i> comunidade brasileira que foi teatro. Nossa equipe fez um teatro, abriu <i>pra</i> comunidade brasileira, <i>pra</i> que pudessem assistir com as crianças. Foi ma::ravelhoso. Foi em maio de 2019. Mas <i>aí</i> veio a pandemia...
658		
659		
670		
671		

672	Claudia	[É...]
673	Ana	... acabou tudo. Que a gente fez o português como língua de herança. Então a gente abriu <i>pra</i> comunidade. Que tem o dia do português como língua de herança. Então <i>pra</i> festejar esse dia a gente fez um teatro. A gente já participou de várias/ <i>é/</i> vários eventos fora, em parceria com o Consulado. De ir, fazer uma barraquinha, trazer as atividades, brincadeiras com as crianças. É, livros, gibis e fazer artesanatos. A gente já fez muito isso também, <i>né</i> , em eventos abertos, <i>né</i> . Hoje não <i>tá</i> podendo fazer mais nada nesse sentido. A gente tem <i>aí</i> um projeto, <i>tá fresquinho</i> ainda <i>tá</i> , vou te contar em primeira mão, mas se acalme <i>pra</i> divulgar porque a gente não divulgou. Vamos torcer para que dê tudo certo. É uma Oficina Curumim Itinerante.
683	Claudia	Olha!!! Interessante!
684	Ana	Então a gente <i>tá aí</i> com um no:vo projeto. Então a gente espera poder levar a língua, a nossa cultura, a vários brasileiros. Já que eles não vêm até a gente, a gente vai tenta:r ir até eles <i>pra</i> mostrar <i>pras</i> famílias o qua::nto é importante trazer as nossas raízes, a nossa língua, a nossa cultura, esse vínculo com a família no Brasil e fora os benefícios do bilinguismo, plurilinguismo, porque agora já não se fala mais o bilinguismo, é plurilinguismo porque é toda uma conexão entre cérebro, desenvolvimento, pessoa. Então assim, tudo, identidade, cultura. Então tem tantas coisas <i>aí</i> que tem só benefícios à criança falando duas línguas ou mais, falando, conhecendo, <i>né</i> , se aprimorando, se envolvendo com isso. Então temos <i>aí</i> várias...
695	Claudia	[Vai dar certo, <i>né</i> .]
696	Ana	... vários pensamentos.
697	Claudia	É uma ótima ideia.
698	Ana	Eu sou apaixonada. Minha querida, eu sou apaixonada pelo que eu faço, faço com o maior prazer, meus alunos, eu tenho alunos daqui de Vancouver e região. Hoje eu <i>tô</i> em on-line, <i>né</i> . Tenho alunos fora, que já me recomendaram <i>pra</i> outro país com fuso horário, porque olha, conversa com a Ana as crianças começam a falar, começam a escrever...
704	Claudia	[Imagino!]
705	Ana	... começam a ler! <i>Aí</i> eu falo assim: “Gente, isso <i>pra</i> mim é a maior riqueza do mu::ndo ver as crianças. Primeiro felizes, <i>né</i> .”
707	Claudia	É!
708	Ana	Primeiro é isso. Felizes de <i>tá</i> ali comigo, escutando uma história, produzindo uma história, conversando em português, se envolvendo, lendo, criando, brincando. Isso isso isso <i>pra</i> mim...
711	Claudia	[Maravilha, maravilha!]
712	Ana	... é uma coisa maravilhosa.
713	Claudia	Ana, <i>pra</i> gente ir encerrando também, <i>pra</i> não tomar muito do seu tempo. Assim, <i>cê</i> acha que de alguma forma, que ser brasileira no exterior é diferente ou igual, <i>né</i> , a ser brasileira no Brasil. O que que muda quando a gente é brasileiro no exterior ou o que não muda, <i>né</i> , o que permanece também.
718	Ana	Olha só, Claudia. Eu não sei se eu sou a melhor pessoa <i>pra</i> hh responder essa pergunta. Porque como eu tenho uma coisa, uma dificuldade assim, de comunicar, eu me comunico eu vou e tal. Mas eu não me jogo. Vamos supor: eu não trabalho numa escola que

722		((incompreensível)) aqui, <i>né</i> ... num restaurante. Eu <i>tô</i> toda envolvida
723		com o português e com a minha história. (+) Então <i>pra</i> mim não é
724		tão difícil. Certo? Porque eu <i>tô</i> indo/ eu <i>tô</i> envolvida com o: outro
725		olhar, sabe?
726	Claudia	<i>Uhum!</i>
727	Ana	Mas assim, é difícil? É! Eu acho que difícil é a barreira da língua, eu
728		acho que é o primeiro ponto que as brasileiras devem enfrentar. A
729		rede de apoio... eu já tinha um filho com quase 11 anos e aqui é
730		permitido depois dos 12 anos a criança vai ficar sozinha um pouco
731		em casa. E eu podia, vamos supor: ir fazer uma compra e voltar. Mas
732		imagine uma brasileira que tem um bebê::? Que não tem rede de
733		apoio? Que dificulda:de i:sso! Imagine uma brasileira que tem que ir
734		trabalhar! Que tem que ajudar no sustento da família. E trabalhar que
735		eu digo, trabalhar fora, indo <i>pro</i> mercado de trabalho. Entendeu? Eu
736		tenho, eu tenho acho que <i>pra</i> mim, eu tenho a possibilidade de
737		trabalhar com aquilo que eu amo, de poder ficar em casa e não ter
738		perigo nem de pegar, <i>né</i> , eu só vou <i>pra</i> Oficina Curumim e volto.
739		Então assim, porque eu tenho rede de apoio, eu tenho meu marido.
770		Entendeu? Que trabalha aqui. Então assim, a minha história é um
771		pouco diferente das outras que eu vejo por <i>aí</i> .
772	Claudia	<i>Uhum!</i>
773	Ana	Mas acho que a maior dificuldade é você não ter rede de apoio aqui,
774		tá? Com crianças pequenas, eu vejo esse sofrimento das famílias e
775		das mães brasileiras de não conseguir fazer aquilo que fazia no
578		Brasil, eu vejo isso. Então uma mãe que era engenheira no Brasil,
579		arquiteta... chega aqui! É difícil! É difícil até <i>pra</i> professora, <i>pra</i>
580		validar o diploma. Entendeu?
581	Claudia	Entendi.
582	Ana	Então <i>pra</i> mim, eu vejo essa dificuldade das brasileiras que <i>aí</i> tem que
583		mu:dar de carreira, reestruturar, se organizar, internamente que não é
584		fácil, <i>né</i> . Você tem que deixar um pouco <i>pra</i> trás aquilo que você
585		conquistou, aquilo que você galgou, que você tinha condições,
586		conhecimento, é... uma carreira bem-sucedida e na verdade, começar
587		meio que do zero, <i>né</i> ?!
588	Claudia	Entendi.
589	Ana	Então <i>pra</i> mim, eu sinto pe:las brasileiras que moram aqui. Eu vejo
590		esse desespero das mães nessas duas questões maiores do
591		desenvolvimento da carreira.
592	Claudia	Entendi. Tá. Eu vou te dar duas <i>frasezinhas pra</i> você completar, tá?
593		<i>Pra</i> gente encerrar hh de verdade.
594	Ana	Eu falei muito, <i>né</i> ?
595	Claudia	Nada. Adoro! hh É, ser imigrante é...
596	Ana	... (2.3) é viver, é viver uma outra cultura, uma outra língua. Tentar
597		se adaptar e ficar bem, <i>né</i> ? E ficar bem, internamente, que eu acho
598		que é esse o grande lance <i>né</i> , que você tem que ficar bem. É um
599		desafio ((Ana balança a cabeça, como que reafirmando o que foi
600		dito))! <i>Pra</i> mim, ser imigrante é um desafio.
601	Claudia	E ser brasileira é...
602	Ana	... ahh ((Ana distorce um pouco o tom de voz, aparentando estar
603		emocionada)), <i>pra</i> mim, ahh! <i>Pra</i> mim é paixão, é amor. Meu olho já
604		até brilha hh (+). É... é família. É herança. É afetividade. Olha, já <i>tô</i>
605		chorando!

606	Claudia	Ah, é. Adorei. Ana, adorei. Você quer me perguntar alguma coisa?
607		Você quer falar alguma coisa <i>pra</i> gente encerrar? <i>Pra</i> mim a gente <i>tá</i>
608		encerrado. Espero que nesse tempo que eu vá ficar aqui que a gente,
609		<i>né</i> , possa se encontrar pessoalmente, possa, <i>né</i> ...
610		
611	Ana	[Com certeza!]
612	Claudia	... se você precisar de mim, de alguma coisa, eu tenho às vezes os
613		meninos indo e vindo, material, livro, qualquer coisa que você/ pode
614		contar comigo. É, eu acho seu trabalho magnífico, o trabalho de todo
615		mundo que <i>tá</i> aqui, <i>né</i> , fazendo isso, levando, mantendo essa língua,
616		essa cultura. Então eu só tenho a agradecer pelo seu tempo.
617	Ana	Poxa, eu que tenho que agradecer por você também ter ter entrado
618		em contato. Fiquei mu:ito feliz. Eu acho que esse envolvimento que a
619		gente tem, e eu penso que a Oficina Curumim, eu sempre falo que é
620		um tripé, <i>né</i> . Na verdade, as famílias, a comunidade brasileira, a
621		equipe e as crianças, <i>né</i> . Então o quanto é importante essa união de
622		todos nós. Então por isso que eu acho que esse seu trabalho também
623		é uma forma de unir. Então o quanto isso/ eu fico satisfeita e feliz de
624		ter podido contribuir e espero que tenha contribuído um <i>pouquinho</i> . hh
625	Claudia	[Com certeza, muito. Não tenho dúvidas, <i>né</i> . Sua experiência, sua
626		percepção, <i>né</i> , de vida aqui, do que é aqui, <i>né</i> , alguém que <i>tá</i> mais de
627		dez anos <i>né</i> aqui. Então assim, é bem importante, <i>né</i> . Isso é muito
628		importante, <i>né</i> , eu acho. A gente é, não ficar lá, <i>né</i> , no Brasil falando
629		do que a gente a:cha que acontece, <i>né</i> . Ou do que a gente está
630		olhando de fora, <i>né</i> . Mas dar voz a quem <i>tá</i> dentro, que <i>tá</i> vivendo
631		isso todo dia, <i>né</i> . É nisso que eu acredito também.]
632	Ana	Mas olha, mu:ito obrigada, viu? Pela atenção, pelo carinho...
633	Claudia	[Obrigada você]
634	Ana	... e pela recepção, viu?
634	Claudia	Obrigada você. Vou encerrar a nossa gravação e vou encerrar aqui.
637	Ana	E <i>oh</i> , te espero lá, você tem dois anos. Dá <i>pra</i> ir!
638	Claudia	hh Vou sim.
639	Ana	Te espero lá na Oficina Curumim.
640	Claudia	Vou sim...
641	Ana	[Tá bom?]
642	Claudia	... com certeza, muito obrigada.
643	Ana	E também a gente pode marcar depois um café, alguma coisa.
644		Combinado?
645	Claudia	Ótimo, vou adorar. Ótimo. Muito obrigada.
646	Ana	[Beijo]
647	Claudia	Beijo <i>pra</i> você.
648	Ana	Obrigada!
649	Claudia	Muito obrigada.
650	Ana	Obrigada, tchau!
651	Claudia	Tchau.

HISTÓRIAS DE BETHÂNIA		
LINHA	PARTICIPANTE	
01 02 03 04	Claudia	Me conta um pouquinho né o que que você fazia, onde você morava no Brasil, qual sua profissão lá, o que que você fazia? Como é que surge essa história de vocês virem pro Canadá, se vocês vieram juntas, separadas... em que ano? Mais ou menos assim.
05 06 07 08 09 10 11 12	Bethânia	É (2.0) por volta de 2005 eu me formei em publicidade e propaganda aí no ano seguinte eu fui fazer programa de <i>au pair</i> na Holanda, aí depois disso eu voltei. E nisso, enquanto eu estudava no Brasil, publicidade, eu era professora de educação infantil (+) aí, indo pra Holanda depois deste um ano, eu voltei, comecei a trabalhar com publicidade mas aí eu vi que eu não queria mais eu queria trabalhar com educação mesmo e surgiu a oportunidade de vir pro Canadá, porque eu queria aprender o inglês então eu vim como <i>live caregiver</i> .
13	Claudia	Ah, legal!
14 15	Bethânia	Aí então eu fiquei dois anos, não no final deve ter dado uns quatro anos trabalhando como live in e morando na casa com a família, né?
16	Claudia	[Aham!]
17 18 19 20	Bethânia	Eram duas famílias diferentes. Nisso eu ainda não conhecia ela. então eu vim pra cá em 2009, final de 2009, setembro de 2009. Aí eu (+) depois (+)/ a gente se conheceu no Brasil em 2012, final de 2012 e ela veio comigo em 2013, em junho de 2013 ela veio pra cá. Aí até então eu continuava trabalhando como <i>nanny</i> , né?
21	Claudia	[Uhum!]
22 23 24	Bethânia	Porque agora já é mais leave, mas é que eu já tinha a minha residência permanente. Aí depois que eu comecei a trabalhar/ eu fiz o curso de <i>education assistent</i> .
25	Claudia	Ah, tá!
26	Bethânia	Aí eu comecei a trabalhar nas escolas públicas como <i>education assistent</i> .
27 28	Claudia	Ah, legal! Isso era mais ou menos em que ano? Quando você fez o curso e terminou?
29 30 31	Bethânia	Fiz o curso... hh (+) ((Bethânia mexe no cabelo e olha para o lado, possivelmente tentando lembrar algo))... Francisco nasceu em 2018, eu tava grávida dele no curso, então eu comecei o curso em 2016 hh.
32	Claudia	hh ah, tá! E é um curso de dois anos, é esse? Ou é de quatro anos?
33	Bethânia	Foram dois anos, isso. Na Capilano.
34 35 36	Claudia	Tá. E você usa alguma coisa/ nesses cursos você consegue usar alguma coisa do seu curso no Brasil? Tipo, você já trabalhava, né? Você chegou a fazer pedagogia no Brasil também?
37	Bethânia	Não. Me formei em publicidade no Brasil.
38 39	Claudia	Eu sou formada em publicidade também. hh lá:: atrás assim e acabei na educação também.
40 41	Bethânia	Pois é. Antes, quando eu terminei meu programa de <i>live caregiver</i> aqui, a minha intenção era voltar pro Brasil e eu ia fazer pedagogia.
42	Claudia	Aham.
43	Bethânia	Só que aí ela me convenceu a vir pra cá.
44	Claudia	hh você chegou a voltar e aí vocês se conheceram e voltaram?
45	Bethânia	Eu fiquei seis lá, na intenção de que eu ficar...
46	Claudia	[aham!]
47	Bethânia	... e ela falou “não não não, vamo pra lá, porque aqui não tá dando”.
48	Claudia	Ela pode participar também se quiser, tá. Aparecer aí, não tem problema não.
49	Bethânia	Ela tá trabalhando. Hh
50 51	Claudia	Porque não tem problema não. hh é:: (+) e aí/ você tem o quê? você tem o Francisco e tem uma neném também agora.
52	Bethânia	Tenho a Maria Luiza.
53	Claudia	Ah! Francisco tem quantos anos e a Maria Luiza?
54	Bethânia	Francisco tem três e meio, vai fazer quatro em agosto e a Malu tem oito meses.
55	Claudia	Oh, meu deus! Delícia, né. E como é que foi assim? Você já sabia? Você já

56		achava que ia falar português, vocês já tinham essa certeza?
57	Bethânia	Sempre. Eu já falava português com as crianças que eu tomava conta.
58	Claudia	Ah! E eram famílias brasileiras ou não?
59	Bethânia	Não, canadenses hh.
60	Claudia	Ah. Hh
61	Bethânia	Então quando eles eram/ eu pegava eles nenenzinhos e já falava em português.
62		Eu perguntava à família se tava tudo bem e eles: “claro, vamo colocar mais uma língua aí”. Então eu sempre falei em português com todas as crianças que eu
63		olhava.
64		
65	Claudia	hh e aí como é que foi? Porque a Malu ainda é pequenininha, né. eu sei que você fala com ela, mas como é que foi com o Francisco:?: Foi natural? Ele já tá/ ele tá no <i>daycare</i> , né? Você falou...
66		
67		
68	Bethânia	Ele tá no <i>daycare</i> , sim. Francisco é português o tempo todo.
69	Claudia	E você sente alguma diferença depois que ele entrou no <i>daycare</i> ? Ele já traz o inglês ou não? Ainda tá/ ele entrou há pouco tempo?
70		
71	Bethânia	Não, ele tá no <i>daycare</i> desde um ano. Mas o que predomina nele é o português.
72	Claudia	Ai, que maravilha!
73	Bethânia	E ele fala com a gente:/ é::, se a gente fala alguma coisa em inglês com ele, ele fala: “não, mamãe, português”.
74		
75	Claudia	Hh
76	Bethânia	E é muito engraçado porque antes da gente ir pro Brasil/ a gente foi pro Brasil agora em dezembro, porque ele tinha ido com a gente quando ele tinha seis meses. Aí veio a pandemia e a gente não conseguiu ir e a gente finalmente foi agora em dezembro, novembro e dezembro. Então ficamos lá cinco semanas. E antes mesmo de ir pro Brasil, quando a gente assistiu um desenho, que a gente sempre coloca em português pra ele, mas: de vez em quando a gente liga a televisão de manhã, no café da manhã e tá em inglês. E ele ficava falando: “não, mamãe. eu quero blue fiote, blue fiote. gente, mas blue filhote? O que que ele tá falando? Eu não ((incompreensível)). E aí finalmente a gente entendeu que fiote é português. Aí quando a gente falou: “é português que você quer, filho?” E ele “si::m”. Ele quer assistir o desenho hh. Porque ele quer o desenho em português.
77		
78		
79		
80		
81		
82		
83		
84		
85		
86		
87	Claudia	hh ah, adorei, adorei o fiote.
88	Bethânia	Fiote, fiote e a gente: “gente, mas o que que ele tá falando... fiote.
89	Claudia	E assim, Bethânia. é:::, qual é a sua motivação, né? Quando você decidiu que sempre falaria, né/ que você falou que nunca passou outra coisa na sua cabeça. Qual a importância disso? Qual o papel desse português na sua vida, na vida da sua família, de vocês aí?!
90		
91		
92		
93	Bethânia	A gente quer que eles sejam capazes de se comunicar com a nossa família no Brasil 100%. A gente não quer perder esse laço que a gente tem e a cultura também de lá. E a gente pensa também no futuro, e aí junta tudo né. O principal é a comunicação com a nossa família. meus pais não falam inglês. A maioria do pessoal da minha família/ são pouquíssimas pessoas da minha família que falam inglês. Então a gente quer que eles se comuniquem bem e que eles tenham orgulho dessa língua e que aprendam a/ e também a gente sabe do do benefício que tem da criança aprender uma segunda língua desde pequenininha, né, pro desenvolvimento cerebral dela. E toda essa/ e a vantagem que ele vai ter também de aprender novas línguas vai ser com mais facilidade e: a gente pensa também que vai que no futuro ele quer fazer uma universidade no Brasil? Lá pelo menos, por enquanto, é de graça? hh então...
94		
95		
96		
97		
98		
99		
100		
101		
102		
103		
104		
105	Claudia	hh é verdade, ainda tem isso, né. Vocês/ e como é que/ vocês vêm sempre ao Brasil? Como é que/ vocês têm contato constante? Pré-pandemia, né, na verdade.
106		
107	Bethânia	A gente tenta ir uma vez por ano. esse é o objetivo. Meus pais e os pais dela também vem aqui, tentam vir uma vez por ano também. Aí de vez em quando, quando eles vêm, a gente acaba não indo porque vieram, né. Mas assim, uma vez por ano a gente tenta ir e:: eles conversam com os meus pais quase todo dia por <i>Skype</i> e com os pais dela também. então é sempre,
108		
109		
110		
111		

112		comunicação com o Brasil tá o tempo todo mesmo.
113	Claudia	[e qual o/como é que/ não, pode falar. fala, desculpa.]
114	Bethânia	Não, não e a gente tem muitos amigos, famílias brasileiras com crianças também.
115	Claudia	É isso que eu ia perguntar. hh essa era a minha próxima pergunta mesmo. como é que é, né, essa participação, esse contato de vocês com famílias brasileiras, com a comunidade brasileira, aqui, né.
116		
117		
118	Bethânia	Sim. Aliás, a gente acha que até é demais. Porque agora ele já tá naquela coisa de que/ ele tá chorando pra ir pro <i>daycare</i> e a gente acha que é porque agora ele tá com um pouquinho/ depois que a gente voltou do Brasil, a gente achou que ele ficou com um pouquinho mais de dificuldade no inglês po:r ele ter passado esse tempo no Brasil e a gente falando português o tempo todo. E a gente encontra brasileiro o tempo todo. Aí no final, acaba que ele tem o inglês só no <i>daycare</i> . o resto? Português o tempo todo. Final de semana, os amiguinhos. A gente fala em português. Hh ((incompreensível)) muito português mesmo e pra gente tá ótimo porque é o que a gente quer mesmo ((incompreensível)) porque a gente sabe que quando ele entrar pra escola ele vai, querendo ou não, ele vai ter que aprender, ele tá ali o tempo todo, vai ter que aprender o inglês nele o tempo todo ali. E eu sei também que quando eles ficarem mais ve:lhos, querendo ou não, eles vão pro lado do inglês, né. quando tiver os amiguinhos e tudo na escola, eles vão querer. acho que aí vai ser a parte mais/ aí que vai começar o desafio pra gente.
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
132	Claudia	hh e:: é, mas vocês já tinham amigos aqui quando vocês resolveram, quando vocês escolheram o Canadá. Quando você escolheu também, né, o Canadá, depois de ir pra Holanda. Vocês já tinham amigos aqui ou vocês foram construindo essa comunidade brasileira?
133		
134		
135		
136	Bethânia	Não, a gente construiu aqui. Foram, é/ quando eu vim, eu não conhecia ninguém ninguém. Eu vim com uma outra pessoa, mas a gente terminou nesse meio tempo e eu não conhecia ninguém e acabou que essa minha amiga, que eu conhecia ela um dia, eu tava num <i>family place</i> com as crianças que eu tava olhando, ela viu eu falando português com as crianças, veio falar comigo e acabou que aí a gente foi conhecendo, né, ah meus amigos aqui, meus amigos aqui ((Bethânia faz sinal com o dedo indicador apontando para um lado e outro)), conhecendo e conhecendo. Porque o marido dela estudava numa escola, fazia um curso, aí conheceu um monte de brasileiro lá, acabou que a gente juntou tudo e tamo aí. Todo mundo em família.
137		
138		
139		
140		
141		
142		
143		
144		
145		
146	Claudia	E, tá! E a sua esposa também é de educação, não? Ela também é da área de educação?
147		
148	Bethânia	Não, ela trabalha com seguro
149	Claudia	Tá, e já trabalhava assim também no Brasil e manteve aqui? Ela teve alguma dificuldade em arrumar emprego? Como é que foi quando vocês chegam aqui também, nessa parte.
150		
151		
152	Bethânia	Com ela com ela/ o meu acabou que fluiu muito bem, né, porque eu já saí da babá, né, e já fiz o curso e já entrei direto na escola e isso aí foi tranquilo. Com ela, ela veio com curso (+) com curso de inglês, depois entrou na faculdade pra fazer um curso de marketing só pra poder fazer o curso, né.
153		
154		
155		
156	Claudia	[aham!]
157	Bethânia	No Brasil ela tem, era formada em turismo e fez pós em (+) ((Bethânia está tentando lembrar o que falar. Uns segundos depois, pergunta à esposa qual foi a formação e ela responde)) consultoria empresarial.
158		
159		
160	Claudia	Ah! Hh
161	Bethânia	hh ela apareceu ali. Aí aqui ela começou/ela trabalhava em hotel como garçonete.
162	Claudia	[Uhum!]
163	Bethânia	e fazendo esse curso. Aí depois uns amigos nossos/ ela começou a trabalhar como assistente numa empresa de advocacia e umas amigas nossas trabalham com seguro e é uma área assim que, pra quem gosta, é fácil de arrumar
164		
165		

166 167 168		emprego porque com o passar desses anos você vai fazendo curso. Acabou que ela fez um dos cursos e aplicou e conseguiu o emprego e tá com esse, trabalhando com isso até hoje.
169 170 171 172 173	Claudia	Ah, que bom. E como é que você percebe, assim, Bethânia. Por exemplo, nessa comunidade, nesses amigos que vocês têm, né, as pessoas com quem vocês convivem aqui, de brasileiros, né, como é que a formação da maioria desses casais? Ambos são brasileiros? Não? São casamentos interculturais? Como é que você percebe isso?
174	Bethânia	Então, nossos amigos dos casais que a gente tem só uma é casada com canadense.
175	Claudia	Olha!
176	Bethânia	O resto são todos brasileiros.
177	Claudia	E já vieram casados do Brasil? Ou morando, né, sei lá.
178 179 180 181 182	Bethânia	Sim, só uma família que veio casada do Brasil. Essa outra minha amiga, eles já eram namorados e vieram, casaram aqui, né. E os outros, as outras famílias foram/ ah, tem um outro casal, duas amigas minhas que vieram casadas também e os outros dois se conheceram no curso aqui que eles estavam fazendo e casaram aqui.
183 184 185	Claudia	Tá. E todos mantem o português. assim, você percebe que todos mantem ou não? Alguém não quer? Porque eu acho que pode ser uma questão de não querer também, né.
186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204	Bethânia	Sim. Essa minha amiga, a brasileira carioca casada com canadense, quando eu tava grávida e gente todo mundo tava grávida, ela falava assim: “meu filho não vai nem falar português, não vai falar português. eu não gosto do Brasil, tenho pavor disso. eu não quero”. E eu falava: “Dani, mas é importante pra ela, vai ser bom pra ela”. E ela falava: “não, não quero saber. não vai falar português”. Porque a mãe dela é brasileira, mora com ela agora e não fala muito bem o inglês, fala português. Eu falei: “tá bom, Daniela”. Aí, o menino nasceu. Os nosso foram nascendo e ela vendo como a gente falava português, daqui de casa e um outro casal de amigos, como a gente falava muito português, os meninos falavam muito português, né, o tempo todo. E isso a menininha dela nasceu ela começou a falar em português com ela, porque a mãe falava português também. Então assim, o que eu percebi agora ela tá com dois anos. eu voltei pro Brasil e assim, normalmente eu pegava muito ela aqui pra casa, porque eles vão no mesmo <i>daycare</i> e na volta do <i>daycare</i> eu pegava e trazia ela aqui pra casa então eu falava em português com ela o tempo todo, mas ela ainda não falava muito. Mas agora eu percebo que ela não tá falando português, ela tá falando só inglês. Mas muitas vezes ela, eu vejo essa minha amiga, ela fala muito em inglês com ela. Então por mais que ela queira, agora ela pede livros em português de presente, essas coisas, mas eu vejo que o tempo todo ela tá falando com ela em inglês.
205 206	Claudia	Você acha que o fato, né, assim de repente/ você falou que o marido dela/ essa o marido é canadense, né. Você acha que isso influencia? Como?
207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218	Bethânia	Eu acho que pode influenciar por ela estar falando em inglês com ele quando ele tá perto, isso ela fazia. Mas agora eu vejo que de vez em quando ela fala inglês com ele mesmo ele não estando perto. Eu acho que, o que eu percebi, eu já tinha percebido com algumas pessoas também que de vez em quando acaba que acha que é mais fácil que a criança tá entendendo mais fácil aquilo e deixa de falar o português porque é mais fácil, aí acaba perdendo, né. Mas os nossos outros amigos, todo mundo que tem as duas famílias em português, a gente reforça bem mesmo só tem uma amiga, uma família de dois brasileiros, ela fala muito em português, mas eu vejo ela falando bastante em inglês com ele, muitas palavras em inglês, que eu acho que é isso também. Ele ia pro <i>daycare</i> e ela viu que ele entendia aquelas palavras, começou a falar aquelas palavras com ele. mas as outras três famílias é, a gente fala bem em português e é bem aquilo ali mesmo.
219	Claudia	Tá. E na escola? Você trabalha em escola pública?
220	Bethânia	Sim.
221	Claudia	Tá. E lá na escola você tem brasileiros também ou não? Ou outras línguas

222		também, né.
223	Bethânia	Na minha escola não. Quando eu trabalhei em Richmond tinha muito asiático, né.
224	Claudia	[Uhum!]
225 226 227 228 229 230 231 231	Bethânia	Então tinha muita família de asiático ali e eu via, né, que eles tem o:::, eles reforçam bem a língua deles, né, então as crianças até tinham dificuldade, as crianças tinham mais dificuldade no inglês, quem iam pras aulas extras de inglês eram esses filhos dos asiáticos. tinha um brasileiro, a mulher era brasileira e o pai era canadense e ele falava português, com sotaquezinho, mas falava. A mãe sempre reforçava o inglês nele. Aqui em Maple Ridge eu conheço outras famílias agora, que eles falam português também, mas não na escola que eu trabalho. Na escola que eu trabalho não tem muito, não tem brasileiro.
231 232 233	Claudia	Tá. E todos esses, assim desses dos seus amigos, né, na verdade ou dos que você convive, é:: eles vão, as crianças frequentam alguma oficina, algum curso, algo de português, ou não? É tudo em casa essa manutenção?
234 235 236 237	Bethânia	Tudo em casa, sim. Eu até pensei com o Francisco de levar ele na Curumim, mas é lá em Vancouver no domingo de manhã, tipo não tem condição. Eu penso que vai ser interessante pra ele quando ele começar a alfabetização, aí eu acho que ia ser interessante.
238	Claudia	[Uhum!]
239 240	Bethânia	Essa ida e tudo. Mas assim, já com a gente aqui, a gente já vai, ele já vai indo à evangelização infantil do centro espírita é em português.
241	Claudia	Ah, legal. É em português?
242	Bethânia	É. Então acaba que, é.
243 244 245 246	Claudia	É. E assim, você acha, né, que ser brasileiro no exterior, né, de alguma forma ou como é, né, se é diferente de ser brasileiro no Brasil. O que que muda, né, quando a gente é brasileiro no exterior. O quanto muda quando a gente é brasileiro, mulher, imigrante, no exterior?!
247 248	Bethânia	Ah, a parte de mulher imigrante brasil hh no exterior, então sim. Acho que aqui e principalmente lésbica, né.
249	Claudia	[Ah, é verdade. Verdade!]
250 251 252 253 254 255 256 257 258	Bethânia	Então assim, aqui a gente, a questão do (+) a segurança da tranquilidade que a gente tem vivendo aqui realmente não se compara com o Brasil. A gente sente muita falta do Brasil mas a dificuldade que a gente sente lá, a questão de ser mulher, de receber menos, de ser menos valorizada, de ter filhos e e por isso, por ter filhos já não consegue, ser difícil conseguir um emprego e aqui é completamente diferente, não tem disso. Eu não senti, a gente não sentiu isso. Nunca perguntaram pra gente: “você tem filho?” pra arrumar um emprego, né. Até porque não pode. Então essa parte a gente vê que é bem (+), é mais fácil ser brasileira aqui do que ser brasileira no Brasil. hh
259 260	Claudia	hh é, e eu ia te perguntar uma outra coisa sobre ser brasileira e acabei/ não/ é a gente deixa de ser imigrante em algum momento?
261	Bethânia	Não.
262	Claudia	Por quê?
263 264 265 266 267 268 269 270 271 272	Bethânia	Já tem, acho que eu já tenho aqui, já tem, quantos anos que tem, doze né, que eu tô aqui. E eu ainda, ainda sinto. Eu tenho a conexão com o Brasil, nunca vou deixar de ter e os meus costumes, muitas coisas que eu fui criada que é completamente diferente daqui e eu nunca acho que eu nunca vou me acostumar. E eu acho que por eu ter, não sei se outras pessoas se sentem assim, mas eu acho que acaba que o nosso sotaque, o nosso jeito de agir, completamente. Os meus amigos brasileiros e os meus amigos canadenses não se comparam. E querendo ou não, por mais que a gente tente, né, não é a mesma relação. Então eu acho que a gente nunca vai deixar de ser imigrante, porque quando você cresceu e foi criada numa cultura completamente diferente.
273 274 274	Claudia	Pra gente terminar antes que a Maria Luiza acorde também hh, pra eu não tomar seu tempo. Eu vou falar tipo assim, três palavras e você completa a frase. Tá bom?

275	Bethânia	Ok.
276	Claudia	Ser brasileira é...
277	Bethânia	(+) ser brasileira é (5.0) ser feliz. hh
278	Claudia	Ser imigrante é...
279	Bethânia	(+) olha isso. como é que fala? olha, esqueci a palavra em português hh
280	Claudia	hh
281	Bethânia	Eu ia falar <i>challenging</i> e agora não consigo achar a palavra em português.
282	Claudia	Ok! Desafiador, né.
283	Bethânia	Obrigada! hh
284	Claudia	hh ser mãe de brasileiros no exterior é...
285	Bethânia	Ah, eu acho maravilhoso. Porque todo mundo quer saber como é e acha lindo os meninos falando português e acha linda a nossa cultura, então é sempre/ eu acho maravilhoso ser mãe de brasileiro.
286		
287		
288	Claudia	Vocês pensam em algum dia voltar? Tá no plano de vocês ou não, nesse momento não, sim?
289		
290	Bethânia	A gente tem muita vontade. A gente tem muita vontade de voltar.
291	Claudia	Por quê?
292	Bethânia	Pra ficar perto da família. Esse apoio, essa família é. Querendo ou não, por mais amigos que nós temos aqui, não é a mesma coisa, não se compara com a família. Então e eu acho que é importante as crianças terem mais contato com a nossa/ a gente não quer/ por mais que a gente goste do Canadá, a gente é muito grata ao Canadá, a gente sente falta do Brasil.
293		
294		
295		
296		
297	Claudia	Do que que você mais sente falta, assim?
298	Bethânia	Da família. Dos meus meninos crescerem ao redor dos primos e com os avós, tios, é. Essa parte. Família. Porque a parte de segurança, a parte do desgoverno e tudo, então essa parte a gente, né, se pudesse tirar essa parte e ficar só a boa...
299		
300		
301	Claudia	E como é que você vê assim, se você fosse explicar pra alguém, né, qual o papel da língua portuguesa assim, na sua vida, pra sua família, né, você no Canadá também. Qual o papel que essa língua ocupa na vida de vocês quatro aí?
302		
303		
304	Bethânia	É um papel muito importante. Eu vou dizer que pra gente é meio que prioridade aqui o nosso português. É o que a gente não deixa passar e é uma coisa muito importante pra gente que é uma forma de manter as nossas raízes mesmo e a nossa família conectada.
305		
306		
307		
308	Claudia	Maravilha, Bethânia! Vou deixar você, porque eu sei que daqui a pouco a Maria Luiza vai acordar hh, embora os meus já estejam grandes agora, 25 e 22, mas eu lembro bem hh de como é que é. Então não quero também tomar seu tempo. Querida, muito obrigada. Se eu precisar depois de mais alguma coisa, eu posso entrar em contato com você?
309		
310		
311		
312		
313	Bethânia	Claro, pode!
314	Claudia	Se eu achar que ficou faltando, alguma coisa assim.
315	Bethânia	Sempre que precisar, uhum.
316	Claudia	Tá! Super obrigada pelo seu tempo, de verdade. agradeço de montão, tá? Tem sido de muita ajuda. Tá bom?
317		
318	Bethânia	Nada! Precisando, é só falar! Hh
319	Claudia	hh tá bom, querida. Muito obrigada. Vou parar de gravar aqui, tá.
320	Bethânia	Tá jóia.

HISTÓRIAS DE CARLA

LINHA	PARTICIPANTE	
1	Claudia	Então, Carla, primeiro me fala um <i>pouquinho</i> né de você no Brasil, o que que você fazia por lá, você tinha tem filhos, não tem. Um <i>pouquinho</i> sobre você, né.
2		
3		

4	Carla	Sim, eu tenho dois filhos. Um de quatorze e uma menina de dez. E no Brasil eu era designer de interiores e trabalhei lá muitos anos, nessa área. E (+) a gente veio <i>pra</i> cá tem três anos.
5		
6		
7	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
8	Carla	Acabou de fazer três anos. Então o maior chegou com onze e a menor se::te. É, lá a gente morava no Ri:o. Eu não sou carioca...
9		
10	Claudia	[Eu sou, eu sou. hh]
11	Carla	Ah, é? hh Eu falo que eu sou carioca de coração, mas eu nasci em Curitiba. (+) Me formei lá, <i>né</i> . Fiquei toda a infância, adolescência, me formei lá e <i>aí</i> fui morar no Rio, sozinha. <i>Aí</i> lá conheci meu marido, a gente casou, teve os filhos, tal. E:: <i>aí</i> depois, um::itos anos que a gente resolveu vir <i>pra</i> cá.
12		
13		
14		
15		
16	Claudia	E como é que foi assim, <i>né</i> ? Como é que é esse plano? Como é que foi esse seu “Plano Canadá” <i>né</i> hh, como as meninas falam na imigração, <i>né</i> . Da onde surgiu essa ideia? Como é que foi, como é que vocês vieram, <i>né</i> ? Chegaram aqui, enfim.
17		
18		
19		
20	Carla	Foi um plano meio à jato. A gente sempre teve vontade de morar fora, mas tinha uma vida muita estável lá, tudo muito certinho. Os dois/ eu trabalhava por conta própria, mas meu marido tinha um emprego de vinte anos lá. (+) E:: e ele era o maior salário. Então assim, <i>tava</i> tudo muito/ apesar dele não gostar muito do trabalho dele, <i>tava</i> tudo muito estável, assim e a gente tinha medo de largar tudo e:: tentar alguma coisa. A minha irmã já morava na Inglaterra. Quando eu me mudei <i>pra</i> cá, minha irmã morava na Inglaterra já tinha quase três anos, dois anos e pouco, assim. E ela sempre falava: “vocês não têm vontade? Que não sei o quê...” e eu falava: “Ah, Ana. Tenho.”. Mas sabe, aquela história assim. Tenho, mas não é uma vontade tão grande. <i>Aí</i> meu marido foi mandado embora da empresa que ele trabalhava.
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32	Claudia	Ele fazia o quê? Ele trabalhava com o quê?
33	Carla	Ele trabalhava nas Lojas Americanas, na área de logística.
34	Claudia	<i>Uhum!</i>
35	Carla	<i>Aí</i> ele/ imagina, quarenta e poucos anos (+) não conseguir se recolocar no mercado, porque é muito velho...
36		
37	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
38	Carla	... quarenta e poucos anos. <i>Aí</i> começamos a:/ imagina, ele tinha trabalhado vinte e poucos anos lá, tinha uma rescisão de contrato lá bem grande, <i>né</i> . Ah, então vamos abrir um negócio! E começamos a pesquisar sobre abrir negócio e tal e as duas coisas que mais foram à frente das nossas pesquisas era construir casa <i>pra</i> vender ou então era abrir um restaurante, delivery, alguma coisa assim. E <i>aí</i> a gente parou, nas duas situações a gente parou no mesmo problema. A questão das casas a gente teria que dar sempre um dinheiro <i>pra</i> prefeitura, <i>pra</i> alguém na prefeitura, <i>pra</i> poder liberar os documentos.
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47	Claudia	[Sim.]
48	Carla	E <i>aí</i> a pessoa que <i>tava</i> ajudando no plano com a gente, tal falou: “olha, isso não tem jeito. Você tem que colocar na sua na sua, como é que chama lá no...”
49		
50		
51	Claudia	[No seu orçamento, <i>né</i> . Nos seus gastos.]
52	Carla	É, no seu orçamento, nos seus gastos, a propina para a pessoa. Já é padrão. <i>Aí</i> a gente ficou incomodado. <i>Aí</i> a questão do::: do restaurante, o restaurante ia ser em Jacarepaguá, não sei o que e tal. “Olha, tem que dar um dinheiro <i>pra</i> milícia”.
53		
54		
55		
56	Claudia	<i>Putz!</i>
57	Carla	<i>Pros</i> motoqueiros do <i>delivery</i> poderem circular, se não eles não podem circular em algumas áreas, tal. Sabe, aquilo foi assim, mexendo assim com a gente. E ao mesmo tempo, um dia eu <i>tava</i> falando com uma amiga minha, é:: (+) na verdade eu não sei direito qual foi a ordem das coisas. Mas eu <i>tava</i> , logo quando o Renato foi
58		
59		
60		
61		

62		mandado embora, eu <i>tava</i> falando com uma amiga minha que não
63		morava mais no Rio, já tinha morado, mas não morava mais. E <i>aí</i> ela:
64		“ah, então, que pena... foi mandado embora”, “pois, é. Não sei o que..
65		a gente <i>tá</i> assim, assado. Não sei o que fazer agora e tal” e ela: “vão
66		embora, Carla! Vão embora!”. hh ((incompreensível)) E ela só repetia
67		isso: “vão embora, vão embora!”. hh <i>Aí</i> eu desliguei o telefone e tal e
68		depois fui falar com meu marido e <i>aí</i> eu falei: “((incompreensível)
69		ficou falando <i>pra</i> gente ir embora”. <i>Aí</i> sabe quando fica aquela pulga
70		atrás da orelha? Eu acho que ela primeiro falou isso, depois a gente
71		foi procurar essas histórias de negócios. E <i>aí</i> a gente deu uma
72		desanimada. (+) E a gente tem um casal be:m amigo que tinha vindo
73		uns dois anos antes. <i>Aí</i> a gente: ligou <i>pra</i> eles. “E <i>aí</i> , Mirela? Como é
74		que é? É legal?” (+) “É, é bem legal”...
75	Claudia	[hh]
76	Carla	E eu falei: “é, então. A gente <i>tá</i> pensando, a gente não sabe ainda”.
77		“Nã::o, você tem que vir, que não sei o que...” e <i>aí</i> ela ficou num
78		processo lá, de só fazendo propaganda de Vancouver.
79	Claudia	hh
80	Carla	<i>Aí</i> um dia a gente falou: “beleza, decidimos.”. E ela: “então <i>tá</i> bom,
81		senta aqui que agora eu vou te contar a parte ruim”. <i>Aí</i> ela contou os
82		perrengues que também acontecem, <i>né</i> . E <i>aí</i> a gente pesquisou
83		também um pouco <i>pra</i> ir <i>pra</i> Portugal.
84	Claudia	<i>Uhum!</i>
85	Carla	Porque a família do meu marido tem um <i>deck ground</i> lá, português.
86		Mas ia demorar muito. Ia demorar do:is anos <i>pra</i> fazer todo o
87		processo e tal e uma pessoa com quarenta e poucos anos já não tem
88		dois anos <i>pra</i> gastar assim hh, atoa <i>né</i> .
89	Claudia	Verdade. Sei bem! hh
90	Carla	hh <i>Aí</i> decidimos vir <i>pra</i> cá. Decidimos em março e no natal, em
91		dezembro a gente <i>tava</i> aqui.
92	Claudia	<i>Tá</i> . E <i>aí</i> vocês vieram de que forma? Ele já veio trabalhando ou não?
93		Naquele esquema estudo-trabalho.
94	Carla	Não, ele veio estudando, fazendo o <i>College</i> . E eu vim trabalhando,
95		<i>né</i> .
96	Claudia	<i>Tá</i> . E como é que foi a sua recolocação, <i>né</i> , colocação, <i>né</i> . Como é
97		que é essa transição aqui, quando chega em outro país?
98	Carla	Então, o meu marido como era fluente no inglês, ele foi fazer a
99		faculdade. Porque eu teria que fazer seis meses de
100		((incompreensível)). Decidimos que ele ia fazer a faculdade e eu vim
101		trabalhar. E assim, foi uma coisa super coincidência/ eu trabalhei/
102		trabalhava como designer de interiores e:: também planejados, <i>né</i> .
103	Claudia	<i>Uhum!</i>
104	Carla	Móveis planejados de modo geral.
105	Claudia	Sim.
106	Carla	E <i>aí</i> conheci um prédio, que eu moro até hoje, um brasileiro. Tinha
107		duas famílias brasileiras, <i>né</i> . E <i>aí</i> encontrei uma brasileira, <i>né</i> , logo
108		que eu cheguei. E ela: “ah, vamos fazer um jantar com todos os
109		brasileiros do prédio, e não sei o que... <i>pra</i> eles conhecerem você”. E
110		<i>aí</i> nesse jantar conversando com todo mundo e “e <i>aí</i> , o que que vocês
111		faziam no Brasil?” e eu falei o que eu fazia, <i>aí</i> ele falou “tenho um
112		emprego <i>pra</i> você”.
113	Claudia	Olha!
114	Carla	E <i>aí</i> <i>tava</i> abrindo uma Dell Anno aqui, a primeira Dell Anno do
115		Canadá, <i>tava</i> abrindo aqui, a dona é brasileira, o marido é canadense
116		e ela precisava de alguém que <i>tivesse</i> experiência em planejados
117		brasileiros...
118	Claudia	[Sim!]
119	Carla	... beleza! Foi. Casamento perfeito, <i>né?!</i>
120	Claudia	Nossa!

121 122	Carla	Eu moro em Oeste e era lá em Langley, não tinha carro nem tinha carteira. Eu trabalhei um ano e meio lá.
123	Claudia	<i>Uhum!</i>
124 125 126 127 128	Carla	E foi bem legal assim. É:: (+), <i>pra</i> primeira experiência foi bem legal. <i>Aí</i> , por causa do Covid e tal. Imagina, aquele começo lá, o frete ficou impossível e não sei o que. Tudo fechou, tal. E <i>aí</i> eu saí, fui embora. E <i>aí</i> eu fiquei sei lá, uns seis meses sem trabalhar meio que por opção.
129	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
130 131 132 133 134 135	Carla	Eu falei “ah, vou”/ porque o meu inglês não era bom. E:: eu pensei “ <i>vamo</i> dar uma melhorada no inglês <i>pra</i> conseguir um negócio melhor”. E <i>aí</i> fiz isso. <i>Aí</i> trabalhei na ((incompreensível)), trabalhei numa <i>lan house</i> . Tudo fazendo uns <i>negocinhos</i> assim. <i>Aí</i> tem um ano/ <i>aí</i> em janeiro do ano passado eu comecei a trabalhar numa fábrica de planejados, mas <i>aí</i> comecei no chão de fábrica.
136	Claudia	<i>Uhum!</i>
137 138 139 140 141 142	Carla	Eu digo que assim, por causa do Covid eu tive dois primeiros anos. Porque essa minha amiga que me trouxe, entre aspas, <i>pra</i> cá, ela dizia que o primeiro ano era muito ruim. E a gente veio muito preparado <i>pra</i> um primeiro ano muito ruim, <i>né</i> . Alertamos as crianças e tal, então veio todo mundo com a couraça assim. <i>Aí</i> quando a gente pensou que ia começar a melhorar, <i>aí</i> piorou. hh
143 144 145	Claudia	E quando ela te falava assim, que o primeiro ano era ruim, <i>pra</i> vir preparado, ela falava tipo ruim o que, <i>né</i> ?! O que que ela alertava assim?
146 147 148 149 150 151 152 153 154	Carla	Ruim porque a gente vai dar um grade na vida, <i>né</i> . Então você vai morar num lugar menor, é:: não vai ter carro, você vai ganhar menos, vai ter uma vida mais simples, assim. Não vai ter empregada mais, <i>né</i> . É, todas essas coisas. Vai ter que se recolocar no mercado. Ninguém sabe qual é a faculdade que você fez, ninguém sabe a empresa que você trabalhou. Tipo, o Renato dizia assim: “não, Americanas é a maior ((Carla: parece estar pensando no que dizer)) empresa de venda por internet na América Latina. E <i>aí</i> os caras ((Carla imita uma expressão facial de desentendida)) hh.
155 156	Claudia	Nunca tinha ouvido falar hh. E você acha que <i>pra</i> e:le <i>né</i> , também foi assim, difícil, nessa recolocação ou é mais fácil um pouco.
157 158 159 160	Carla	Foi, foi difícil. Foi difícil. Foi difícil é::/ ele terminou o <i>College</i> dele em dezembro do ano passado? Já tem um ano, em dezembro do ano passado. E <i>aí</i> ele foi trabalhar, ficou ali procurando emprego porque <i>aí</i> ele ele já não <i>tava</i> procurando emprego em ((incompreensível)).
161	Claudia	<i>Aham!</i>
162 163 164 165 166	Carla	Ele ficou uns dois meses, talvez três meses procurando emprego. E <i>aí</i> achou um emprego, é:: foi selecionado, <i>né</i> , <i>prum</i> emprego que tinha um nome bem bonito que era gerente de filial. <i>Aí</i> foi bonito, ele pôde aplicar <i>pra</i> residência permanente, um monte de coisas <i>né</i> , gerente de filial, <i>né</i> .
167	Claudia	Vocês já são ((incompreensível)) aqui?
168	Carla	Não, ainda não.
169	Claudia	Mas já <i>tão</i> nesse processo também, <i>né</i> .
170 171	Carla	É. E <i>aí</i> / só que ele trabalhava como um técnico, técnico que fazia umas coisas a mais, assim.
172	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
173 174 175 176 177	Carla	E era numa empresa de carpete e dutos de calefação, essas coisas assim. Então ele trabalhava/ ele fazia alguma coisa da administração da empresa e limpava carpete, limpava duto, fazia furo na parede da galera. Sabe, assim era era pesado <i>pra</i> ele. E agora, agora ele <i>tá</i> trabalhando num emprego de office, <i>né</i> .
178	Claudia	É.
179	Carla	De escritório.

180	Claudia	hh Mais leve, <i>né</i> .
181	Carla	Mais leve fisicamente, <i>né</i> . Antes ele chegava em casa e ele dormia,
182		desmaiado. <i>Aí</i> agora ele não dorme, <i>tá</i> estressado.
183	Claudia	hh É verdade. E Carla, se você fosse assim, pensar <i>né</i> , tivesse que
184		eleger assim, quais foram seus dois maiores desafios assim <i>né</i> , nessa
185		transição desde o momento que vocês resolveram mudar até hoje, <i>né</i> .
186		Que vocês já caminharam bastante. O que que você elegeria como
187		seus dois principais desafios, assim.
188	Carla	Olha, <i>pra</i> mim foi a língua. Porque eu não tinha, eu tinha um inglês
189		fraco quando eu cheguei. Então foi um processo lo::ngo, que eu acho
190		que nunca acaba.
191	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
192	Carla	Acho que a gente que chega adulto é::, o inglês sempre vai ser a
193		segunda língua, <i>né</i> . Diferente das crianças que o inglês vira a língua
194		deles. <i>Pra</i> gente sempre vai ser a segunda língua. Então eu brinco/ o
195		meu pai é de uma cidade com colonização alemã no Brasil e quando a
196		gente era criança a gente zoava as <i>velhinhas</i> que tinham sotaque “ah,
197		mas elas já moram há cinquenta anos aqui e tem sotaque”.
198		Conversavam entre elas só em alemão, sabe? Eu lembro do meu avô
199		e minha avó, eu ia no carro com eles no banco de trás, como as
200		crianças não usavam cinto ((Carla ilustra que ficava no banco de trás
201		com as mãos apoiadas nos bancos da frente)), com a cabeça entre os
202		dois bancos, não entendendo nada do que eles falavam. E eles
203		conversando em alemão, sabe? <i>Aí</i> eu falo com minha irmã: “a gente
204		vai ser igual as <i>velhinhas</i> de Santa Cruz..” hh
205	Claudia	É verdade. E então, as crianças chegaram aqui, que você falou já com
206		processo de letramento completo <i>né</i> , já alfabetizadas e com uma certa
207		idade <i>né</i> .
208	Carla	É, a minha filha não, <i>né</i> . Ela chegou com sete anos, ela tinha feito o
209		primeiro ano no Brasil.
210	Claudia	Ah, tá. E como é que foi isso <i>pra</i> eles assim. <i>Pra</i> eles, em casa, <i>né</i> .
211		Que língua vocês falam, qual/ <i>pra</i> que que eles usam o português
212		hoje, qual papel do português na vida de vocês.
213	Carla	Então, a gente fala português em casa. É, procura falar. Com a mais
214		nova é mais difícil, porque:: ela muda <i>pro</i> português e <i>pro</i> inglês o
215		tempo todo. Então, a gente <i>tá</i> conversando, <i>aí</i> ela vai falar da escola,
216		<i>aí</i> ela muda <i>pro</i> inglês, porque aquilo aconteceu em inglês, sabe?
217		Então ela começa a falar. E às vezes/ ah, em outros momentos assim/
218		às vezes ela <i>tá</i> vendo filme, <i>né</i> , a gente assiste filme juntos. Sexta-
219		feira é o dia da família assistir filme juntos, <i>né</i> , sexta-feira de noite.
220	Claudia	<i>Uhum.</i>
221	Carla	O filme é em inglês. E <i>aí</i> ela começa a discutir com o filme em
222		inglês, sabe. hh E tem outras vezes que ela do nada olha <i>pra</i> mim e
223		começa “mamãe ((incompreensível))” e eu não <i>tô</i> entendendo nada
224		do que ela <i>tá</i> falando. hh
225	Claudia	hh E o seu mais velho?
226	Carla	O mais velho consegue viver nos dois mundos mu::ito melhor.
227		Porque ele chegou aqui já indo <i>pro</i> sexto ano.
228	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
229	Carla	Então a alfabetização, ele já <i>tava</i> completa. Então apesar dele ter
230		chegado fluente em inglês, ele foi considerado fluente quando ele
231		chegou aqui. Eles fazem uns <i>testezinhos</i> na escola, <i>né</i> .
232	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
233	Carla	E ele foi considerado fluente. Ele fazia <i>aulinha</i> de inglês.
234	Claudia	No Brasil, que você <i>tá</i> falando?
235	Carla	No Brasil, é. Ele fazia curso de inglês no Brasil desde o primeiro ano,
236		duas vezes por semana, aquele <i>basicão</i> assim, duas vezes por semana.
237	Claudia	[<i>Aham!</i>]
238	Carla	Chegou aqui fluente. Ok. E ele mesmo briga, entre aspas, com a

239		minha filha. Às vezes ele fala “isso não faz sentido em português, Rafaella”. hh
240		
241	Claudia	hh
242	Carla	Mas como que é isso em português? hh Porque ele consegue viver bem nos dois mundos, sabe?
243		
244	Claudia	[Uhum!]
245	Carla	Ele eu acho que é o cara que é bilíngue de verdade, sabe? Porque o inglês é língua dele e o português é língua dele também. O que eu sinto é que a escrita dele tá com uns erros agora. Então, esses dias ele escreveu “trouxe” com c (trouce). Sabe?
246		
247		
248		
249	Claudia	Entendi.
250	Carla	E ele gosta muito de ler, gostava <i>né</i> , porque a adolescência tá “hummm” hh. Eu até comentei com ele esses dias: “mas você lia muito mais, você lia muito” e ele “é porque eu não tinha amigos”.
251		
252		
253	Claudia	hh
254	Carla	Agora ele só quer sair, só quer...
255	Claudia	[E a adaptação deles foi tranquila, <i>né</i> . Escola, como é que.. quem sentiu mais?]
256		
257	Carla	O mais velho sentiu mais. Ele fala, ele zoa agora que agora ele tem amigos e não lê, mas ele demorou muito <i>pra</i> fazer amizade. Foi um processo bem longo assim. Então ele/ eu acho que agora que ele foi <i>pra High School</i> ...
258		
259		
260		
261	Claudia	[Uhum!]
262	Carla	... que ele realmente fez uma turma, assim, <i>tá</i> mais...
263	Claudia	[E a Rafaella?]
264	Carla	Não, a Rafaella. Ela chegou zero de inglês.
265	Claudia	Aham!
266	Carla	E <i>aí</i> eles demoraram um mês, mais ou menos, <i>pra</i> começar a ir <i>pra</i> aula. E <i>aí</i> na noite anterior ao primeiro dia de aula, <i>né</i> , toda noite a gente faz uma oração antes de dormir. <i>Aí</i> eu cheguei e falei: “Rafaella, você quer pedir alguma coisa, agradecer alguma coisa?”. Toda noite eu perguntava isso, <i>né</i> , “quer agradecer alguma coisa em especial ou pedir uma benção especial” “eu quero pedir que amanhã não chegue”.
267		
268		
269		
270		
271		
272		
273	Claudia	hh <i>Tadinha</i> !!
274	Carla	hh ((incompreensível)) (+) E <i>aí</i> quando eu fui buscar ela na escola, ela veio correndo “mamãe, mamãe! Eu já tenho quatro amigas! ”. Eu não entendi nada do que elas falaram, mas a gente já é amigas. hh
275		
276		
277		
278		
279	Claudia	É!
280	Carla	: O meu mais velho chegou pré-adolescente. Já não é isso, já não brinca mais, <i>né</i> .
281		
282	Claudia	Uhum!
283	Carla	Então tem que achar um::, alguma coisa que ligue, alguma coisa em comum e tal. <i>Aí</i> tem que conversar. Então até achar essas pessoas que tem alguma coisa em comum e tal, <i>pra</i> criar um relacionamento, demora mais, <i>né</i> .
284		
285		
286		
287	Claudia	É, e qual o contato assim com vocês hoje, <i>né</i> , com a comunidade brasileira? Vocês têm outros amigos brasileiros, <i>né</i> , que falam português. Quando <i>tão</i> juntos, <i>né</i> , as crianças falam português? Vocês falam português? Todos são casados com brasileiros, assim <i>né</i> , casamentos entre brasileiros. Como é que é?
288		
289		
290		
291		
292	Carla	Sim, a gente tem amigos brasileiros, vários amigos brasileiros. É:: e:: quando estamos juntos a gente fala português. É, as crianças elas mudam um pouco...
293		
294		
295	Claudia	[Uhum!]
296	Carla	... elas ficam nesse vai e vem. E tem um casal, uma família que chegou mais ou menos um ano, um ano e pouco depois da gente e::
297		

298		os meus filhos se deram muito bem com os filhos deles e a menina
299		por um acaso foi estudar na mesma sala que a minha filha e tal e a
300		menina não falava nada de inglês. E <i>aí</i> , por coincidência tinha uma
301		outra menina que tinha acabado de chegar do Brasil, na mesma sala e
302		elas ficavam conversando em português o tempo todo. Até que um
303		dia a professora proibiu elas de falar português dentro da sala. E ela:s
304		ficaram desesperadas com aquilo. E a gente dizia: “você têm que
305		falar inglês”
306	Claudia	Quantos anos mais ou menos, elas tinham?
307	Carla	É::, o:i::to:? Oito. Porque era uma classe mista do terceiro e quarto
308		ano. Então minha filha tinha nove e as outras duas meninas tinham
309		oito, as que estavam chegando.
310	Claudia	[Sim.]
311	Carla	E a gente dizia: “Rafaella, você tem que ajudar as meninas, você já
312		fala inglês, você tem que falar inglês com elas, que <i>num</i> sei o que...”.
313		E elas não queriam de jeito nenhum. E <i>aí</i> quando terminava a aula e a
314		gente <i>tava</i> lá fora esperando, elas saíam correndo assim: “ahhh, a
315		gente pode falar português de novo, ahhhh...”.
316		E <i>aí</i> agora, essas meninas, uma dessas meninas por acaso <i>tá</i> aqui em casa hoje. E <i>aí</i>
317		elas <i>tão</i> falando português e daqui a pouco elas estão falando inglês,
318		sozinhas do nada. Até brinquei com elas esses dias, falei: “meninas,
319		você lembram quando a gente brigava com vocês <i>pra</i> vocês falarem
320		inglês? Agora a gente vai ter que começar a brigar <i>pra</i> vocês falarem
321		português.” hh
322	Claudia	hh E:: assim, Carla, é:: por quê? Por que, <i>né</i> ? Por que manter esse
323		português, <i>né</i> ? Porque você, <i>né</i> , como mãe:e, como na sua família, por
324		que que você deseja que as crianças mantenham o português? Você
325		percebe isso em outras famílias também, <i>né</i> ? Nas famílias que você
326		convive. Qual é a razão, <i>né</i> , <i>pra</i> manter esse português em casa.
327	Carla	Então, primeiro porque a gente tem família no Brasil e tem pessoas
328		que não falam inglês, <i>né</i> . Toda a geração anterior a nossa não fala
329		inglês. Então os avós, os tios-avós, alguns tios e tal, não falam inglês.
330		Então a gente quer continuar mantendo relações com essas pessoas,
331		<i>né</i> . Então em primeiro lugar isso. Em segundo porque:: ter uma
332		segunda língua é bom, <i>né</i> ? Você não sabe o que que vai acontecer no
333		futuro. Então, assim, o português pode crescer como uma língua,
334		como um mercado, <i>né</i> . Já é interessante hoje em dia como um
335		mercado. Então eu acho importante ter uma segunda língua.
336		Desenvolve o cérebro ter mais de uma língua. Eu acho su:per
337		importante. É engraçado que quando/ eu vejo que todas as famílias
338		que eu converso, todo mundo procura manter o português. E quando
339		a Rafaella chegou aqui, na sala dela tinha um brasileiro. E <i>aí</i> um dia
340		lá, de frustração dela, ela falou assim: “ninguém me entende, nem o
341		brasileiro me entende”. Porque o menino tinha vindo muito pequeno
342		<i>pra</i> cá e <i>aí</i> começou a se desenvolver em inglês, começou a falar só
343		em inglês com as crianças, é com os pais, os pais não se importaram e
344		começaram a falar em inglês com ele e o menino esqueceu o inglês e
345		ela ficou super frustrada. E <i>aí</i> naquele mesmo ano eu sei, depois de
346		algum tempo eu fui falar com essa mãe. Eles foram visitar a família
347		no Brasil e <i>aí</i> o menino não conseguiu se relacionar com a família e
348		<i>aí</i> eles voltaram e ela tentou, começou a resgatar o português do
349		menino, <i>né</i> .
350	Claudia	<i>Uhum</i> .
351	Carla	E quando eu a encontrei e eu contei isso, <i>né</i> , falei: “ah.. (acho que era
352		Luiz o nome do menino) a Rafaella falou isso e tal, quando ela
353		conheceu o Luiz que nem ele entendia e tal” e <i>aí</i> ela: “ah, mas agora
354		ele já vai entender, ela já vai entender” hh.
355	Claudia	hh É verdade, <i>né</i> . É difícil mesmo, <i>né</i> , complicado assim <i>pras</i>
356		crianças, <i>né</i> . A Rafaella é/ você falou que seu mais velho você nota
357		<i>né</i> que ele começa a ter algumas questões na escrita e tudo/ A

358		Rafaella também escreve e lê em português?
359	Carla	Ela escreve e lê em português, mas escreve bem mal.
360	Claudia	Tá.
361	Carla	Ler eles leem relativamente bem.
362	Claudia	<i>Uhum!</i>
363	Carla	A gente trouxe muitos livros do Brasil é:: <i>aí</i> minha mãe veio <i>pra</i> cá
364		ano passado, trouxe mais alguns. É:: <i>pra</i> Rafaella eu ainda acertei,
365		mas <i>pro</i> Théo, já não acertei mais. Assim, a gente perdeu as
366		referências de livros <i>pra</i> idade, <i>pras</i> idades deles, mas eu procuro
367		manter alguma leitura assim. <i>Tô</i> até insistindo com a Rafaella, que
368		tem alguns livros ainda que o Théo trouxe, quando tinha onze anos,
369		porque ele era um leitor assíduo, então ele tem um apego muito
370	grande à biblioteca dele, sabe? hh E <i>aí</i> eu lembro que eu falei assim:	
371	“você pode trazer dez livros”	
372	Claudia	[hh]
373	Carla	E ele trouxe os dez livros com muito amor assim, sabe? Então a gente
374		tem alguns desses livros ainda e eu <i>tava</i> insistindo <i>pra</i> Rafaella,
375		pensei assim “ah, é mais ou menos a idade que ele tinha, <i>né</i> ”. Mas ela
376		ainda não se interessou pelos livros dele.
377	Claudia	É. E vocês desde que voltaram, já retornaram ao Brasil?
378	Carla	[Não.]
379	Claudia	Recebem alguém da sua família? Como é que fica essa comunicação,
380		<i>né</i> , das crianças, não sei se você tem pais assim enfim, com a família
381		que ficou no Brasil e a de vocês também?
382	Carla	É::, não a gente não voltou ainda. Esse Covid <i>né</i> , atrapalhou toda a
383		nossa vida hh
384	Claudia	Nossa, nem fala.
385	Carla	A gente pretendia ir no fim desse ano agora, mas não voltamos.
386		Recebemos a minha mãe só, que por causa do Covid ficou três meses
387		aqui. Pretendia ficar um mês. Ela entrou no dia que fechou as
388		bordas...
389	Claudia	[Nossa!]
390	Carla	... e não consegui voltar. <i>Aí</i> voltou cem dias depois, <i>né</i> . A gente se
391		fala por por WhatsApp <i>né</i> , por ligação de vídeo, uma vez por semana
392		mais ou menos, com os avós e tios e essas coisas assim.
393	Claudia	Tá. Voltar faz parte dos planos de vocês? Agora, recente, não sei <i>né</i> .
394		Ou pensa e conversa sobre isso.
395	Carla	É, o futuro à longo prazo a gente não sabe, <i>né</i> . Mas agora não, não
396		faz parte não. Eu falo, às vezes “não, eles têm que pelo menos entrar
397		na faculdade, os dois” hh
398	Claudia	hh
399	Carla	((incompreensível)) uma faculdade no Canadá. hh Eu conheço, eu
400		tenho uma amiga que trabalha com:: trabalhava com:: crianças.. ela é
401		missionária e ela trabalhava com crianças, filhos de missionários.
402		Então ela disse que acontece muito dos filhos crescerem num país
403		estrangeiro e <i>aí</i> voltarem <i>pro</i> Brasil <i>pra</i> fazer faculdade.
404	Claudia	Olha!
405	Carla	É:::, <i>aí</i> eu fico pensando. Porque no Brasil a faculdade é de graça, <i>né</i> .
406	Claudia	É, é. Você acha que é por isso que eles voltam? Ou é meio <i>pra</i>
407		resgatar essa, não sei, essas origens, <i>né</i> .
408	Carla	É, pode ser. Eu não sei, mas ela disse que que/ Na verdade a gente
409		falou isso porque acho que <i>tava</i> alguém falando mal do Brasil e ela
410		falou: “olha, cuidado com isso de falar mal do país de origem porque
411		as crianças acabam construindo uma imagem e depois se volta, se
412		precisa voltar ou se vai <i>pra</i> fazer uma faculdade e tal, eles têm um
413		bloqueio nisso, <i>né</i> , começam a “não, não quero, não vou voltar, é
414		ruim, é perigoso””.
415	Claudia	Entendi. Vancouver tem uma grande, não diria grande, mas assim
416		uma grande comunidade brasileira, <i>né</i> . Como é que você percebe

417		assim a comunidade ou como é que é a percepção dos brasileiros <i>né</i> , onde você mora.
418		
419	Carla	Olha, eu acho que a gente se ajuda muito aqui. Aqui em Oeste tem uma comunidade bem grande. A gente brinca que não dá <i>pra</i> ficar falando em português...
420		
421		
422	Claudia	[hh]
423	Carla	... no mercado, nos lugares públicos porque/ ou pelo menos não é <i>pra</i> ficar falando mal de nada ou de ninguém porque alguém pode estar entendendo. Você não tá tranquila assim.... hh
424		
425		
426	Claudia	[hh]
427	Carla	... alguém pode estar te entendendo. Assim, eu acho que a gente tem uma comunidade que se ajuda bastante, eu acho que a gente, a gente se suporta bem assim, não no mal sentido <i>né</i> hh assim, no bom sentido. A gente dá suporte bem uns <i>pros</i> outros. A gente tem um grupo aqui em ((incompreensível) é, a gente tem um grupo de mães brasileiras que tem umas oitenta, noventa mães.
428		
429		
430		
431		
432		
433	Claudia	Nossa!
434	Carla	É:: e é muito de ajuda assim, sabe? Muito de informação, tem sempre alguém chegando, entrando no grupo e perguntando as coisas mais básicas. É:: agora tá numa fase de o que que faz <i>pra</i> viajar, <i>né</i> ...
435		
436		
437	Claudia	[hh]
438	Carla	Como? Faz teste onde? Tem gente chegando, perguntando como é que é a escola, como é que faz, como é que não faz. Então, eu acho que a gente se suporta bastante. Eu tenho um outro grupo de:: arquitetas e designers de interiores brasileiras em Vancouver que também se ajuda muito, dando dica de curso, de emprego, de como se recolocar, o que fazer <i>pra</i> se recolocar, dá dicas...
439		
440		
441		
442		
443		
444	Claudia	[Arquitetura aqui é uma profissão regulamentada, <i>né</i> ?!]
445	Carla	É. Só que você, diferente do Brasil, aqui tem escritórios grandes, então você não precisa assinar nada...
446		
447	Claudia	[Ah, tá!]
448	Carla	... você pode trabalhar como um funcionário. Tendo o seu conhecimento técnico, você não precisa assinar. Vai ter um cara lá que é o responsável técnico.
449		
450		
451	Claudia	Entendi.
452	Carla	Então dá <i>pra</i> trabalhar bem e o designer de interiores é a mesma coisa, também é regulamentado aqui.
453		
454	Claudia	<i>Uhum.</i>
455	Carla	Mas você pode trabalhar nos escritórios maiores e <i>ai</i> não precisa...
456	Claudia	[Da formação aqui, <i>né</i> ?!]
457	Carla	Da formação específica.
458	Claudia	[Interessante, <i>né</i> . É bem interessante, <i>né</i> . Carla, só <i>pra</i> gente também ir terminando também, <i>pra</i> não ocupar muito o seu tempo, eu vou falar umas frases assim, <i>né</i> , umas palavras <i>pra</i> você completar, tá? Com o que vier na sua cabeça, com o que você <i>tiver</i> sentindo. Ser brasileira no exterior é...]
459		
460		
461		
462		
463	Carla	Um desafio hh
464	Claudia	hh Ser imigrante é...
465	Carla	Ser imigrante é:: (+) ser imigrante:: é:: tentar se adaptar o tempo todo, se reconstruir o tempo todo.
466		
467	Claudia	É, quando é que a gente deixa de ser imigrante?
468	Carla	Não sei hh.
469	Claudia	Você acha que a gente deixa algum dia?
470	Carla	Olha, eu acho bem difícil. Principalmente quando a gente chega com a família formada. No meu caso, <i>né</i> . Eu tenho marido e filhos brasileiros. Então a gente vai ser sempre um núcleo brasileiro. Eu acho que pessoas que casam com canadense ou com não brasileiro elas se se se mergem hh. Ridículo, a gente não fala direito o inglês, mas depois não sabe mais o português hh.
471		
472		
473		
474		
475		

476	Claudia	hh Não tem problema. E qual o papel, <i>né</i> , que você vê na sua família e nas das que você conhece também, <i>né</i> . Qual o papel da mulher em todo esse processo <i>né</i> de imigração, de manutenção dessa língua. Desde lá de trás <i>né</i> , na hora que decide imigrar até que chega <i>aí</i> . Qual o papel que a gente assume?
477		
478		
479		
480		
481	Carla	Cara, eu acho que a gente é o motor <i>aí</i> da manutenção do inglês, do inglês hh, do português! É:: porque eu acho que em primeiro lugar o português é a língua de herança, então é a língua da família. E eu acho que a mulher é muito mais ligada na história da família, na família que vem antes da gente, <i>né</i> .
482		
483		
484		
485		
486	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
487	Carla	Dos nossos antecedentes do que o homem. Eu acho o homem mais desligado da família de origem...
488		
489	Claudia	[<i>Uhum!</i>]
490	Carla	... do que a mulher. Então eu acho que um pouco por isso, que a gente tenta, que a gente <i>tá</i> ali à frente disso, de manter. É:: eu acho, <i>né</i> , eu acho que é isso.
491		
492		
493	Claudia	E no processo de imigrar, você acha que tem um papel fundamental, <i>né</i> , nessa decisão de imigrar.
494		
495	Carla	Acho. Acho que assim, a imigração não é fácil e acho que tem que ser uma coisa dos dois. É, porque quando um <i>tá</i> desistindo, quando um <i>tá</i> esmorecendo, o outro suporta. Se só um suportar, uma hora não haverá mais suporte, <i>né</i> . É::, mas eu sinto assim/ não acontece com todas as famílias, mas eu vejo que acontece com a maioria. Talvez porque sejamos latinos, ainda tenhamos alguma coisa do machismo <i>aí</i> , é, mas eu sinto que a mulher <i>tá</i> sempre trabalhando mais (+) pela situação. Eu vejo quando a mulher estuda, ela estuda e cuida da casa e dos filhos, porque o marido <i>tá</i> trabalhando <i>pra</i> sustentar a casa, <i>né</i> . Mas quando o marido estuda, a mulher trabalha e cuida da casa e cuida dos filhos, porque afinal de contas a gente <i>tá</i> aqui só porque o cara <i>tá</i> estudando, se não <i>tivesse</i> estudando, não deveria <i>tá</i> aqui. Então assim assim, não digo que isso aconteça com todas as famílias...
496		
497		
498		
499		
500		
501		
502		
503		
504		
505		
506		
507		
508		
509	Claudia	[<i>Aham!</i>]
510	Carla	..., mas eu vejo uma grande maioria a mulher se virando e fazendo tudo, dando seu jeito. hh
511		
512	Claudia	hh <i>Tá</i> ótimo, Carla. Alguma coisa a mais que você queira falar? Se você quiser me perguntar também. Queria saber também se em algum outro dia, se depois eu ficar com alguma dúvida, em alguma coisa, eu posso te contactar de novo.
513		
514		
515		
516	Carla	Claro!
517	Claudia	Eu vou te mandar pelo WhatsApp mesmo um termo <i>né</i> , onde eu explico isso que eu te expliquei antes, que eu te falei, <i>né</i> , antes da gente começar a gravar, só <i>pra</i> você ter ciência, <i>pra pra</i> você assinar e tudo mais, <i>tá</i> bom? Que eu falo da nossa conversa, da nossa gravação. Tem os contatos da minha universidade, da minha orientadora e tudo mais. <i>Tá</i> bom?
518		
519		
520		
521		
522		
523	Carla	<i>Tá</i> bom. Eu quero depois saber, quero ver os resultados da sua pesquisa.
524		
525	Claudia	Com certeza! Com certeza. hh
526	Carla	Sou muito curiosa. hh
527	Claudia	É, eu vou mandar <i>pra</i> todas vocês. MUITÍSSIMO obrigada. Boa sorte por aqui, <i>né</i> , com as crianças, com tudo na sua vida e muito obrigada, Carla.
528		
529		
530	Carla	Obrigada, obrigada você. Boa sorte, que seja um sucesso a sua tese! hh
531		
532	Claudia	hh <i>Tá</i> bom! <i>Tá</i> ótimo! Beijo querida, obrigada. Tchau!
533	Carla	Beijo, tchau!
534	Claudia	Eu vou parar aqui de gravar, <i>peráí</i> .

HISTÓRIAS DE FERNANDA, DEBORA, EVA, BETHÂNIA, GABRIELA E CARLA		
LINHA	PARTICIPANTE	
1	Claudia	: <i>Tá</i> ouvindo, Fernanda, agora? Vou tentar falar um pouco alto.
2	Fernanda	<i>Tô</i> ouvindo, mas bem baixo. Acho que é algum problema no meu celular. Deixa eu tentar pelo meu iPad.
3		
4	Debora	Eu queria antes de começar só avisar que meu filho <i>tá</i> doente em casa e ele <i>tá</i> dormindo. Então assim, se eu precisar sair correndo assim e só porque ele acordou e eu quero ir lá ver se ele <i>tá</i> bem, <i>tá</i> bom.
5		
6		
7	Claudia	Fique tranquila, Debora.
8	Debora	Meu marido saiu com a caçula, ele saiu com a minha caçula <i>pra</i> eu poder falar com vocês, mas o meu mais velho acabou ficando dormindo agora em casa, <i>tá</i> gripadinho.
9		
10		
11	Claudia	Fica supertranquila. Apareceu <i>pra</i> vocês aí que eu <i>tô</i> gravando? Não sei se aparece.
12		
13	Debora	<i>Aham, aham!</i>
14	Claudia	Então <i>tá</i> . Gente, então vou pedir <i>pra</i> vocês se apresentarem muito <i>rapidinho, né</i> . O nome de vocês, a idade dos filhos, <i>né</i> , quem tem. E quando vocês vieram aqui <i>pro...</i> quando é que vocês chegam aqui no Canadá. Então quem quiser começar. Pode ser qualquer uma (hh).
15		
16		
17		
18	Eva	Eu posso começar. Oi gente, meu nome é Eva, sou mãe de Júlia, tem oito anos. A gente chegou no Canadá em março de 2015. Júlia tinha dez meses quando a gente chegou aqui.
19		
20		
21	Claudia	Obrigada
22	Debora	Prazer (hh). Eu sou a Debora. Eu sou de Manaus, no Brasil. A gente veio <i>pra</i> cá eu e meu marido em 2016, é acho que 2016. E tenho o Ben e a Ema. Os dois nasceram aqui. Um nasceu em 2018, <i>tá</i> com quatro anos e ela nasceu em 2021, <i>tá</i> com um <i>aninho</i> .
23		
24		
25		
26	Claudia	Ah, <i>brigada</i> , Debora (hh).
27	Debora	Imagina, prazer! (hh)
28	Bethânia	Eu sou Bethânia. Cheguei no Canadá em 2009. Tenho o Francisco de quatro e a Maria Luísa de um.
29		
30	Claudia	<i>Brigada</i> , Bethânia.
31	Fernanda	Sou eu agora? Pode ser? (hh)
32	Claudia	Pode ser, pode ser. Não tem vez (hh).
33	Fernanda	Bem, meu nome é Fernanda. Eu cheguei no Canadá já faz 18 anos, vai fazer 19. Eu tenho um filho de doze anos, que nasceu aqui. O nome dele é Gabriel.
34		
35		
36	Claudia	<i>Brigada</i> , Fernanda.
37	Gabriela	Só falta eu (hh). Meu nome é Gabriela. Eu cheguei aqui no <i>finalzinho</i> de junho desse ano. Vim com meu filho ((incompreensível por motivo de ruído)) de dois <i>aninhos, tá</i> aqui, olha... acabou de tomar vacina. Está em observação aqui. Se eu fechar a câmera gente é porque eu vou dar almoço <i>pra</i> ele agora (hh). E (+) tenho uma família que mora aqui já há cinco anos. E é isso. Prazer e feliz de estar fazendo parte desse bate-papo.
38		
39		
40		
41		
42		
43	Claudia	: <i>Brigada</i> , Gabriela. Acho que só falta a Carla agora.
44	Carla	Sou a Carla. Tenho o Théo de quinze, a Rafaela de onze. A gente chegou aqui em dezembro de 2018.
45		
46	Claudia	: <i>Brigada</i> , Carla. Então gente, assim, se vocês pudessem resumir qual que seria na opinião de vocês... qual foi a maior dificuldade tanto no processo de migração quanto depois que vocês chegaram aqui. O que que vocês escolheriam assim como as maiores dificuldades de vocês <i>pra</i> vir e depois estando aqui.
47		
48		
49		
50		
51	Bethânia	A minha é ficar longe da família mesmo. Só veio eu e minha esposa. Então todo mundo no Brasil. Essa é a parte mais difícil <i>pra</i> gente, de criar os filhos longe da família. É o que pesa <i>pra</i> gente
52		
53		

		aqui.
54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	Eva	<i>Pra</i> mim... no nosso caso eu acredito que tenha sido o tempo de espera porque o nosso processo durou quatro anos. Mas por outro lado foi o tempo que a gente teve <i>pra</i> se estruturar financeiramente, estudar inglês. A gente já veio como residente permanente. Então foi mais essa questão de espera e se estruturar financeiramente. E aqui, chegando aqui, eu acredito que tudo pesa <i>né</i> . A questão de uma nova cultura, uma nova língua, um lugar novo, que a gente não conhece. Ruas que a gente olha e a gente não se reconhece nesse lugar. Falta de rede de apoio, porque também no meu caso foi eu, meu marido e minha filha. É (+) então é aquela história, <i>né</i> , fica doente a gente não tem com quem contar. Tipo “ah, vou deixar na casa dos avós” e a gente poder ir trabalhar. Não tem isso. Então é a gente e a gente. Essa é assim o que eu posso apontar de dificuldade em termos de parentalidade, mas em termos de pessoa, como pessoa indivíduo e como papel de parentalidade.
68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91	Carla	<i>Pra</i> mim antes de vir <i>pra</i> cá o mais complicado foi que a gente decidiu vir em maio e a gente decidiu que queria estar aqui em janeiro. Então foi uma corrida contra o tempo e foi tudo muito corrido assim. Então a gente não chegou bem estruturado, principalmente porque eu não falava inglês direito, falava muito muito mal. Então isso pegou um <i>pouquinho</i> mais é.. Essa falta de preparo. E foi estressante também porque como a gente tinha esse deadline super curto meu marido não conseguiu passar no ((incompreensível)) <i>pra</i> entrar no <i>College</i> lá no Brasil, e ele queria entrar na faculdade em janeiro. Então ele veio <i>pra</i> cá <i>pra</i> fazer a prova dentro da faculdade. <i>Aí</i> veio antes da gente, dois meses antes <i>pra</i> fazer a prova então isso foi bem desgastante, principalmente <i>pra</i> ele. E <i>aí</i> quem <i>tava</i> apoiando também sofre, <i>né</i> (hh). E assim, eu acho que aqui eu não tenho um ↑ maior desafio ↓. Eu tenho vários pequenos desafios. Quando você me perguntou qual seria o maior, eu fiquei pensando assim e vieram várias coisas na minha cabeça, mas não sei se consigo escolher um como o maior. Eu vejo assim a adaptação dos meus filhos. O <i>Théo</i> chegou com onze, <i>né</i> , então meio que já pré-adolescente então foi meio complicado <i>pra</i> ele. A minha filha chegou falando zero inglês, então também teve o período de adaptação, não queria ir <i>pra</i> aula, teve episódios de ansiedade. Eu acho que o fato de <i>tá</i> longe da família também, principalmente ter Covid. Como eu cheguei um ano antes do Covid. Então é bem ali quando você <i>tá</i> começando a se organizar, começando a botar o pé no chão, vem dois anos de covid que tira o pé do chão de todo mundo. Então eu fiquei <i>aí</i> sem pé no chão um bom tempo. É, acho que é isso, basicamente.
92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108	Debora	: Bom, o meu foi.. o maior desafio foi antes de vir porque antes de vir a gente ficou dois anos se estruturando <i>né</i> financeiramente e juntando dinheiro, a gente abriu mão de muita coisa. Foi logo que a gente casou eu e meu marido. Então assim, a gente não viveu muito aquela vida de casada assim que a gente sonhava logo que, <i>né</i> , que a gente casou. Então assim, a gente teve que segurar muito assim o dinheiro. E estudar inglês, no meu caso, que meu marido ele trabalhava na P&G lá no Brasil, então assim ele <i>tava</i> o tempo inteiro lidando com inglês, então assim eu que tive... eu que <i>tava</i> enferrujada. Então assim, eu não passei nas primeiras vezes eu fiz duas, acho que duas vezes o ((incompreensível, mas parece se tratar de uma prova de proficiência, de nivelamento)), não passei. Então eu fiquei estudando os dois anos <i>pra</i> lembrar, pois fazia dez anos que eu não estudava inglês. Isso foi muito estressante. Esses dois anos foram, nossa, eu fiquei muito nervosa. Eu fiquei com medo de não dar certo e da gente estar investindo <i>num</i> projeto que não é <i>pra</i> ser e passou muita coisa na minha cabeça. Mas quando a gente veio

109		<p><i>pra</i> cá as coisas foram fluindo melhor, sabe? E <i>aí</i> eu vi que tinha que passar pelas coisas lá <i>pra tá</i> aqui e e passar pelas coisas aqui, sabe? Que foram bem menores. Eu acho que eu vim tão calejada de dificuldade assim, de lidar com essa parte emocional, que quando eu cheguei aqui qualquer dificuldade <i>pra</i> mim era “bora lá”, “vamo lá”, sabe? E <i>aí</i> dois anos depois eu tive meu primeiro filho e <i>aí</i> as dificuldades mudaram, <i>né</i>. É que essa parte longe da família é o que mais pega, assim. Eu não era muito, antes dos meus filhos nascerem, muito “nossa, que saudade”, eu não tinha muito. Minha mãe todo ano <i>tava</i> aqui, minha irmã, os pais do meu marido.. então assim, a gente <i>tava</i> muito tranquilo assim. Só que depois que eles nasceram eu comecei a sentir muito essa coisa. Ela falou essa coisa de ficar doente e eu <i>tô</i> vivendo inclusive ontem por coincidência eu vivi isso, do meu filho doente e eu não ter... e meu marido no trabalho e eu sozinha com os dois e meu filho chorando que <i>tava</i> com dor de barriga, querendo colo e minha <i>bebezinha</i> querendo também. Só que assim eu tive muita sorte porque eu tenho uma rede de apoio aqui. Não é como a família, <i>né</i>, eu sinto ainda. Eu falo que a diferença é que eu tenho vergonha um pouco de pedir, <i>né</i>, ontem eu pedi, mas assim eu fico com vergonha de incomodar, sabe? Com a minha mãe eu não teria essa vergonha, <i>né</i>... a mãe da gente é mãe, <i>né</i>. Então assim, minha vizinha veio, minha amiga veio aqui, pegou minha filha, ficou com ela umas meia hora antes do meu marido chegar e <i>aí</i> eu consegui cuidar do meu filho. Essa mesma vizinha ficou quando eu tive meu filho, eu fui <i>pro</i> hospital ter e ela ficou e meu filho dormiu na casa dela. Então assim, eu tenho alguns amigos assim, que eu tenho <i>pra</i> quem contar, mas eu fico com aquela tipo “ai, que vergonha”, sabe? De estar incomodando, de meu filho fazer alguma coisa, minha filha dar muito trabalho. E com a mãe a gente fica... quando minha mãe chegou... minha mãe chegou um dia depois que minha filha nasceu e eu fiquei assim “ai, graças a Deus”. Tipo, de novo, eu tenho essa rede, mas eu fico com vergonha assim de incomodar. Porque são amigos que a gente fez aqui, <i>né</i>, não são amigos assim de muitos anos. Por mais boa vontade que eles têm, eles são muito incríveis e eu tenho muita gratidão, eu fico com receio assim de “ai meu Deus, que vergonha”, sabe? (hh) Mas assim, de longe a maior dificuldade foi no Brasil. Aqui essas pequenas coisas dão aquela mexida de tipo “ai, seria tão melhor se meus pais tivessem aqui”, mas assim não é nada até agora que me balançou tanto quanto lá, esses dois anos assim que me balançaram “será que eu desisto?”, sabe? Essas pequenas dificuldades ainda não me fizeram tipo “nossa, acho que não é <i>pra</i> ser”, sabe? Aqui eu acho que eu me encontrei mais. Eu não me sinto, como ela falou, a gente vai nas ruas e assim, não é nossa casa, mas eu ainda tenho, é (+) eu ainda me sinto bem mais confortável aqui do que quando eu vivia no Brasil, não sei explicar a razão. Acho que o que me prendia lá era a minha família mesmo assim.</p>
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
132		
133		
134		
135		
136		
137		
138		
139		
140		
141		
142		
143		
144		
145		
146		
147		
148		
149		
150		
151	Claudia	Mais alguém, gente?
152	Fernanda	A minha história foi totalmente diferente, <i>né</i> , de todas vocês. Eu vim solteira, eu vim <i>pro</i> programa <i>Live in Caregiver</i> . Fui trabalhar na ilha de Vancouver e.. Bethânia eu acho que te conheço de algum lugar, será que é da igreja? Você vai à igreja?
153		
154		
155		
156	Claudia	: (hh)
157	Bethânia	Vou, mas a Elisa <i>tá</i> falando que com certeza ((incompreensível) inteira me conhece (hh).
158		
159	Fernanda	: É porque eu fiquei te olhando aqui...
160	Claudia	A Bethânia também veio, <i>né</i> , por isso que ela falou ali...
161	Bethânia	[vim]
162	Claudia	... é que ela <i>tava</i> sem microfone na hora, <i>tava</i> desligado (hh).
163	Bethânia	Eu também vim de live in care.

164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195	Fernanda	E foi um processo difícil no começo, porque quando eu vim não tinha informações nenhuma, <i>né</i> , de nada em lugar nenhum, não tinha esse <i>boom</i> da internet. Uns anos depois tinha o <i>Orkut</i> , umas comunidades no <i>Orkut</i> , mas quando eu vim não tinha nada, então assim fui desbravando as coisas. A maior dificuldade <i>pra</i> mim claro que foi deixar minha família. Eu sempre fui muito apegada à minha família, <i>né</i> , vindo <i>pra</i> cá. Uns anos depois eu conheci meu esposo e nos casamos, ele é brasileiro também e a gente tem nosso <i>filhinho</i> . Acho que em relação à rede de apoio é exatamente o que a nossa amiga falou, eu tinha amigos, mas eu nunca pedi porque eu me sentia <i>é...</i> eu sempre me ofereci <i>pra</i> ajudar mas eu nunca gostei de pedir ajuda. Então assim, a gente se dava, dava um jeito. Graças a Deus eu só tive um, então foi mais tranquilo, <i>né</i> . Eu trabalhei como <i>nanny</i> , no Brasil eu era professora, aqui eu trabalhei com <i>nanny</i> desde que eu vim <i>pra</i> cá, então eu sempre pude levar meu filho comigo, o que foi ótimo porque até o começo do ano eu trabalhava como <i>nanny</i> e eu ainda levo ele <i>pra</i> escola, buscava ele na escola e ficava comigo, essas coisas assim. Então foi ótimo, <i>né</i> . O maior desafio <i>pra</i> mim lógico que é a saudade da família e tudo, mas é o fato do meu filho não ter a experiência que eu tive quando criança de passar férias na casa da avó, férias na casa do tio, essa coisa com os primos, <i>né</i> , essa coisa pega muito assim, <i>né</i> , a gente <i>num</i> , <i>pra</i> mim eu ainda eu ainda sinto muito por ele, <i>né</i> , eu sou muito apegada com a família. Minha mãe veio <i>pra</i> cá, meus sobrinhos, enfim, meu irmão. Mas é um <i>challenge</i> quando a gente vai ao Brasil que a gente fica lá um mês, quando chega a hora de vir embora ele chora, ele fica muito triste e as minhas sobrinhas já são bem mais velhas que ele, mas como todo mundo, por ele morar sempre fora, trata ele super bem e faz todos os gostos, aquela coisa toda. Então quando vem embora sente a falta, <i>né</i> , desse lance mesmo, <i>né</i> , da família mesmo, <i>né</i> . Então o maior <i>challenge pra</i> mim é isso, eu ainda sinto de certa forma um pouco culpada por ele não ter essa experiência de ter o que eu tive em relação à família mesmo, <i>né</i> . Não sei se vocês conseguem entender isso (hh).
196 197 198 199 200 201 202 203	Eva	Eu sinto isso de uma certa forma, das duas vezes que eu voltei do Brasil desde quando eu <i>tô</i> aqui, mas eu também acredito que essa questão de estar tipo, como você falou <i>né</i> , fazendo todos os gostos, <i>né</i> , e fazer tudo é questão também assim um pouco da novidade de estar lá. Quando, por exemplo, no dia a dia = <i>tô</i> falando com relação ao que eu vi = quando passar a novidade, todo mundo vai voltar ao normal, vai voltar para suas vidas, vai voltar <i>pra</i> sua rotina, entendeu? Eu nunca passei tanto tempo assim no Brasil...
204 205 206 207 208 209 210 211 212	Fernanda	É o que eu falo <i>pra</i> ele sempre, <i>né</i> “aqui é férias, filho”, <i>né</i> . Porque normalmente quando eu vou a gente aluga uma casa gigantesca na praia e vai meus irmãos, vai minha mãe. Então a gente fica tipo 30 pessoas na casa e <i>pra</i> ele é fun <i>né</i> , é jogos, é praia, é aquilo tudo. Então realmente quando ele volta embora ele tem aquela coisa de “ah, deixei a família aqui”, mas eu explico exatamente isso, que lá nós estávamos de férias, que o dia a dia é totalmente diferente, vamos <i>pra</i> escola, vamos <i>pra</i> universidade, tem outros afazeres e não é a mesma coisa de estarmos juntos como nós estamos quando estamos de férias, <i>né</i> .
213 214 215	Eva	Sim. E assim, eu nunca passei tanto tempo assim lá <i>pra</i> ter essa diferença do dia a dia para a novidade. Então eles vão sentir isso de qualquer forma.
216 217 218 219 220	Claudia	Oi, é <i>tava</i> aqui desligado. É, eu acho que é por isso mesmo. Em relação, agora que a gente já aproveitou, já que a gente falou de filho <i>né</i> , em relação a essa questão de bilinguismo. Vocês pensaram em que línguas? Quem já <i>teve</i> aqui.. quem veio muito <i>pequenininho</i> , quem já veio com os filhos mais grandes, maiores <i>né</i> ,

221 222 223 224 225 226 227 228 229		também. Vocês chegaram a pensar em algum momento, bateu essa dúvida “em que língua que eu vou falar?” ou os que já vieram maiores, <i>né</i> , alguém que tenha pensado assim “não, eu mesma vou só falar inglês com eles, porque eu não sei como eles vão se adaptar”, se teve medo. Como é que vocês transitaram por isso, <i>né</i> , por essa questão de ter filhos que falariam dois idiomas, <i>pros</i> que falam, <i>né</i> , os que também não falam, se alguém também não fala, se as crianças, <i>né</i> , desistiram de falar, também porque a gente sabe que à medida que eles vão crescendo é sempre mais difícil, <i>né</i> . Como é que foi <i>pra</i> vocês essa questão mesmo do do bilinguismo das crianças.
230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254	Fernanda	Eu vou começar falando. Eu acho assim, eu sempre tive certa na minha mente que eu queria que meu filho falasse português e não só porque é a minha língua, mas é a língua da minha mãe, ela não fala inglês <i>né</i> , a minha irmã não fala inglês. Então eu sempre tinha certa e com os anos aqui <i>né</i> como <i>nanny</i> eu sempre vi muito = exatamente, eu ia nas lojas e ouvia os pais falando na língua deles e os filhos respondendo em inglês, <i>né</i> . E eu já pensava comigo “eu não quero isso, eu quero que ele saiba português, eu quero que ele saiba minha língua”. Então foi um = eu trabalhei como <i>nanny</i> por sete anos na casa dessa família brasileira e ela era casada com um canadense e eu falava só português <i>né</i> . Hoje o menino tem 19 anos a ele fala <i>pra</i> mim “ah, Fernandinha, eu falo português por sua culpa, porque você insistia <i>né</i> ”. E realmente <i>né</i> eu cuidava de outras crianças também, junto, e <i>ai</i> ele vinha me contar as coisas em inglês e eu falava “a gente fala português” e ele falava “ <i>no, i don't talk in português</i> ” e <i>ai</i> depois ele voltava e me falava. Enfim, mas eu já tinha claro comigo que eu gostaria que meu filho falasse português e que nós faríamos o possível <i>pra</i> que isso acontecesse. Então meu filho fala português muito bem, escreve assim, não textos <i>né</i> , é claro.. mas ele consegue mandar mensagem em português pelo <i>WhatsApp pra</i> minha família. Lê em português também e isso ele aprendeu sozinho, não o ensinei a ler nem a escrever em português, isso foi influência das minhas sobrinhas que estavam aqui o ano passado inclusive, o ano retrasado e elas com <i>namoradinhos</i> e ele querendo xeretar a conversa delas no <i>WhatsApp</i> ((as demais participantes riem)) e <i>pra</i> você conseguir entender, vai lá. E <i>ai</i> ele começou e se interessou por isso e acabou realmente aprendendo.
254	Claudia	Olha que estímulo, <i>né!</i>
255 256 257 258 259 260	Fernanda	Pois é, <i>num é?</i> Então eu fiquei assim abismada quando ele falou “ah, mamãe a Rafaela falou tal..” eu falei “como assim?” <i>ai</i> ele me falou “aqui, <i>oh!</i> ” pegou e leu <i>pra</i> mim e a minha sobrinha ficou “ <i>ahn?</i> ”. Foi realmente interessante. Acho que por já falar e ser alfabetizado em inglês acaba lendo, <i>né</i> , assim e enfim, lógico que ele não é alfabetizado em português, mas ele consegue se virar e escrever e ler, ele lê muito bem.
261 262	Claudia	E Fernanda, sem ser a escrita.. na oralidade era tranquilo? Você não teve problema nenhum com ele, ele aceitava bem?
263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274	Fernanda	Até entrar no Queen the Garden, <i>ai</i> foi o problema. Eu moro em Surrey, eu dirigia <i>pra</i> Vancouver como <i>nanny</i> e ele ia comigo. Quando ele entrou no Queen the Garden ele foi na escola do lado da casa dessa minha patroa onde eu trabalhava, que ela tinha uma <i>bebezinha</i> , tinha começado com ela com três meses e eu sabia que ia continuar por uns anos. Então ele foi comigo e <i>ai</i> na hora da volta eu conversava com ele, falava “e <i>ai</i> filho, o que que você fez na escola e tal?” e <i>ai</i> ele começava, na maioria das vezes em inglês e eu mudava <i>pro</i> português <i>né</i> , falava “ah, que legal, então vocês foram lá fora e vocês brincaram disso”. E <i>ai</i> assim, muitas das vezes ele voltava falando em português, continuava em frases em português e outras vezes ele já mudava <i>pra</i> inglês. <i>Ai</i> eu falava

275 276 277 278		“filho, lembre que nós falamos português, a mamãe quer...”. Algumas vezes ele ficava bravo, não queria falar, eu não insistia e só falava “você sabe como é importante <i>pra</i> mamãe que você aprenda o português”. Então teve sim momentos de dificuldades, principalmente quando ele entrou no Queen the Garden.
279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300	Bethânia	Aqui em casa foi mais ou menos exatamente a mesma história, eu acho. Porque assim, eu era <i>nanny</i> e os meus meninos.. eu nem trabalhei com família brasileira, mas eu sempre falava com as crianças em português, então todas elas aprenderam português comigo e eu tinha essa na cabeça também “quando meu filho, quando eles vierem vai ser português, não tem outra escolha, não tem” e graças a Deus até hoje <i>tá</i> fluindo bem. Ele vai eles vão = os dois vão <i>pro daycare</i> desde um ano, mas português = engraçado agora, <i>tô</i> vendo que ele as primeiras palavras foram em português, ela as primeiras palavras estão sendo em inglês, apesar da mesma coisa, o mesmo estímulo. Em casa o desenho é só em português e eles sabem que em casa fala português e na escola em inglês e em casa ele pede “mamãe”, se <i>tá</i> em inglês ele fala “mamãe, eu quero português”. E <i>ai</i> livro, os livros em inglês tudo eu traduzo <i>pro</i> português, independente do livro eu leio em português. E agora que ele vai entrar <i>pro</i> Queen the Garden <i>ai</i> ele, e como eu trabalho em escola, então eu sei como que é importante os meninos leem, a gente ler em inglês <i>pras</i> crianças. Então agora eu <i>tô</i> tentando começar a ler em inglês, eu leio em português e em inglês. Foi <u> muito </u> difícil ele aceitar o inglês. O único jeito que ele aceita é eu leio primeiro o livro em inglês ou em português e leio o mesmo livro na outra língua, tem que ler o mesmo livro nas duas línguas, <i>ai</i> ele aceita, se não ele não aceita e é só em português. Então graças a Deus ainda (hh) <i>tô</i> conseguindo manter.
301 302		((Debora e Carla começam a falar juntas e Debora cede a vez para Carla))
303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325	Carla	O meu filho chegou com 11 anos <i>né</i> . Então ele cresceu com o português e foi alfabetizado em português e foi longe na escola com o português. Só que ele fazia aula de inglês desde os seis, sete anos, desde o primeiro ano na escola. Então quando ele chegou aqui, que ele foi fazer o teste <i>pra</i> saber como é que <i>tava</i> o nível de inglês da escola ele foi considerado fluente. Então eu vejo que a minha filha que chegou com sete, ela falava zero inglês. Mas hoje depois de quase quatro anos ele transita <u> super </u> bem entre o português e o inglês, ele é fluente nas duas, escreve e lê nas duas línguas perfeitamente e a que chegou com sete ela começou a alfabetização em português lá, mas ela realmente lê e escreve em inglês. E <i>pra</i> ela ainda tem algumas coisas que ela não sabe direito. Ela vai falar alguma frase e às vezes ela não sabe como conjugar um verbo. Ou esses dias ela me perguntou, a gente <i>tava</i> cantando a <i>borboletinha tá</i> na cozinha, <i>né</i> , fazendo chocolate <i>pra</i> madrinha, sabe, não sei as que tem filho pequeno, já ouviram a Galinha Pintadinha? (hh) ((as demais participantes riem e concordam)). Eu <i>tava</i> , é muito forte no Brasil, era pelo menos quando os meus eram pequenos e a gente <i>tava</i> lembrando lá e <i>ai</i> eu <i>tava</i> cantando essa música <i>pra</i> ela e ela “o que que é madrinha?”, porque os meus filhos não têm padrinhos e madrinhas <i>né</i> . Então eu fui tentar explicar por que na igreja católica as pessoas batizam, não sei o que... os adultos batizam as crianças e ela “me fala em inglês como é que é o nome” eu falei “é <i>godmother</i> ” “ah, <i>tá</i> bom, então <i>tá</i> bom, eu não sei o que que é”.
326 327	Claudia	Mas ela fala, ela aceita, eles aceitam? Na sua casa fala em português, Carla?
328 329 330	Carla	É, fala. Então, a gente conversa em português 99% do tempo, mas eu e meu marido a gente trabalha muito cedo. A gente acorda antes das cinco da manhã. Então a gente dorme <u> muito </u> cedo, antes deles. E

<p>331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351</p>		<p>às vezes quando a gente vai <i>pra</i> cama a gente fica ouvindo eles conversando na sala e eles conversam em inglês na sala (hh). Então tem essa assim, eles.. <i>pra</i> ela é muito mais confortável conversar em inglês e eu vejo assim, quando ela tem uma experiência em inglês ela gosta de contar em inglês. Então tipo, ela vai contar alguma coisa da escola, que aconteceu em inglês, <i>ai</i> ela me conta em inglês. <i>ai</i> eu falo “conta em português” “ah, eu não sei direito como contar” mas ela vai. Foi engraçado, teve um dia que ela foi me contar uma piada e eu falei “mas em português, <i>né</i>” ela “ah, mas em português...” “é” e lá foi ela, eu vou tentar lembrar. <i>Ái</i> ela “então, <i>tava</i> passando um <i>plane</i> e caiu um <i>brick</i>”. Então assim, os substantivos, os nomes das coisas às vezes fogem <i>né</i>. E <i>ai</i> de vez em quando você tem que dar as palavras <i>pra</i> pessoa, <i>né</i> “não, é tijolo e é avião” “ah, <i>tá</i> bom, então passou o avião e caiu o tijolo”. Mas a gente procura falar o tempo todo em português. Meu marido quando a gente chegou ele achava que não seria importante, mas logo = A gente teve uma experiência de uma família que tinha deixado os filhos falarem só em inglês e foi frustrante <i>pra</i> Rafaella porque quando ela entrou na escola ela não falava nada e <i>ai</i> ela dizia que ninguém entendia ela e ela não entendia ninguém e ela só falava assim “nem o brasileiro me entende” que era o tal do menino que os pais tinham deixado ele desistir do português, sabe. Então naquele momento meu marido “não, a gente tem que segurar o português deles”.</p>
<p>352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387</p>	<p>Debora</p>	<p>Então aqui foi bem diferente assim das histórias que eu ouvi e também das histórias ao meu redor. É, quando eu engravei <i>né</i> eu tinha decidido que eu ficaria um ano, eu <i>tava</i> estudando <i>né</i>, nunca trabalhei aqui, então eu <i>tava</i> no <i>College</i>. Então eu falei assim “vou ficar um ano como eu vejo que todas as mães ficam um ano e <i>ai</i> depois eu volto <i>pro College</i>”. Só que com um ano eu senti a maternidade bater muito forte em mim, assim de exercer, de estar ali, sabe. Eu não sei. Eu digo que o <i>bichinho</i> da maternidade me picou de um jeito que eu falei assim “eu quero ficar assim um tempo com ele em casa”, que ele era inclusive filho único e depois eu mudei de ideia porque eu queria viver de novo a maternidade e tudo. Enfim, <i>ai</i> eu falei conversei com meu marido e eu falei “eu quero ficar até uns dois anos e meio mais ou menos, três anos, eu quero que ele entre depois no <i>daycare</i>. <i>Ái</i> meu marido concordou, não sei o que.. eu quis ficar essa primeira infância curtindo <u> muito</u>, ficar com ele. Só que daí me veio a preocupação “quando ele entrar no <i>daycare</i>, ele não vai ser que nem as outras crianças que entrou com um ano e elas aprendem lá, sabe. Ele vai entrar já falando, <i>né</i>. E <i>ai</i> eu tinha muita preocupação assim dele ter muita dificuldade com isso assim, de não conseguir ser entendido. Já seria muito difícil assim porque durante três anos ele ia ficar só com a mãe e de repente ele ia <i>pro daycare</i> do dia <i>pra</i> noite com um monte de criança que ele não conhece, uma professora que ele nunca viu, então só isso já ficava me aterrorizando e eu pensava “<i>pô</i>, e <i>ai</i> ele não ser entendido e não conseguir se expressar”. Eu fiquei muito aterrorizada com isso, <i>ai</i> eu falei <i>pro</i> meu marido “vou treinar ele em casa, vou começar a ensinar inglês <i>pra</i> ele”. E <i>ai</i> os comandos, eu sempre falei português com meu marido, a gente sempre falou e com ele também, mas assim eu comecei a ensinar os comandos <i>pra</i> ele, como que ele se precisava pedir água, como é que ele pedia, as cores, <i>pra</i> quando ele chegasse <i>pro</i> impacto ser menos ruim, sabe? Eu sabia que em algum momento ele ia engatar, ele ia aprender como todas as crianças aprendem, mas eu queria que do momento que ele entrasse ao momento que ele engatasse que fosse o impacto menor, sabe? Emocionalmente falando, assim. Então eu ensinei as cores, eu ensinei os ABC, eu ensinei os shapes todos. Então assim,</p>

<p>388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431</p>		<p>ele entrou no <i>daycare</i> sabendo todos os números, tudo em inglês, assim, eu ensinei <i>tudinho pra</i> quando ele entrasse ele sentisse tipo “não é tão difícil, eu conheço alguma coisa daqui”, sabe? Só que <i>ai</i> o que que acontece. Ele foi <i>pro daycare</i>, ele não fica o dia inteiro no <i>daycare</i>. Apesar de ele estar no programa integral, como eu fico em casa eu pensei “ele vai <i>pro daycare</i>” porque minha outra filha nasceu, então eu tinha que ficar com ela, mas durante a tarde eu quero que ele fique comigo. Então ele vai ter o inglês lá e <i>ai</i> eu volto <i>pra</i> ficar 100% português em casa já que ele vai <i>tá lá</i>, a professora vai fazer o trabalho que eu <i>tava</i> fazendo em casa, entendeu? Só que <i>ai</i> ele não quis voltar <i>pro</i> inglês. Quando ele foi <i>pro daycare</i> o inglês dele voou e ele não quis voltar <i>pro</i> português em casa e eu fiquei “nossa, será que eu fiz besteira?”. Mas o que acontece, eu continuei insistindo “filho, agora é só em português, o inglês que a mamãe ensinou <i>pra</i> você é só no <i>daycare</i>, a professora lá vai te ensinar, vai conversar com você, os <i>amiguinhos</i>..” <i>ai</i> ele não entendeu essa virada de chave, mas eu insisti o português “não, agora em casa é só o português. Agora você já sabe o inglês, em casa é só português, não sei o que..” e comecei a ensinar as cores.. tudo o que eu ensinei em inglês eu comecei a ensinar em português. No início deu um nó na cabeça dele, mas depois, em seguida minha mãe veio, <i>ai</i> os pais do meu marido vieram, a gente foi <i>pro</i> Brasil, foi tipo tudo meio que junto e isso foi <u>maravilhoso</u> porque daí, eu brinco que foi o intercâmbio dele, que a gente aprende o inglês bom quando a gente vai <i>pro</i> intercâmbio. Foi o intercâmbio dele. <i>Ai</i> ele voou no português, não teve mais tanta dificuldade quanto ele <i>tava</i>, sabe? Porque assim, comigo às vezes ele falava assim “ah” = ele falava inglês, eu entendia e eu não corrigia. Quando eu falava assim “fala em português” e ele não sabia direito e eu “<i>tá, tá bom</i>” porque eu já entendia o que ele <i>tava</i> falando. A minha mãe não entendia, então o cérebro dele tinha que ser forçado a falar, a buscar palavra que ele não sabia. Os <i>priminhos</i> falavam e ele era obrigado a falar o português, <i>né</i>, igual intercâmbio mesmo. Não tinha outra alternativa. <i>Ai</i> ele voltou assim falando tudo. E <i>ai</i> hoje ele já fala super bem, ele fala às vezes misturado também assim, mas ele já fala super bem, não tem problemas de não querer falar e tudo. Ele consegue falar em casa bastante português, assim acho que sei lá 80% português e 20% assim uma palavra ou outra que ele mistura com inglês. <i>Ai</i> com a minha filha menor eu já, eu pretendo também dar os comandos tudo, mas como tem o estímulo do irmão, eu talvez pegue um pouco menos assim, porque eu tenho muito medo de ela quere só o inglês. Porque ele hoje <i>tá</i> no inglês e português, mas eu acho que como segunda filha tendo o estímulo dele e ela vai ficar um pouco mais tempo no <i>daycare</i> que ele ficou porque quando ela for <i>pro daycare</i> eu vou começar a estudar. Então assim, <i>ai</i> já é outra abordagem assim, sabe. Eu quero que ela se sinta bem quando ela for, ela também vai numa idade próxima da que ele foi, por volta dos dois anos e meio, três. Mas eu não vou pegar tanto no inglês com ela não, sabe... porque eu realmente fico com medo de depois eu não conseguir voltar. Entendeu? E é essa a minha experiência (hh).</p>
<p>432 433 434 435 436 437 438 439 440</p>	<p>Fernanda</p>	<p>Deixa só eu fazer um adendo nisso que você falou foi bem interessante, <i>né</i>. Foram <i>challenges</i> que eu não tive com o meu porque como ele sempre ficou comigo eu falava em inglês com as outras crianças e sempre em português com ele. Mas até os dois anos de idade que ele ficou só comigo e eu fiquei em casa a gente só falava português, desde a barriga falando português português português. Mas nós íamos numa igreja que era canadense, então falava-se em inglês, a maioria naquela época não tinha tanta família <i>né</i> brasileiras aqui, então a maioria dos amigos eram canadenses</p>

441		então ele <i>tava</i> sempre ouvindo canadense. Eu não forçava. Eu lia em inglês <i>pra</i> ele e:: ele assistia às vezes desenho em inglês. Tinha Galinha Pintadinha, na época não era Galinha Pintadinha, mas eu colocava uns <i>videozinhos</i> das <i>musiquinhas</i> infantis que eu conhecia, <i>né</i> , pra ele assistir e eu cantava com ele e tal. Daí ele começou, falava só em português. Eu comecei a cuidar dessa <i>menininha</i> de quatro anos. Em <u>uma</u> semana esse menino começou a falar inglês que parecia que toda a vida eu falei inglês com ele ((demais participantes riem)), assim desembestado... as frases em português que eram <i>pouquinhas</i> com dois anos, <i>né</i> , que era “quero água” <i>né</i> , aquelas <i>coisinhas</i> bem simples e em inglês ele já falava assim em uma semana foi uma esponja, <i>né</i> , ele sugou tudo. Ela falava muito, a menina e <i>aí</i> foi assim <u>super</u> tranquilo <i>pra</i> ele essa transição entre português e inglês, mas é uma experiência diferente da maioria, <i>né</i> . No seu caso eu entendo realmente porque ele começou <i>num daycare</i> sozinho dois <i>aninhos</i> , dois <i>aninhos</i> e meio e foi uma preocupação já que eu não tinha porque eu já sabia que ele ficaria comigo, então eu teria chances de integrar. Eu achava “o inglês ele vai aprender ((incompreensível)), então não preciso me preocupar com isso”, mas eu nunca me preocupei tanto em ler em português ou assistir desenhos em português. Mas uma das coisas maravilhosas <i>pra</i> nós foram = eu sempre fui ao Brasil uma vez no ano e quando eu não ia a minha mãe vinha ou os meus sobrinhos vinham. Então é como você disse, realmente é um incentivo <u>muito</u> grande <i>pra</i> que eles continuem falando o português porque é exatamente isso. A minha mãe não entende nada de inglês, então ele sabia disso e era forçado a realmente falar <i>pra</i> que ela entendesse ele.
466	Claudia	Ah, muito interessante, gente. É, cada história é uma história, <i>né</i> .
467		Taís, quer falar?
468	Eva	No caso de Júlia, ela tinha dez meses quando a gente veio. Quando a gente chegou aqui a gente já tinha decidido que eu ia estudar inglês e meu marido ia trabalhar. E assim foi. E <i>aí</i> a gente, eu sempre dava o estímulo pra Júlia. Então era desenho em inglês e português, tinha um desenho específico chamado ((incompreensível)) que são personagens que a fala é em português, mas que eles cantam música dos Beatles em inglês e Júlia é apaixonada por esse desenho e ela demorou um pouco <i>pra</i> falar. E <i>aí</i> a gente ficou preocupado. E <i>aí</i> todo mundo que a gente conversava, professor, bibliotecário, que a gente ia sempre <i>pra</i> biblioteca. A gente morava em Calgary quando a gente veio, logo quando a gente chegou aqui no Canadá. A gente morava em Calgary, então muito frio o nosso passeio era ir <i>pra</i> biblioteca e Júlia adorava. Então a gente conversava com os bibliotecários lá e:: eles falavam “foque no português” porque ela está tendo contato com duas línguas ao mesmo tempo, é normal ela demorar a falar, mas a primeira língua dela vai ser o inglês, então foque no português. E <i>aí</i> a gente sempre teve essa preocupação de apresentar as duas línguas <i>pra</i> ela e em termos de desenho, bem lúdico como ((incompreensível)), por exemplo. E:: quando ela chegou, quando a gente veio <i>pra</i> Vancouver e ela começou a ir <i>pro daycare</i> já com dois anos e meio, por <i>aí</i> , dois anos dois anos e meio, foi exatamente a mesma coisa com uma semana, tipo e nem foi a semana inteira porque ela só ia três vezes por semana no começo, ela chegou depois no final da semana virou <i>pra</i> mim e disse “mamãe, <i>let's hope</i> ” e eu “oi?” ((demais participantes riem)). Sabe? Eles são esponja. Júlia foi <i>pra</i> um <i>daycare</i> ((incompreensível)) aqui com três anos, três anos e um <i>pouquinho</i> e <i>aí</i> eles começaram a ter aula de francês também lá. E eu falei “pronto, agora vai dar nó” <i>né</i> , porque português que a gente deixa em casa, o inglês e o francês vai dar nó. Nada! No final da primeira semana ela entra no carro “ <i>Bonjour</i> ,
469		
470		
471		
472		
473		
474		
475		
476		
477		
478		
479		
480		
481		
482		
483		
484		
485		
486		
487		
488		
489		
490		
491		
492		
493		
494		
495		
496		
497		
498		

		mamãe, <i>Je m'apelle</i> Júlia” e eu “oi?” ((demais participantes riem)). E hoje Júlia fala português. Ela faz aula uma vez por semana de português, ela escreve, ela lê, <u>adora</u> ler.
499	Debora	Posso perguntar? Ela foi alfabetizada aqui em português?
500	Eva	Em português ela faz aula on-line uma vez por semana em português.
501 502 503	Debora	Ah, tá. E com quantos anos você alfabetizou ela em português? Foi depois que ela aprendeu a alfabetização em inglês? É uma dúvida que eu tenho.
504	Eva	: Sim.
505	Debora	Ah, tá. <i>Aham</i> .
506 507 508	Eva	Ela começou a aula de português na pandemia, na realidade. Ela tinha cinco anos quando ela começou as aulas de português, durante a pandemia.
509	Debora	Ah, legal.
510	Claudia	É on-line no Brasil?
511	Eva	Sim, as professoras são de São Paulo.
512 513	Debora	: Ah, eu gostei da ideia. Eu vou guardar. Se puder depois me dá o link <i>pra</i> eu ter.
514	Eva	: Mando sim. E assim, quando Júlia começou...
515 516	Claudia	[Qualquer coisa depois você pode colocar no chat que grava, no chat também a gente pega depois]
517 518 519 520 521 522 523 524	Eva	Ah, <i>tá</i> certo. E assim, quando Júlia fez a aula experimental <i>pras</i> professoras verem qual foi o nível dela, elas “não Júlia <i>tá</i> muito bem”. Seria mais mesmo <i>pra</i> ela = ela melhorou <u>muito</u> depois que começou as aulas. Ela já não mistura tanto português e inglês. Ainda mistura. É::: mas por exemplo, o fato dela pensar <i>pra</i> falar em português já não tem mais aquela coisa de pensar em inglês e falar em português. Tipo, antes dela começar a fazer aula ela, sei lá “rosa carro” “mamãe o rosa carro passou”.
525	Debora	<i>Uhum</i> . Meu filho faz isso às vezes.
526 527 528 529 530 531 532 533 534	Eva	E uma coisa interessante também que eu percebi que quando a gente foi no Brasil, principalmente da primeira vez, da segunda não, ela demorou uns dois dias <i>pra</i> virar a chave e começar a falar português. Mas na segunda vez já que foi em 2019, meio de 2019. Final de 2019 começo de 2020 estourou a pandemia então meio de 2019 a gente foi no Brasil, ela tinha cinco anos. E tipo, ela se recusou a falar inglês, ela não falava inglês. Ela falou uma vez só comigo e com o ((nome do marido dela, incompreensível)) no carro. Não falou inglês, mesmo as pessoas pedindo <i>pra</i> ela falar alguma coisa em inglês porque queria, tinha curiosidade.
535	Debora	: Eles pedem “fala não sei o que em inglês”.
536	Eva	Ela se recusou, ela não falava de jeito nenhum.
537	Debora	Legal, legal.
538 539 540 541 542 543	Claudia	(hh) Gente, a Carla trouxe um caso que às vezes acontece <i>né</i> , é mais comum também que a gente imagina. A Carla trouxe uma família que as crianças não falavam <i>né</i> , português, que não quiseram mesmo manter. Como é que vocês veem isso e o que que vocês acham que perde, <i>né</i> . O que que a gente perde? O que que as crianças perderiam na visão de vocês, no entendimento de vocês se eles não falassem português.
544 545 546 547 548 549 550 551	Fernanda	Bem, eu acredito que independente da língua, <i>né</i> , porque eu já vi pessoas brasileiras falando “por que que eu vou querer que meu filho fale português? Português não serve <i>pra</i> nada, porque que vai ensinar, <i>né</i> ”. Então eu acredito que português é uma das línguas mais complexas, é excelente. Como professora eu sou apaixonada por português, apaixonada pelo inglês, por línguas. Infelizmente não aprendi outras línguas, mas eu sempre falava <i>pra</i> ele “filho, se aprende duas línguas: se você aprender o português, qualquer outra

552		que é derivada do latim vai ser <u> muito </u> mais fácil <i> pra </i> você aprender, <i> né </i> , como uma língua espanhola, como o francês.” Agora ele <i> tá </i> no ((incompreensível)), ele faz <i> six </i> e <i> seven </i> intensivo com o francês. Ele gosta muito, se dá muito bem. Eu sinceramente acho que seria uma perca <i> pra </i> ele se nós não tivéssemos ensinado ele a falar o português porque quer queira quer não é uma segunda língua e eu acredito que abre portas <i> pra </i> outras línguas também. Além de exercer a inteligência, <i> né </i> , tipo, gente é interessante a gente conversar em casa em português e de repente eu <i> tô </i> lá “filho, e não sei o que não sei o que não sei o que” e ele fala <i> pro </i> amiguinho “((fala com o amigo em inglês e pergunta <i> pra </i> mãe em português, simultaneamente)). Então assim, é uma coisa tão direto que ele nem pensa mais. Lógico que quando eu pergunto <i> pra </i> ele o que que ele prefere falar = porque em casa ele só fala com a gente em português. É muito difícil ele falar alguma coisa em inglês. Ele fala que ele prefere o inglês, porque o inglês <i> pra </i> ele vem mais natural do que o português e ele sente que o português também vem natural, tem os <i> probleminhas né </i> de de conjugação verbais, aquelas coisas que todas vocês devem estar passando por isso que a gente ensina. Outro dia ele falou <i> pra </i> mim “mamãe, você foi depenar?” e eu comecei a dar risada, <i> né </i> , quase morri de dar risada e ele falou “por que que você <i> tá </i> dando risada?” e eu falei “é depilar, não é depenar, quem depena é galinha” ((demais participantes riem)). E <i> aí </i> às vezes eu falo algumas coisas com meu marido, a gente usa umas expressões que ele fala “ai, que sem graça. Não achei graça nenhuma nessa sua coisa, <i> né </i> ”. Ele não entende às vezes os dizeres populares, essas coisas que eu gosto muito sempre de falar <i> pra </i> ele, <i> né </i> . Então assim, tem muitas coisas que ele não pega, <i> né </i> . O nosso humor, por exemplo, que é um pouco diferente dos canadenses <i> né </i> . E isso é tão interessante na verdade ver isso com ele e fazer com que ele veja isso também. Então ele fala <i> pra </i> mim que ele queria experimentar o português <i> pra </i> família dele quando ele casar “não, mamãe, se eu tiver uma esposa que fala inglês eu vou continuar falando em português com a minha filha” e eu falo “que bom filho, que bom, graças a Deus <i> né </i> ” (hh).
583	Claudia	Acho que a Gabriela levantou a mão, <i> né </i> , Gabriela, <i> tô </i> vendo aqui.
584	Gabriela	Isso! Então, concordo com você, na verdade eu vejo sua fala eu me vejo <i> tá </i> , eu sou seu filho tentando falar inglês, <i> né </i> . Entender as piadas (hh) ((as demais participantes riem)), tipo eu não entendi, conjugar o verbo errado. Mas com relação à língua portuguesa eu acho fundamental porque e acho que é a nossa raiz. É o que vai ligar o meu filho à minha família lá no Brasil, <i> né </i> . Então eu acho essencial e fundamental porque eu quero que isso se mantenha vivo. Geração em geração, <i> né </i> . Tanto é que aqui eu acho que vocês devem conhecer a Oficina Curumin, <i> né </i> , que realmente é isso, <i> né </i> , é o resgate e a manutenção da nossa língua. Então eu acho maravilhoso esse projeto e:: meu filho <i> tá </i> lá. Apesar dele, a gente tem pouco tempo aqui, <i> né </i> , ele ainda não <i> tá </i> na <i> escolinha </i> , ele fala só português, mas de vez em quando sai um “ <i> bye bye </i> ” “ <i> tchau tchau </i> ” “ <i> see you </i> ” que eu olho assim “como assim?” (hh) porque a gente só fala em português em casa, mas eu acho que de escutar <i> né </i> , na rua a gente falando. E <i> aí </i> pelo pouco que ele escuta inglês, <i> né </i> , acaba soltando de vez em quando alguma coisa. Então é isso.
600	Debora	Vou falar então (hh). Então, eu acho primeiro lugar eu sempre pensei na questão da família. Primeiro assim, o Brasil ele sempre vai ser a nossa raiz, eu sempre falo <i> pro </i> meu marido, isso sempre foi inegociável, sempre quis que meu filho falasse as duas línguas por conta da raiz e por conta da nossa família. A nossa família na maior parte não fala inglês, <i> né </i> , principalmente a família da minha mãe não fala inglês. Meus pais não falam inglês, minha irmã, ninguém fala. E:: e hoje eu já vejo como uma boa oportunidade de carreira.

608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625		Porque quando eu vejo assim empregos quando você é fluente em duas línguas eu vejo que você tem um a mais ali, sabe? Um extra, sabe? E eu vejo, por exemplo, a comunidade brasileira crescendo muito. Eu <i>tava</i> até falando com meu marido “cada vez mais brasileiros, daqui há 20 anos quando eles forem trabalhando, eu acho que vai ter muita oportunidade de empresas brasileiras, de coisas relacionadas ao Brasil. Então eu acho incrível <i>pra</i> gente, <i>né</i> . E <i>aí</i> hoje eu já vejo como oportunidade de carreira. Por isso que antes eu sempre falava <i>pro</i> meu marido assim “eu sei que eles vão falar”, mas eu me preocupava com relação a escrever. Como que eles vão aprender a escrever e a ler se eles não têm uma prática? Eles precisam fazer aula, <i>né</i> , porque a gente não tem como = eu não sei ensinar a escrever, a ler, alfabetizar, com a fala que é mais fácil de falar. Então hoje eu penso como uma oportunidade de carreira <i>pro</i> futuro assim, de eles dizerem no currículo dele que eles são fluentes nas duas línguas, que eles escrevem e leem nas duas línguas, sabe. Principalmente, de novo, falando da comunidade brasileira cada vez maior. Então pensando daqui há 20 anos eu acho que vai ter muita empresa brasileira aqui e eu acho que o português vai ser muito útil <i>pros</i> dois assim.
626	Claudia	Ah, legal. Mais alguém, gente? Quer falar?
627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639		É:: então, também por causa da família, por causa da nossa ligação com a família, <i>pra</i> manter porque nem na minha família nem na família do meu marido = na verdade as gerações mais jovens sim falam inglês, mas os avós das crianças, os tios, não falam. E:: e é a raiz deles, a gente quer essa ligação. Eles querem essa ligação também, eles já vieram um <i>pouquinho</i> mais velhos, <i>né</i> , então eles têm uma relação muito próxima com o Brasil. E também porque é:: como uma de vocês falou, o Brasil <i>tá</i> crescendo em termos de ((incompreensível)) então falar português é sempre uma = falar uma segunda língua é sempre bom e pela questão de saber uma segunda língua, questão de carreira e tal e também porque dizem que depois que você é fluente na segunda língua todas as outras línguas são mais fáceis. Então se eles já são fluentes em duas, a terceira, quarta vão vir muito...
640	Debora	Não tinha pensado nisso, gostei. Não tinha associado. Interessante...
641 642	Carla	É, dizem isso que depois que você é fluente na segunda língua o seu cérebro já aprendeu a fazer essas relações aí...
643	Debora	Virar a <i>chavinha</i> , aprender, <i>né</i> .
644 645	Bethânia	Sim sim. Se você aprende as duas línguas, pelo menos duas línguas até os cinco anos de idades as outras vem fluentemente muito mais fácil.
646 647	Carla	É, a gente sofre <i>pra</i> aprender a segunda. Eu tenho uma amiga que depois do inglês ela aprendeu mais umas duas línguas e <i>tá</i> fluente em quatro.
648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661	Fernanda	Deixa eu te falar, o meu marido tem uma amiga aqui que ela tem mais bem de 25 anos que <i>tá</i> aqui e o filho dela, ela casou com um el salvadoreño. Eles falavam em casa e ela também aprendeu a falar espanhol. Estão ela falava com o menino em português, o pai falava em espanhol com o menino, na escola foi o inglês <i>né</i> (hh). Enfim, hoje em dia ele tem bastante sotaque, o que eu não percebo muito no meu filho. Hoje ele <i>tá</i> com 20 anos, o Lucas. Ele tem sotaque no português, mas ele fala português, ele fala espanhol e na <i>High School</i> ele conheceu uma menina italiana, que <i>tava</i> estudando aqui, eles começaram a namorar, <i>aí</i> ela voltou <i>pra</i> Itália e eles continuam namorando já vai fazer três anos, ele foi lá duas vezes e tal e faz mais de três anos. Então agora ele já fala um pouco de italiano. E é muito interessante isso. É o que você disse, <i>né</i> , quando aprendeu duas línguas é mais fácil, <i>né</i> . E ele se vira <u>muito</u> bem em todas elas,

		então é ótima a experiência.
662	Claudia	Muito legal, gente.
663	Bethânia	Só um caso, que eu tinha achado interessante.
664	Claudia	Pode falar, Bethânia.
665 666 667 668 669 670	Bethânia	Um caso que eu achei muito interessante de uma família que a família decidiu não falar em português com as crianças, porque ficaram com medo da escola e tudo mais, resolveram falar só inglês. As crianças cresceram e toda vez que eles iam <i>pro</i> Brasil e as crianças começaram a culpar os pais por não ensinar o português “agora eu não consigo falar com meus primos” e...
671	Debora	Eu pensava assim também.
672 673 674	Bethânia	... virou uma briga deles com a família porque eles não aprenderam português. Falam assim “você podia ter me ensinado e não me ensinou”. (hh)
675 676 677 678 679 680 681 682	Carla	Essa família que a minha filha tinha um menino na sala dela que não entendia ela que ela ficava frustrada lá. Bem, no fim daquele ano eles foram <i>pro</i> Brasil e <i>aí</i> as crianças não conseguiram conversar com os avós, com os primos, essas coisas. E <i>aí</i> a partir daquele momento eles voltaram a puxar o português. As crianças ainda eram pequenas, tinham sete, cinco, alguma coisa assim. Então deu um tempo deles trazerem o português novamente. Eles desistiram por um tempo, mas depois pegaram de volta pois tiveram a experiência ruim de terem ido <i>pra</i> lá.
683 684 685 686 687	Claudia	Olha, que interessante isso! E <i>aí</i> como é que vocês sentem isso, gente? Vocês acham que dentro da casa de vocês, <i>né</i> , que eu digo, com as suas esposas, com os seus esposos, de quem é essa responsabilidade? Como é que ela vai? Tem alguém que puxa mais? Que puxa menos? Ou que se importa mais? Ou que sabe, dá o ritmo dessa remada? (hh)
688 689 690 691 692 693 694 695 696 697	Fernanda	Na minha casa fui eu. Sempre eu. Meu marido trabalhando o dia inteiro na rua, falando inglês o dia inteiro. Ele é bem mais novo que eu, ele veio <i>pra</i> cá com 16. Ele é 14 anos mais novo que eu, então ele já passou mais que a metade da vida dele aqui. E <i>aí</i> muitas vezes jogando com meu filho falando em inglês naturalmente com meu filho e eu “ei, ei, ei, ei, lembra que aqui em casa só fala em português, vamos lá, vira a <i>chavinha aí</i> ”. Muitas das vezes, <i>né</i> . Mas era uma coisa não é porque ele queria, era uma coisa naturalmente pelo fato de falar inglês o dia inteiro e sei lá, estar aqui há muitos anos também. Então foi, no meu caso foi mais eu, eu que puxei mais o lance da língua e falar português em casa (hh).
698 699 670 671 672 673 674 675	Bethânia	Aqui em casa acho que as duas são bem focadas no português, então a gente tem isso e realmente não fala nada em inglês, é só o português mesmo e eu ainda = <i>aí</i> tenho uma amiga que é brasileira casada com canadense e <i>aí</i> eu falo com a filha dela em português também e xingo ela porque ela não <i>tá</i> falando em português com a filha (hh). Ela sabe que aqui em casa ela só fala português, então ela vem <i>pra</i> cá, ela com três <i>aninhos</i> ela vai <i>devagarzinho</i> , mas ela sabe que aqui ela só pode falar português (hh).
676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687	Debora	Aqui em casa somos os dois, mas eu acho que eu puxo um pouco mais. Mas o meu marido sempre que eu = quando ele percebe assim também que ele <i>tá</i> = <i>pro</i> meu filho é mais fácil falar o inglês também, é o mais natural, então quando o meu marido às vezes responde <i>pra</i> ele alguma coisa em inglês também por conta disso, que ele passa o dia trabalhando e tal, então <i>pra</i> ele eu acho que vira natural. Eu já fico em casa, então <i>pra</i> mim é muito mais tranquilo manter ali o português. Mas quando eu falo ele fala “é filho, vamos falar português”. Meu marido ele reconhece assim que é um ativo manter o português não só pela parte afetiva com a família, mas também essa coisa de ter o bilinguismo mesmo, ser fluente em duas línguas, <i>né</i> . Mas eu acho que eu sou mais <i>chatinha</i> com isso assim.

688 689 690 691 692	Gabriela	É, então. Aqui, tipo, Matheus é muito <i>pequeninho</i> ainda, só tem dois <i>aninhos</i> e por não estar na escola <i>né</i> , então é português 100%. Não tem = ele não escuta inglês em nenhum momento em casa. Talvez quando ele estiver <i>maiorzinho</i> , <i>né</i> , na escola com os <i>amiguinhos</i> , eu acho que <i>ai</i> eu vou estar passando por isso que vocês estão vivendo agora.
693 694 695 696	Carla	É, aqui em casa a gente é be:::m, os dois puxamos bastante o português, mas eu acho que até o meu marido puxa mais assim. Se ele vê as crianças conversando em inglês ou se vem falar com ele em inglês ele já fala “em português, português, não não inglês”.
697 698	Claudia	Engraçado que você disse no início, <i>né</i> , ele achava que não era importante, <i>né</i> , Carla (hh)
699	Carla	: <i>Num é?</i> (hh)
700	Debora	Eu posso fazer uma pergunta <i>pra</i> Carla?
701	Carla	Sim.
702 703 704 705 706	Debora	Quando vocês falam <i>pros</i> filhos de vocês que eles falam inglês entre eles e vocês falam “português português” eles trocam <i>pro</i> português ou quando vocês saem eles voltam <i>pro</i> inglês? É difícil essa parte dos irmãos? Eu tenho essa curiosidade. Minha filha ainda não fala, mas eu acho que vou viver isso daqui a pouco.
707 708 709 710	Carla	É, é, quando a gente sai = principalmente porque quando a gente ouve a gente <i>tá</i> na cama e eles estão lá na sala conversando <i>né</i> , e é de noite então a gente deixa eles lá que geralmente eles estão vendo um filme, alguma coisa...
711	Claudia	[só quer dormir, só quer continuar dormindo (hh)]
712 713 714 715 716 717 718 719	Carla	É! Então assim, eles estão naquele universo ali do inglês, estão vendo um filme em inglês, estão discutindo o filme ou então estão cantando alguma música em inglês, daí estão discutindo a música que já são meio adolescentes então já = o gosto já = as atividades já são diferentes, <i>né</i> e <i>ai</i> eles ficam conversando sobre isso e <i>ai</i> vai no inglês. Mas eles não querem perder também. Só que meio que sai automaticamente <i>pra</i> eles, <i>né</i> . Mas sempre que a gente puxa eles voltam de boa assim, não ficam chateados.
720 721 722 723 724	Claudia	É:: e como é que vocês acham que o português é visto aqui? Agora falando especificamente aqui do Canadá, da onde vocês moram, da onde a gente <i>tá</i> , se vai variar de país <i>pra</i> país, mas como é que vocês acham dessa questão toda de falar um outra língua também, mas em especial como <u>o</u> português é visto aqui.
725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746	Fernanda	Eu nunca, não sei, eu nunca tive problemas assim <i>né</i> . Eu lembro quando eu cheguei, uma vez eu <i>tava</i> tentando falar uma palavra, não me lembro qual era a palavra e não vinha na minha cabeça de jeito nenhum <i>ai</i> eu falei <i>pra</i> mulher “olha, <i>i’m sorry</i> , me perdoa pelo meu português quebrado <i>né</i> ” <i>ai</i> ela disse <i>pra</i> mim assim “não, de jeito nenhum, nunca peça desculpas pelo seu inglês, você fala uma segunda língua. Eu só falo essa língua que eu ouço e aprendi desde criança, então não se sinta mal por você não falar a língua perfeitamente <i>né</i> ”. E assim, eu sempre na verdade acho interessante mesmo trabalhando com crianças <i>né</i> , como a Bethânia estava dizendo todas elas = eu sempre fiquei muitos anos com as famílias, então elas pegaram o português também, lógico, que apesar de eu falar com elas em inglês, eu falava com meu filho em português e elas ouviam <i>né</i> , às vezes eu falava <i>pra</i> ele assim “ai ai Gabriel, para de ser teimoso, filho. Você <i>tá</i> querendo levar uns <i>tapa</i> na bunda, é?” Falava assim <i>né</i> , não que eu batesse, mas eu falava (hh) ((demais participantes riem)). <i>Ai</i> ela falava <i>pra</i> ele “yes, Gabriel, yes. you want to get slapped on bumbum” Então ela já entendia as coisas. Esses dias foi até engraçado. Eu <i>tava</i> com ela no Walmart, no começo do ano, e passou um casal brasileiro conversando e ela virou <i>pra</i> mim e falou “Fernanda ((trecho em inglês incompreensível))” E os pais sempre gostaram na verdade de que eu

747 748 749 750		falasse em português, eu sempre ensinei, cantava <i>musiquinha</i> também em português, aquelas coisas. <i>Pra</i> mim o português sempre foi bem-visto. Nunca tive problemas em estar falando o português, seja com ele ou às vezes no telefone com a minha família e alguém falar alguma coisa. Pelo contrário, às vezes a pessoa “ah, como é que fala tal coisa em português” <i>né</i> , assim, querendo saber um pouco mais sobre a nossa cultura.
752 752 753 754 755 756 757 758 759	Carla	É, eu também tenho uma experiência boa com isso, principalmente no meu trabalho, tem várias pessoas que = porque tem um grupo que = eu trabalho numa fábrica, são 70 funcionários e deve ter um grupo de 10 brasileiros, mais ou menos. E eles são muito curiosos assim com isso, então encontram a gente e já falam “bom dia” (hh) ((demais participantes riem)). Então tem várias coisas, bom dia, tchau. Ah, eles tem várias <i>palavrinhas</i> que parece criança, <i>né</i> , que eles já falam e são muito curiosos com as palavras em português, como que pergunta, como se pergunta as coisas e eu acho que..
760 761 762 763 764 765	Claudia	[E vocês acham que é uma questão do Canadá? Alguém assim, alguém que tem história de outro país diferente, de alguém que more. Vocês acham que essa questão de ACEITAR bem, <i>né</i> , ou de transitar como a Selma falou <i>né</i> , entre as duas línguas, de ter essa visão assim “não, não tem problema, pelo menos você fala mais de uma língua”. Vocês acham que tem de alguma forma é uma coisa do Canadá?
766 767 768 769 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789	Debora	Eu acho, porque é um país muito aberto a imigrantes. Aqui, na época que eu estudava se eu não me engano 53% das pessoas aqui tem vínculo com outros países, assim, mesmo que tenham nascido aqui, mas as raízes são de fora. Então eu acho que acaba todo mundo se enxerga, sabe? Tipo, o chinês vai olhar <i>pra</i> mim como uma imigrante também, vai olhar o meu filho como filho de imigrante. Então assim, eu acho que os canadenses acabam vendo assim que tem muita gente de fora e eles acabam tendo essa receptividade maior. Eu acho. Eu nunca passei por isso em outro país. Por exemplo, os Estados Unidos foi um país que eu já fiz intercâmbio, já visitei, mas eu nunca vivi nada assim ruim em relação ao português, só que eu já ouvi história de pessoas que viveram, amigas que viveram e assim, eu acho que nos Estados Unidos é um pouco, assim eu não tenho experiência, mas eu acho que eles são mais assim difíceis de aceitar, apesar de também lá ter muitos imigrantes.
790 791 799 793 794 795 796 797 798	Fernanda	Há um tempo atrás eu ouvi no rádio que apenas um entre dez canadenses eram nascidos aqui. Então todas as famílias canadenses que eu trabalhei, todos eles tinham <i>background</i> de imigrante da Europa <i>né</i> , de 1900 e lá vai, sei lá.. quando foi <i>coisado</i> . Então um era da <i>Germany</i> , alemães, outros eram da Irlanda. E <i>ái</i> eles sempre falaram comigo assim como ela disse mesmo assim, de igual <i>pra</i> igual assim. Falando e aceitando, <i>né</i> , a nossa o nosso pluralismo <i>né</i> , que a gente é uma cultura muito querida também e tal e como a:: eu esqueci seu nome, como é que é seu nome, a que acabou de falar agora?
799	Debora	O meu? É Debora.
800	Fernanda	Como a Debora falou...
801 802	Claudia	[Bethânia, você que tá em escola, é <i>kindergarten</i> que você tá? Você tá sem microfone, Bethânia]
803	Bethânia	<i>Elementary School</i> .
804 805 806 807	Claudia	<i>Elementary</i> , tá. Você na escola, você sente assim como é que transita com essas diversas línguas na escola? Você tem crianças na sala com esses <i>backgrounds</i> que mantem suas línguas? Tem alguma orientação específica na escola?
808 809	Bethânia	São muitas crianças, <i>né</i> . A maioria vai ter uma família que tá falando uma segunda língua. Então é muito natural, eles já fazem o

810 811 812 813 814 815 816		acesso ((incompreensível)) do seu filho <i>pra</i> poder ver como é que <i>tá</i> o inglês, se o inglês <i>tá</i> um pouco quebrado ou se <i>tá</i> confundindo muito eles já pegam <i>pra</i> poder ter as aulas de inglês dentro da escola e sempre incentivando e nunca dando problema nenhum desse negócio de = antigamente você escutava muito a ideia de falar “a escola mandou parar de falar inglês, português com meu filho” <i>né</i> , e isso não, isso eu vejo que eles incentivam mesmo <i>pra</i> continuar..
817 818 819 820 821 822 823	Carla	[É.. eu lembrando quando, logo que eu cheguei que fui preencher as coisas de escola tinha a pergunta “qual a língua que fala em casa?” e eu achei aquilo <u>tão</u> engraçado e todo ano que vem o negócio vem “qual a língua que fala em casa?”, porque eles sabem que em casa quase todo mundo vai falar outra língua, <i>né</i> . E <i>pra</i> eles <i>tá</i> de boa assim, fala-se outra língua em casa e assim que a vida é: fala uma língua fora e uma língua dentro.]
824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839	Bethania	Eu tive uma experiência, que eu morei na Holanda um ano, eu fui <i>au pair</i> na Holanda e eu fui <i>pra</i> essa casa dessa família, a filha = a vó era brasileira, casada com holandês, eles criaram os filhos falando português e agora a segunda geração <i>tava</i> ali e eles queriam que os netos falassem português também. Então eu fui <i>pra</i> aquela casa falando português e as crianças falavam português perfeitamente, com o holandês ali. Eu vi que na Holanda também essa questão da língua também não era muito problema até porque em todo o lugar que você ia na Holanda você podia falar inglês, então eles têm o holandês perfeito e o inglês deles também é perfeito. Então foi uma experiência que eu tive também e que lá também são todos famílias de muitos lugares e sempre falar uma segunda ou terceira língua foi sempre tranquilo <i>pra</i> eles. Eu acho que realmente nos Estados Unidos tem esse <i>probleminha</i> de falar, mas eu acho que é porque algumas <i>coisinhas</i> ali deles quererem o patriotismo deles, o inglês. Mas eu acho que a maioria dos outros lugares isso soa mais tranquilo com essa questão de falar mais de uma língua (hh).
840 841 842 843 844	Claudia	Gente, e assim, agora de vocês, sobre vocês também. Vocês se sentem já parte aqui dessa sociedade canadense? Sim? Não? Quando é que vocês perceberam assim, sabe? Como vocês falaram, nessa virada de chave, quando é que vocês começaram assim “eu sou parte dessa sociedade aqui, eu faço parte, <i>tô</i> integrada aqui”?
845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862	Debora	Eu não me sinto ainda, mas eu brinco que é porque eu não pago imposto, que eu ainda não trabalho (hh). E <i>aí</i> eu vou começar minha carreira agora quando minha filha for <i>pro daycare</i> e eu falo <i>pro</i> meu marido “agora é um caminho sem volta”. Se a gente antes não pensava em voltar, <i>né</i> , a gente nunca pensou em voltar <i>pro</i> Brasil, a hora que eu começar a estudar, vão ser 18 meses que eu vou fazer uma faculdade e <i>aí</i> eu vou começar a trabalhar, eu vou pagar imposto, eu não saio daqui, tipo eu vou ficar aqui agora (hh). E <i>aí</i> eu acho que isso vai me trazer mais essa coisa da do = porque assim, eu <i>tô</i> quase quatro anos e meio como mãe que fica em casa, <i>né</i> . E <i>aí</i> eu tenho contato com a comunidade, eu frequento Family Place, eu <i>tô</i> sempre ali buscando alguma coisa <i>pra</i> fazer com outras mães e tudo, mas assim eu acho que quando eu começar a ter uma vida escolar, trabalho e não sei o que eu acho que isso vai me trazer mais segurança tipo “sou mais uma aqui, eu <i>tô</i> contribuindo”, sabe? Como todo mundo aqui contribui, eu também <i>tô</i> . Eu brinco que hoje eu contribuo criando seres humanos que eu espero que sejam bons <i>pro</i> mundo. Mas assim, eu acho que eu vou ser mais parte de todo mundo ali quando eu começar realmente a voar <i>pra</i> fora de casa, sabe?
863 864	Fernanda	Eu me sinto totalmente integrada. Já faz alguns anos, <i>né</i> , já faz 18 que eu <i>tô</i> aqui, então eu acho que o passo, caiu a ficha mesmo

865 866 867 868		quando realmente a gente pegou o passaporte e podia votar, aquela coisa toda <i>né</i> , então eu faço questão de votar, de exercer minha cidadania, <i>né</i> . Me sinto parte da sociedade, me sinto integrada, nunca tive problemas assim, em relação a isso não.
869 870	Claudia	Você ainda faz isso no Brasil? Você ainda vota no Brasil? Você ainda mantém?
871 872 873 874 875 876	Fernanda	Sim. Faço isso. Sempre falo <i>pro</i> meu filho a importância de nós podermos votar, de no Brasil o voto ser obrigatório, mas aqui não é <i>né</i> , mas eu falo <i>pra</i> ele que é importante porque mexe com a nossa vida, são projetos que dependem de outras pessoas, mas que pode facilitar sua vida como dificultá-la. Então é importante que a gente esteja integrada com esses assuntos.
877 878 879 880 881 882 883	Bethânia	Eu acho que me sinto desse jeito, mas eu acho que depois que eu recebi minha cidadania e comecei a votar também. Na verdade, eu acho que eu me senti mais = porque eu vim trabalhando como <i>nanny</i> = acho que foi mais quando eu peguei minha residência permanente mesmo que eu podia estudar pagando o preço de residente (hh) e trabalhar em escola, então me senti mais = e <i>ai</i> veio a cidadania e tudo, são 13 anos. Foi mais ou menos o mesmo caminho mesmo (hh).
884 885 886 887 888 889 890 891	Carla	É, então, eu me sinto super parte da sociedade também. Eu nunca estudei, mas trabalho desde que eu cheguei aqui e eu acho que frequentar a escola, <i>né</i> , as crianças terem amigos canadenses, eu frequento uma igreja canadense. Tudo isso me faz sentir parte da sociedade, apesar do Canadá ainda não achar que eu sou parte, porque eu ainda não sou residente permanente, <i>né</i> , eu sou = eu já sinto que eu sou daqui, eles só que não me aceitaram ainda. (hh) ((demais participantes riem)) O amor tem que ser correspondido.
892	Claudia	Falta pouco, falta pouco (hh).
893	Carla	Amém, amém (hh).
894 895 896 897 898 899	Claudia	Gente e assim, é, qual o papel <i>né</i> , que vocês = eu encontrei vocês nos grupos <i>né</i> daí da vida, seja do <i>Facebook</i> , seja do <i>WhatsApp</i> , <i>né</i> , enfim. Qual o papel que vocês acham que esses grupos de <i>Facebook</i> , <i>WhatsApp</i> , de brasileiros <i>né</i> ou de brasileiras <i>né</i> , é:: tem aqui <i>pra</i> vocês <i>né</i> , tem na vida da imigrante ou do imigrante ou quando a gente chega ou mesmo quando a gente já <i>tá</i> aqui há muito tempo.
900 901 902 903 904 905 906 907 908	Carla	Ah, olha, eu acho superimportante assim. Antes de vir <i>pra</i> cá eu fiz parte de alguns do <i>Facebook</i> e eu acho que eu nunca perguntei nada, mas tudo que as outras pessoas perguntavam eu acabava pegando alguma coisa sempre assim. Então como informação, como opinião assim, acho sempre achei superimportante. Logo que eu cheguei aqui tinha uma brasileira, tem uma brasileira ainda no meu prédio, e <i>ai</i> ela me colocou <i>num</i> grupo de mães ((nome do grupo incompreensível)) e é um grupo que super se ajuda assim, o tempo todo sabe, desde onde achar uma goiabada <i>pra</i> comprar, como preencher o negócio da escola...
909 910 911	Debora	[“Vocês viram como tá o incêndio agora?” “não, não vi” “olha pela janela” “o que que tá acontecendo ali? Eu passei ali e vi que <i>tá</i> não sei o que”. É muito legal esse grupo, eu <i>tô</i> também (hh)]
912 913 914 915 916 917	Carla	É, olha, eu assim já me ajudou bastante. Eu procuro ajudar agora. Já tenho algum conhecimento. Mas mesmo assim de vez em quando ainda perguntam alguma coisa, eu pego alguma coisa “fisioterapia” “conhece algum fisioterapeuta?” sei lá, conhece algum profissional qualquer. Eu acho superimportante assim. Já fiz amigas a partir desses grupos também, então eu acho bem importante.
918 919 920	Bethânia	Eu sempre fui muito ligada à internet e vir <i>pra</i> cá, o <i>Facebook</i> na época foi o grupo de <i>Leave in caregivers</i> que foi como eu descobri como fazer tudo e vir <i>pra</i> cá. E essa parte também eles ficam me

921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933		enchendo o saco porque eu sou ((incompreensível)) porque eu criei um grupo de <i>WhatsApp</i> , e eu sou a que todo mundo me pergunta e eu sempre sou a primeira a responder. E eu acho importante. Eu sempre <i>tô</i> perguntando e tento ajudar o máximo possível porque eu acho que essa conexão. E é tão difícil da gente estar longe da nossa família, longe de todo mundo. Então acaba que <i>pra</i> mim eu tento ajudar o mais rápido possível, então eu acho que é importante mantermos conectados e um ajudar o outro. Porque eu ainda vejo que a nossa comunidade não é tão forte. Você vê comunidade italiana como eles são, ou então tipo a chinesa, como eles são muito mais fortes e se ajudam mesmo e ainda acho que de vez em quando o brasileiro ainda tem essa parte de se autossabotar. Então eu acho muito importante essa conexão que é <i>pra</i> nos unirmos e ficarmos mais fortes mesmo, <i>né</i> . Um ajuda o outro, <i>né</i> .
934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960	Debora	Quando eu entrei no grupo de Vancouver <i>pra</i> Brasileiros lá no Brasil foi muito útil <i>pra</i> mim, sabe. Eu descobri muitas coisas assim pelos grupos. Mas quando eu cheguei, depois que eu cheguei eu pensei em sair porque eu vi tantos brasileiros sendo maltratados por outros brasileiros e aquilo me deixava tão angustiada, sabe? De ver.. que eu pensei em sair. Eu não saí porque = o meu marido fala “ah, devia ter saído e tudo” mas eu falei assim “não, porque algumas informações..” sei lá, a gente tem que tirar alguma coisa boa e <u>tem</u> , sempre tem se você for parar <i>pra</i> pensar sempre tem alguma informação, alguma coisa, sei lá, qualquer coisa e <i>aí</i> eu falei “não, vou ficar”. Mas é só nesse grupo, que é um grupo muito grande, porque tem muitos muitos grupos. Mas é assim, é um grupo que eu ainda tenho dificuldade de entender a dinâmica assim. As pessoas às vezes fazem umas perguntas lá que eu já fico “nossa, lá vai bomba em cima dessa pessoa” porque tipo, às vezes a pessoa está perdida e ela pergunta qualquer coisa e que eu acho que elas ficam aqui muito estressadas, não sei, e descontam nos novos brasileiros ((uma criança aparece a conversa dispersa brevemente)). Mas eu <i>tô</i> em outros grupos de mulheres que eu já acho que é outra <i>vibe</i> , graças a Deus assim, de mães e de mulheres também que não necessariamente são mãe. Mas eu vejo assim, que tem muito mais acolhimento. Tanto que assim, eu nunca me manifestei no outro grupo porque eu realmente fico apavorada assim de perguntar qualquer coisa e um monte de gente me tacar pedra. Já nesses outros de mães ou de = tanto de brasileiras como de gringas assim, eu fico um pouco mais segura, eu acho que eu posso pisar nesse terreno assim mais tranquila, sabe? De perguntar alguma coisa que eu não sei e às vezes é alguma coisa óbvia e ninguém vai dizer que é óbvio na minha cara assim, as pessoas vão ser muito mais acolhedoras.
961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977	Claudia	Gente, <i>pra</i> mim assim, eu <i>tô</i> muito satisfeita, as crianças estão começando a chegar, acordar, a transitar, a querer mamar, estão com fome. Então assim, muito obrigada <i>pra</i> vocês todas entendeu, pela participação. A ideia é essa mesmo, <i>né</i> , o objetivo é esse da tese tudo é começar a investigar. A gente enquanto mulher, a gente sempre foi tratada como parte de família e nunca tinha esses olhar <i>pras</i> necessidades da gente quando migrava, entendeu? O que que a gente sente? Era assim, era o homem, o que que ele trabalha, o que ele faz, como é que é a vida dele, e a mulher entrava assim “e a família”, <i>né</i> . E a gente tem uma participação nisso, <i>né</i> , a gente tem nossas dores, nossas questões e a gente acaba dando um jeito assim, <i>né</i> , os nossos próprios jeitos assim. Então queria super agradecer a vocês. Acho que foi a Fernanda, ela colocou no chat o nome da aula, <i>né</i> , acho que é Letras e Poesia. Vocês têm meu contato também. Depois que eu terminar de escrever vou mandar <i>pra</i> vocês e tudo. E fica um convite <i>pra</i> um café, eu moro aqui em Vancouver, então se alguém <i>tiver</i> passando por aqui ou por aqui me dá um alô

978 979		que a gente toma um café. Vou ter o maior prazer em pagar um café <i>pra</i> vocês, <i>tá</i> bom, por vocês disponibilizarem o tempo de vocês e tudo, <i>tá</i> bom? Muito obrigada, vou parar a gravação.
980 981		((As demais participantes agradecem, se despedem e logo em seguida a gravação é interrompida))

ANEXO E – Língua portuguesa e alfabetização

Ensino da língua Portuguesa para todas as idades! 🇧🇷❤️

Você que mora no exterior e tem o sonho de ver seus filhos entendendo, falando, lendo e escrevendo em Português, nós podemos te ajudar!

💚💛 Conecte sua família com sua raiz brasileira!

Oferecemos aulas de Português como língua de herança e Alfabetização para crianças, jovens e adultos mundo afora!

Nossos alunos contam com um time especializado e qualificado de professoras que os acompanham durante essa jornada de aprendizagem.

Faça uma aula experimental sem custo na escola Letras e Poesia através do link abaixo:

