

Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: imigrantes e refugiados em Portugal

Joana Pinho & Maria Helena Ançã

Resumo

A deslocação, a nível mundial, de pessoas de forma forçada, tem potenciado a chegada de um número significativo de imigrantes e refugiados à Europa. Neste panorama, é desafio da Educação em Portugal dar respostas de acolhimento que incluam indubitavelmente o ensino da Língua Portuguesa, enquanto língua de acolhimento. Este estudo, de natureza qualitativa e que privilegia a estratégia de estudo de multicaso, visa a análise de conteúdo das respostas dadas a uma entrevista, por imigrantes e refugiados em formação em português. Assim, pretende-se dar resposta à questão de investigação “Quais as representações de imigrantes e refugiados, quanto aos desafios e potencialidades do ensino do Português Língua de Acolhimento (PLA), em contexto não formal?”. Os resultados deram-nos pistas para a estruturação do ensino do português língua de acolhimento a imigrantes e refugiados: i) através de uma abordagem holística que favoreça a interação e a participação dos aprendentes em práticas sociais e em diferentes contextos de aprendizagem; ii) que tenha em conta os contextos psicossociais e psicolinguísticos decorrentes da situação migratória, como as representações, motivações e atitudes face à língua portuguesa; e, ainda, iii) que se privilegie a diversidade linguística e cultural presente nos grupos de aprendizagem, através de um ensino multicultural e plurilingue.

Palavras-chave:

educação em português; língua de acolhimento; imigrantes; refugiados; contexto não formal.

Learning Portuguese as a host language, in a non-formal context, in the voice of immigrants and refugees in Portugal

abstract: The forced displacement of people worldwide has boosted the arrival of a significant number of immigrants and refugees to Europe. In this context, it is a challenge for education in Portugal to provide welcoming responses that undoubtedly include the teaching of the Portuguese language as a welcoming language. This study, of a qualitative nature and that privileges the multicase study strategy, aims to analyze the content of the answers given by immigrants and refugees in Portuguese training to an interview. Thus, it is intended to answer the research question "What are the representations of immigrants and refugees, regarding the challenges and potential of education in Portuguese as a Host Language, in a non-formal context?". The results gave us clues for structuring the teaching of Portuguese as a host language for immigrants and refugees i) through a holistic approach that favors the interaction and participation of learners in social practices and in different learning contexts; ii) that takes into account the psychosocial and psycholinguistic contexts resulting from the migratory situation, such as representations, motivations and attitudes towards the Portuguese language; and, still, iii) that favors the linguistic and cultural diversity present in the learning groups, through multicultural and plurilingual teaching.

key-words: education in portuguese; host language; immigrants; refugees; non-formal context.

Apprendre le portugais comme langue d'accueil, dans un contexte non formel, la voix des immigrants et des réfugiés au Portugal

résumé: L'Europe a reçu un nombre considérable d'immigrés et de réfugiés en conséquence du déplacement forcé de personnes à l'échelle mondiale. Dans ce cadre, le défi actuel de l'éducation au Portugal est d'apporter des réponses aux situations d'accueil, notamment celle de l'enseignement de la langue portugaise. Cette étude, de nature qualitative et privilégiant l'étude de cas multiples, vise à analyser le contenu des réponses données, dans des interviews, par un public immigré et réfugié suivant une formation en langue portugaise. Ainsi, cette étude vise à répondre à la question de recherche suivante «Quelles représentations ont les immigrés et les réfugiés, en ce qui concerne les défis et le potentiel de l'éducation en Portugais comme langue d'accueil, en contexte non formel?». Les résultats nous apportent quelques indications pour l'enseignement du portugais langue d'accueil à un public immigré et réfugié, à savoir : i) une approche holistique qui favorise l'interaction et la participation des apprenants aux pratiques sociales et aux différents contextes d'apprentissage ii) en prenant en compte des contextes psychosociaux et psycholinguistiques qui résultent de la situation migratoire, tels que les représentations, les motivations et les attitudes envers la langue portugaise iii) en encourageant/promouvant la diversité linguistique et culturelle présente dans ce groupe d'apprentissage, par le biais d'une éducation multiculturelle et plurilingue.

mots-clés: éducation en portugais; langue d'accueil; immigrants; réfugiés; contexte non formel.

Aprender Português como língua de acolida, en un contexto no formal, en la voz de los inmigrantes y refugiados en Portugal

resumen: El desplazamiento forzado de personas todo el mundo ha impulsado la llegada de un número significativo de inmigrantes y refugiados a Europa. En este contexto, es un desafío para educación en Portugal proporcionar respuestas de bienvenida que sin duda incluyan la enseñanza del idioma portugués como lengua de acogida. Este trabajo, de naturaleza cualitativa y que privilegia estrategia de estudio de casos múltiples, procura como objetivo analizar el contenido de las respuestas dadas a una entrevista realizada a los inmigrantes y refugiados que participaron en la capacitación de portugués como lengua de acogida. Por lo tanto, pretendemos responder a la siguiente pregunta de investigación «¿Cuáles son las representaciones de los inmigrantes y refugiados, con respecto a los desafíos y el potencial que la educación en portugués como lengua de acogida, en un contexto no formal tienen?». Los resultados nos dieron pistas para estructurar la enseñanza del portugués como lengua de acogida para inmigrantes y refugiados: i) a través de un enfoque holístico que favorezca la interacción y participación de los alumnos en las prácticas sociales y en los diferentes contextos de aprendizaje; ii) que tenga en cuenta los contextos psicosociales y psicolingüísticos resultantes de la situación migratoria, como las representaciones, motivaciones y actitudes hacia la lengua portuguesa; y, además, iii) que favorezca la diversidad lingüística y cultural presente en los grupos de aprendizaje, a través de la enseñanza multicultural y plurilingüe.

palabras clave: educación en portugués; lengua de acogida; inmigrantes; refugiados; contexto no formal

Introdução

Nos últimos anos, o panorama migratório português ficou mais fortemente marcado pela chegada de uma nova vaga imigrantes e refugiados (I-R), em consequência do agravamento da crise migratória, sobretudo em países africanos e na região do Mediterrâneo Oriental. Mais recentemente, com o conflito a que se assiste no Leste da Europa, particularmente na Ucrânia, a Crise de Refugiados intensificou-se e, segundo o ACNUR (2022), fugiram desse país, nos últimos meses, milhões de pessoas desde o início da invasão russa, estando cerca de 7,8 milhões registadas em toda a Europa. Especificando o caso português, o país concedeu mais de 55 000 pedidos de proteção temporária a ucranianos, dos quais 25% foram a menores, segundo dados divulgados pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) à comunicação social a 28 de novembro de 2022 (SEF, 2022).

O acolhimento deste público, em Portugal, tem ficado a cargo das autoridades locais e pessoas e/ou associações voluntárias que mobilizam condições para as mesmas (acesso à saúde, habitação, alimentação, educação e mercado de trabalho), aspeto considerado na Lei n.º 26/2014, de 5 de maio. O ensino da língua portuguesa (LP), neste quadro, desempenha um papel fulcral no processo de acolhimento e de integração de I-R, pois as aprendizagens desenvolvidas traduzem-se em capacidades efetivas de comunicação na e com a comunidade de acolhimento.

Perante esta breve caracterização do contexto migratório marcado pela chegada de novos públicos, dos quais se destacam os refugiados e requerentes de asilo, desenvolvemos este estudo, cujo objeto se centra no potencial educativo das interações nos espaços de educação não formais e na possível contribuição destes como impulsionadores de aprendizagens significativas na língua de acolhimento (LA). Para isso, foi definida a questão de investigação “Quais as representações de imigrantes e refugiados em Portugal quanto aos desafios e potencialidades do ensino em Português Língua de Acolhimento, em contexto não formal?” e analisadas as respostas de aprendentes I-R que frequentavam uma formação em LP, numa Instituição de Acolhimento de Migrantes (IAM), da zona de Lisboa. Os dados obtidos através de aplicação de entrevistas semiestruturadas foram analisados em *WebQDA*, por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e serão, ao longo deste artigo, discutidos os resultados quanto às representações dos aprendentes relativamente i) ao contexto de acolhimento; ii) às motivações para a aprendizagem da LP; iii) às especificidades da formação em LP; e iv) ao recurso a uma língua ponte (outras línguas aprendidas ou conhecidas) que facilite o processo de aprendizagem da LP.

Ensino do português língua de acolhimento

No contexto migratório atual, a LP vê-se redimensionada aos seus múltiplos papéis, abrindo um espaço para a LA (Ançã, 2003, 2017; Grosso, 2010). Por se tratar de um conceito flexível, moldável, dinâmico e inclusivo, estabelece, em território português, uma “relação mais profunda entre quem abriga [nativos/comunidade de acolhimento] e quem é abrigado [não nativos/I-R], logo integrado” (Ançã, 2017, p. 39). Por outro lado, no dizer de Grosso (2010), o conceito de LA é uma (re)criação face a novas situações educativas, em que a língua estrangeira é a língua do Outro, a única a ser reconhecida e, portanto, pode ser sentida, de algum modo, como ostracizante.

Efetivamente, o processo de acolhimento e de integração de I-R deve incluir indubitavelmente o ensino da LA, pois, no caso particular português, é imprescindível o ensino do PLA, pelo papel fundamental que desempenha, seja como instrumento de explicação e de apropriação da nova realidade de acolhimento, seja como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia-a-dia (Pardal, Afonso, & Ferreira, 2007; Oliveira, 2010), no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho, aos serviços públicos, à justiça, à cidadania.

Pelo exposto anteriormente, ensinar PLA difere de ensinar uma qualquer LE. Oliveira (2010) defende três aspetos a ter em consideração no ensino de uma língua em contexto migratório e que os redefinimos, tendo em conta o panorama atual e, ainda, a realidade encontrada no âmbito da implementação do estudo:

- i. Abordagem holística potenciadora da interação e a participação dos aprendentes em práticas sociais

A aprendizagem da língua tem lugar em diferentes contextos, além do da sala de aula, tão variados como o próprio meio envolvente e onde são solicitadas, tantas vezes, a prática da escrita, da leitura e da oralidade (Oliveira, 2010). Assim, a interação em contextos além do contexto de aprendizagem (locais públicos, museus, ONG, associações, espaços de prática de exercício...) contribui para o aumento do desejo de aprender a LA, assegurando um maior e mais rápido desenvolvimento de competências comunicativas (Mogli & Papadopoulou, 2018). Pastoor (2017) defende, então, uma abordagem holística em diferentes contextos de aprendizagem (informais e não formais), através da adoção da teoria sociocultural.

- ii. Contextos psicossociais e psicolinguísticos decorrentes da situação migratória

A aprendizagem da língua decorre num ambiente de maior pressão social, legal e económica, pelo que os contextos psicossociais e psicolinguísticos devem ser tidos em conta, assim como a resposta a necessidades linguísticas dos aprendentes. Estes

contextos acabam por ser definidos pelos percursos migratórios e pelas condições de acolhimento nos países de refúgio. Portanto, as motivações, interesses e representações dos aprendentes face à língua e ao país de acolhimento estão diretamente relacionadas com o sucesso na aprendizagem da LA (Mogli & Papadopolou, 2017; Terrasi-Haufe, Hoffmann & Sgol, 2018). Por esse motivo, as aulas devem estar completamente direcionadas para atender às suas necessidades comunicativas (acesso a serviços, à saúde, à habitação, à justiça, aos direitos, ao mercado de trabalho...), assentando em atos comunicativos reais.

iii. Diversidade linguística e cultural presente nos grupos de aprendizagem

Os grupos de I-R são, por norma, heterogéneos – multilingues e multiculturais – com Repertórios Linguísticos (RL) diversos e níveis literácitos também distintos. O processo de integração deve, por isso, incluir as LM dos imigrantes, bem como outras línguas dos seus RL, pois traz para os momentos de aprendizagem maior valorização das heranças linguísticas e culturais dos aprendentes (Timm, 2017; Karam, Kibler & Yoder, 2017; Thondhlana & Madziva, 2018). Efetivamente, em contextos multiculturais e plurilingues, a introdução de outras línguas transforma os mecanismos interacionais, criando ambientes participativos, com maior envolvimento dos alunos e, por isso, mais potenciadores da aprendizagem da LA.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, insere-se no paradigma interpretativo (Coutinho, 2013), no qual é privilegiada a construção de significados, dando voz aos participantes e, por isso, trata-se da estratégia de estudo de multicaso (Yin, 2001). Realizámos inquéritos por entrevista semiestruturada entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020, a quatro alunos – A1, A2, A3 e A4 – que frequentavam uma formação em LP, numa IAM, da zona de Lisboa, cuja análise de conteúdo (Bardin, 2011) nos permitiu dar resposta à questão de investigação “Quais as representações de imigrantes e refugiados, quanto aos desafios e potencialidades do ensino em Português Língua de Acolhimento, em contexto não formal?”. Assim, pretendemos descrever que imagens/representações possuem sobre o modo como desenvolvem a aprendizagem do PLA, no seu contexto migratório específico. Entre os participantes, caracterizados no Quadro 1, identificámos quer refugiados, quer imigrantes com motivações migratórias distintas, abrindo a possibilidade de compreender como podem estas formações de PLA se adaptar a grupos cuja Crise Migratória do Mediterrâneo tornou ainda mais heterogéneos.

	A1	A2	A3	A4
IDADE	30-39 anos	<20 anos	<20 anos	50-59 anos
SEXO	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
NACIONALIDADE	Russa	Sudanesa	Sudanesa	Guineense
LÍNGUA MATERNA	Russo	Daju e Árabe ⁱ	Daju e Árabe ⁱ	Balanta e Crioulo ⁱ
LÍNGUAS QUE CONHECE	7	6	5	3
PROFISSÃO PAÍS DE ORIGEM	Jornalista	Jardineiro	Estudante	Doméstica
SITUAÇÃO MIGRATÓRIA	Imigrante	Refugiado	Refugiado	Imigrante
TEMPO EM PORTUGAL	11 meses	5 meses	5 meses	10 meses
TEMPO SEM APRENDER A LP	7 meses	2 meses	1 mês	5 meses
PROFISSÃO EM PORTUGAL	Freelancer	Desempregado	Desempregado	Desempregada

Quadro 1
Caracterização dos participantes do estudo

O guião da entrevista foi elaborado após um questionário prévio ter sido aplicado ao grupo de alunos onde se inseriam os entrevistados, que serviu como validação do mesmo e para recolha de dados referentes à caracterização do grupo-alvo. As entrevistas foram realizadas em português, após os alunos terem frequentado, pela primeira vez e durante cerca de três meses, uma formação de LP, na IAM. Após a áudio gravação, de acordo com a autorização dos participantes, realizámos a transcrição. A análise dos dados foi apoiada pelo *WebQDA*, desde a codificação, à categorização das unidades de registo num sistema de categorias (algumas predefinidas outras emergentes da leitura flutuante das transcrições), cujas categorias apresentamos no Quadro 2.

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
C1	Representações do contexto de acolhimento
	C1.1. Representações dos portugueses C1.2. Representações da LP
C2	Motivações para a aprendizagem da LP
C3	Especificidades da formação em LP
	C3.1. Conteúdos / Temáticas
	C3.2. Atividades
	C3.3. Outras estratégias adotadas C3.4. Outras vantagens
C4	Representações face ao recurso a outras línguas
	C4.1. Aproximação/Distanciamento à LM C4.2. Recurso a uma língua ponte

Quadro 2
Categorias de análise dos dados

Resultados

C1 – Representações do contexto de acolhimento

Para compreender as representações do contexto de acolhimento, consideramos pertinente fazer-se uma análise que contrastasse a situação migratória com as representações dos I-R, tal como sugere o Quadro 3.

C1 – REPRESENTAÇÕES DO CONTEXTO DE ACOLHIMENTO	IMIGRANTES	REFUGIADOS
C1.1. REPRESENTAÇÕES DOS PORTUGUESES	6 referências	8 referências
C1.2. REPRESENTAÇÕES DA LP	5 referências	12 referências

Quadro 3

Representações do contexto de acolhimento de acordo com o contexto migratório

As representações dos alunos relativas aos portugueses não são muito distintas entre si, do ponto de vista numérico. Além disso, os imigrantes aproveitaram para comparar os portugueses a pessoas de outros países, enquanto os refugiados realçaram a simpatia e hospitalidade (Cf. Quadro 4).

REPRESENTAÇÕES DOS PORTUGUESES	
IMIGRANTES	REFUGIADOS
<p><i>As pessoas falam inglês, muitas pessoas aqui falam inglês. Em Espanha ninguém fala inglês, aqui todos falam, ou tentam...</i> (Ref.1/A1)</p> <p><i>[Acolhem] muito melhor que outros países porque as pessoas aqui / não sei... social (...). A sociedade é muito internacional aqui, porque em França são... racistas! Na Lituânia, eles são muito racistas... Para os lituanos eu não posso viver ali, na Lituânia. (...). Sim, sim... Todos! [sobre se os portugueses aceitam outras pessoas em Portugal] (Ref.3/A1)</i></p>	<p><i>Os portugueses são muito simpáticos, muito, muito simpáticos. Também nos ajudam muito, também para aprender a língua, aprender muitas coisas novas, muito, muito...(Ref.6/A3)</i></p> <p><i>Ah! Ui, muito simpáticas, sim! Os portugueses são muito simpáticos! Eles ajudam-me em tudo que eu não tenho aqui, as pessoas são muito boas! Têm sentimentos, não é? (Ref.1/A2)</i></p> <p><i>Sim, todas as pessoas têm [sentimentos], mas os portugueses trabalham com o coração...(Ref.2/A2)</i></p>

Quadro 4

Referências de alunos I-R relativas às representações sobre os portugueses.

Relativamente às representações dos alunos face à LP, há um maior número de referências pelos alunos refugiados, comparativamente aos alunos imigrantes, consoante o Quadro 3. As referências dos alunos imigrantes remetem para as semelhanças da LP com as línguas dos seus RL:

O crioulo é quase uma... como se diz?... Diz-se que o crioulo é o português mal falado. (Ref.2/A4)

Porque o português é um pouco parec... Não sei como se diz? Inv: Um pouco parecido? A1: Sim, com o italiano e com o francês... não é muito difícil...(Ref.1/A1)

No caso dos alunos refugiados, há também essa indicação das semelhanças lexicais entre a LP e o árabe e, ainda, a constatação das dificuldades quanto à escrita, ao vocabulário, à semântica e à pronúncia:

Para nós, que falamos árabe, falar não é muito difícil, mas escrever para mim é mais difícil. As letras [palavras] são muito compridas. Depois escrevê-las é um bocadinho difícil para mim. (Ref.5/A3)

Muito má é a língua, a língua é muito, muito, muito difícil...(...) Porque tem muitas coisas, porque uma palavra tem quatro significados...(Ref.1/A2)

Mas quando eu... os portugueses falavam português com muito “éres, éres, éres...”. (...) Também, sim, sim... conviver... conviver com portugueses a falar muito, muito éres... (...) só conheço portugueses, eles quando falam é muito fácil. (Ref.2/A2)

C2 – Motivações para a aprendizagem da LP

Ao longo da categorização ficou muito claro que as motivações para aprender a LP eram muito aproximadas entre três dos entrevistados. O aspeto comum entre eles dizia respeito à situação profissional. Uma das alunas imigrantes encontra-se empregada, mesmo sem domínio da LP. Para ela, aprender a LP prende-se essencialmente com questões familiares. Os restantes alunos consideram que a aprendizagem da língua é primordial por questões profissionais, sociais, académicas e legais.

C3 – Especificidades da formação em LP

Nesta categoria faremos a análise às referências feitas pelos alunos relativamente à formação, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos e temáticas abordadas ao longo das aulas, às atividades e tarefas, a outras estratégias adotadas pela formadora (F1) e, ainda, a questões que os alunos referiram, como sendo vantagens para a sua aprendizagem do PLA.

Relativamente aos conteúdos e temáticas, os alunos tiveram alguma dificuldade em enumerar aqueles de que mais gostaram e menos, assim como aqueles que foram mais úteis para a sua aprendizagem da LP: “Todos! Todos são muito bons para mim.” (Ref.2/A2) / “Tudo bem! Tudo foi bom e tudo útil.” (Ref.1/A3). Apesar disso, foram

enumerados por duas entrevistadas alguns temas e as razões pelas quais os consideraram úteis (culinária, saúde, formas de tratamento e profissões):

“Sim, quase todos, porque eu aprendi muitas coisas lá... aprendi culinária... às vezes foca-se na culinária, na saúde... como podes chegar, ver as pessoas e deves cumprimentar... «Olá!», «Como estás?», «Tudo bem?», «De onde és?»” (Ref.3/A4)
“são muito adequados... (...) Profissões // muito importante / para as pessoas que aqui estão // corpo humano... se for ao / médico é importante...” (Ref.1/A1)
“Nomes de frutas // não sei, comida... (...) Para a alimentação. Eu gosto muito de cozinhar... (...) Eu... Eu quero cozinhar / tenho de saber estas coisas para ler receitas.” (Ref.2/A1)

Relativamente às atividades dinamizadas ao longo da formação, foram destacadas as mais relevantes no processo de ensino e de aprendizagem, mas também no processo de integração:

“A1: Hum, quando escrevemos textos sobre qualquer temática / depois apresentamos os nossos textos para outras pessoas, porque para mim não é muito fácil falar / por outras pessoas, sou... //

Inv: Muito introvertida? Reservada?

A1: Sim! Mas eu tenho de falar... de saber falar!”. (Ref.1/A1)

“Eu gosto de quase tudo, porque eu cheguei aqui, não conhecia o Rossio... Nós fomos lá, conheci a morada e assim... Nós ficámos assim, a F1 ... nós fomos lá, como se chama? Aquela loja... IKEA!” (Ref.1/A4)

Para além da abertura dos espaços de aprendizagem a outros além da sala de aula e preferência pelas atividades de oralidade que impelem os alunos a comunicarem em LP, os entrevistados também referiram outras estratégias adotadas pela F1 e que contribuíram para a sua aprendizagem da LP, como apresentado no Quadro 5.

OUTRAS ESTRATÉGIAS ADOTADAS	REFERÊNCIAS
RECURSO A OUTRAS LÍNGUAS PELA FORMADORA	<i>“Quando chegamos aqui, a professora disse «Eu falo inglês, francês, português, mas aqui na aula vamos falar português e não árabe, porque quando falamos árabe as pessoas não aprenderão português.»” (Ref.1/A3)</i>
CONVÍVIO COM PORTUGUESES	<i>“Sim, sim... [sobre o convívio com portugueses] é importante agora (...) é uma ajuda muito grande para mim, muito, muito, até aprender a língua portuguesa. Se nós falarmos árabe ou outra língua, eu não posso aprender língua portuguesa.” (Ref.2/A3)</i>
CONVÍVIO COM ESTRANGEIROS	<i>“Muitos, porque ali [na sala] temos falado... estrangeiros falam... não tem palavras... tu não sabes palavras, mas eles podem falar, devagar, devagar e depois tu entendes... é muito boa esta escola.” (Ref.1/A2)</i>
RITMO DE APRENDIZAGEM	<i>“A IAM é bom para aprender o português, porque é importante e tem muito significado estudar em diferentes universidades. Universidade, quando eu cheguei lá, havia muito papel... (risos) Não sei o que é isso, mas aqui devagar, devagar eu aprendo.” (Ref.3/A3)</i>
RECURSOS A MATERIAIS DIDÁTICOS (SUPORTE EM PAPEL)	<i>“Sim! Nós quando estávamos na aula de língua portuguesa, quando eu chegava em casa eu pego naquelas folhas e vou ler.” (Ref.1/A4)</i>
INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO	<i>“Na universidade ou na escola de línguas, se não percebi qualquer tema, nenhuma pessoa explica o tema uma outra vez. Aqui, a F1, explica uma outra vez...” (Ref.2/A1)</i>

Quadro 5:
Outras estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem

Para além dos aspetos já referidos pelos alunos acerca da formação em PLA que se encontravam a frequentar, foram referidas outras vantagens associadas a essa frequência, mesmo que não tenham sido diretamente questionados sobre isso. Assim, a primeira delas, referida por A1, refere-se ao contexto educacional:

A1: porque é uma forma não formal... muito bom!

Inv: E achas que o facto de as formações não terem aquele formalismo dos institutos de línguas, ou de uma universidade... <int>

A1: *Sim, mais tranquilo...* (Ref.2/A1)

Na sequência desta não formalidade, seguem outras vantagens como a possibilidade de conhecer outras pessoas (Ref.2/A1), a não aplicabilidade de custos (Ref.1/A4) e o apoio à empregabilidade (Ref.2/A4), bem como à habitação, alimentação e vestuário (Ref.1/A2). Além destas, é ainda referida a vantagem do certificado que é atribuído a cada aluno no final da formação (Ref.3/A4) e o facto de se tratar de uma formação intensiva (Ref.1/A1 e Ref.2/A1).

C4 – Representações face às outras línguas

No que concerne às representações face ao recurso a outras línguas, consideramos nesta categoria o recurso, pelos aprendentes, às línguas ponte (LM e línguas dos RL). Relativamente às suas LM, foram analisadas as suas representações quanto à aproximação e/ou ao distanciamento destas à LP. No gráfico 1, é evidente que para a aluna falante de russo, não há qualquer aproximação entre essa língua e a LP. Relativamente aos dois falantes de Daju e Árabe, estes referem 50% das vezes que a sua língua se aproxima da LP (pela existência de palavras semelhantes), mas também referem que “Quando tu falas para mim [em português], tem palavras que não percebo uma, mas tem palavras iguais [ao Árabe]” (Ref.4/A2) e o mesmo acontece com os seus significados:

“Inv: Tem palavras iguais?

A2: Sim, sim.

Inv: E os significados são os mesmos?

A2: *Sim. Diferente às vezes, às vezes iguais!*” (Ref.5/A2)

Relativamente à falante de Balanta e Crioulo, esta salienta as diferenças, essencialmente na oralidade (25% das vezes), referindo que “O crioulo é quase uma... como se diz?... Diz-se que o crioulo é o português mal falado.” (Ref.1/A4), embora se apresente com muitas semelhanças, como ela exemplifica:

“Temos muitas coisas com pareenças, porque pode falar «prende», o mesmo para falar «aprende»... «português para aprender», mas em crioulo diz-se «prende»” (Ref.3/A4).

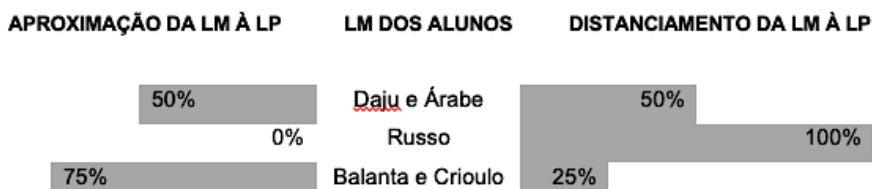


Gráfico 1:

Representações dos alunos quanto à aproximação/distanciamento da LP às suas LM

Relativamente às outras línguas dos RL, é comum o recurso a estas, de acordo com as representações que os sujeitos constroem para cada uma delas. Assim, os alunos que conhecem outras línguas recorrem frequentemente às semelhanças que estas apresentam face à LP, como contributo para a aprendizagem do PLA, tal como se mostra no Quadro 6.

LÍNGUAS PONTE	REFERÊNCIAS
2	-- Sem referências --
4	<p><i>Não, não. Português é muito bonito, mas para nós, às vezes, é muito difícil. Quando a gente passou pelo italiano, espanhol... é um bocadinho igual... (Ref.1/A3)</i></p> <p><i>Sim, sim, mas quando eu falar o português muito bem, depois escrevo, depois eu pego e estudo a língua italiana. Não é difícil para mim, porque o italiano e o espanhol é igual. (Ref.2/A3)</i></p> <p>[Sobre o recurso a outras línguas] <i>Eu agora estou preocupado... italiano eu falo, espanhol... mas estou agora a aprender língua portuguesa. Mas talvez quando eu aprender a língua portuguesa, depois eu estudo língua espanhola e italiana, que para mim é muito fácil, não é difícil. (Ref.3/A3)</i></p>
5	<p><i>Não aprendia muito rápido inglês [no Sudão] ... porque aqui aprendi [o português] muito rápido, porque na rua, tudo, tudo, na televisão e tudo, no comboio as pessoas falam por todo o lado português... isto aqui ajuda a que eu fale português rápido. (Ref.1/A2)</i></p> <p><i>Não. Eu também tenho uma língua. Quando tens outra língua, língua como inglês... também ajudam para aprendermos esta língua. Árabe tem muitas palavras com o português iguais. (Ref.2/A2)</i></p>
6	<p><i>Porque o português é um pouco parecido (...) com o italiano e com o francês... não é muito difícil... (Ref.1/A1)</i></p> <p>[Sobre o recurso a outras línguas] <i>Sim, sim, mas... eu sei que umas palavras podem ser... / ter um outro... hum <int> Inv: Significado! (Ref.3/A1)</i></p>

Quadro 6
Recurso às línguas ponte pelos aprendentes na aprendizagem do PLA

Discussão

À luz dos aspetos a ter em consideração no ensino de uma língua em contexto migratório defendidos por Oliveira (2010) e corroborados por diversos estudos mais recentes (Timm, 2016; Pastoor, 2017; Thondhlana & Madziva, 2017; Mogli & Papadopoulou, 2018), no âmbito do ensino e aprendizagem da LA em contexto migratório e de refúgio, faremos a discussão dos resultados em três momentos: i) Abordagem holística potenciadora da interação e participação dos aprendentes em práticas sociais; ii) Contextos psicossociais e psicolinguísticos decorrentes da situação migratória; iii) Diversidade linguística e cultural presente nos grupos de aprendizagem.

i. Abordagem holística potenciadora da interação e participação dos aprendentes em práticas sociais

O desafio do acolhimento, em Portugal e particularmente da IAM frequentada pelos imigrantes e refugiados entrevistados, centraliza-se no processo de ensino e aprendizagem do PLA. É indubitável a importância de que este desafio de aprendizagem da LA possibilite o acesso ao conhecimento cultural do país de destino, bem como à participação em contextos de aprendizagem promotores, por um lado, de aprendizagens significativas e, por outro, de adaptação psicossocial e de inclusão social (Kalocsányiová, 2017; Pastoor, 2017). Neste sentido, considera-se que as formações e cursos de LA dirigidos a I-R sejam tão diversificados em atividades, conteúdos/temáticas e contextos, quão variada for a cultura e comunidade de acolhimento. É nessa diversidade de espaços, ambientes, pessoas experiências que se dá a expansão das oportunidades de aprendizagem de I-R: linguísticas, sociais e culturais do país de acolhimento. Com a análise das respostas às entrevistas realizadas, foi perceptível este esforço da IAM. A realização de atividades diversificadas dentro de sala de aula, com especial enfoque nas atividades de expressão da oralidade – as mais valorizadas pelos alunos – foi também complementada pelas saídas da instituição, com o objetivo de visitar locais culturais e sociais da zona de Lisboa. Pastoor (2017) defende que esta abertura dos espaços de aprendizagem ao exterior da sala de aula permitirá o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e participantes na nova comunidade de acolhimento.

A par desta abertura dos espaços de aprendizagem, está a abertura a outras pessoas, nomeadamente à comunidade. O convívio com a população local foi um dos aspetos salientados pelos entrevistados, por potenciar uma maior envolvimento na língua e cultura portuguesas. A construção de redes sociais e afetivas significativas “create an integrative bridge between the native and host culture and promote a feeling of belonging” (Timm, 2016, p.5). Essa “ponte”, para além de permitir uma maior valorização das heranças culturais e linguísticas, será crucial para evitar o isolamento da sociedade de acolhimento, fenómeno muito comum entre comunidades I-R (Timm, 2016).

A abertura a outros espaços de aprendizagem e à interação com outras pessoas, em especial a comunidade local, constitui um aspeto caracterizador deste contexto de aprendizagem não formal, valorizado pelos diferentes entrevistados. Aliadas a estas características estão o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos aprendentes; a inexistência de custo associado à formação e o apoio à empregabilidade, à habitação, à alimentação e à educação (por permitir o acesso a outras soluções formativas), tal como sugere uma Educação de Emergência (UNESCO, 2006).

O ensino e a aprendizagem surgem, neste contexto, de forma diversificada e flexível, na utilização do tempo, dos espaços, dos conteúdos e das ferramentas pedagógicas (Trilla-Bernet, 2003; Gohn, 2006, 2009; Balzan et al., 2022). Os resultados

dos programas de formação em LA, em contexto não formal, vão muito mais além da aprendizagem da LA, pois potenciam o processo de aculturação, um maior envolvimento e entendimento da cultura, normas e valores da comunidade e país recetor e o desenvolvimento de competências sociais e relacionais, que permitem aos aprendentes tornarem-se cidadãos responsáveis, participativos e integrados.

ii. Contextos psicossociais e psicolinguísticos decorrentes da situação migratória

O ensino da LA a I-R acontece em ambientes específicos e diferenciados, quando analisados os contextos psicossociais e psicolinguísticos em que ocorrem. É neste panorama que surge o conceito de representações aplicado à aprendizagem de línguas (Zarate, 1993; Matthey, 2000). As representações influenciam os aprendentes nas suas escolhas, motivações, estratégias mobilizadas, na forma como hierarquizam umas línguas em relação às outras e na vontade de estabelecerem relações com os seus falantes (Moore, 2001; Andrade, Araújo & Moreira, 2007). Os alunos entrevistados evidenciaram possuir representações muito positivas dos portugueses, assim como da LP, tendo destacado as semelhanças e diferenças da LP face às LM e às outras línguas dos RL e, ainda, as dificuldades encontradas na sua aprendizagem.

A par das representações desenvolvidas por I-R, estão as motivações para a aprendizagem do PLA, que diferem de acordo com a situação profissional dos entrevistados. À exceção da aluna com emprego, todos os outros veem a LP como forma de ancoragem profissional e como via de integração. Efetivamente, torna-se crucial que aulas de PLA sejam adequados não só às diferentes faixas etárias, aos níveis de alfabetização, mas também às suas necessidades, interesses e motivações para aprender a LA (Mogli & Papadopoulou, 2018). Esse é também um desafio da IAM onde os entrevistados se encontravam em aulas de LP que, para os alunos, tem vindo a apostar em temáticas e conteúdos muito úteis e dos seus interesses.

iii. Diversidade linguística e cultural presente nos grupos de aprendizagem

A diversidade linguística e cultural (DLC) é a característica mais evidente nos grupos de aprendizagem da LA por I-R. Timm (2016) e Balzan et al. (2022) defendem, por isso, a necessidade de uma abordagem multicultural e plurilingue, quer seja na seleção dos conteúdos e temáticas a abordar nos cursos e formações de LA, quer seja nas atividades dinamizadas. Trazer às aulas as heranças únicas dos seus aprendentes (identidades, línguas, valores e práticas culturais, experiências de vida...) é uma forma privilegiada de posicionar os alunos no centro da aprendizagem e não como objeto da mesma. Apesar disso, segundo os resultados deste estudo, estamos perante mecanismos de imersão total na LP, que, na ótica dos alunos, trouxe benefícios, por serem incentivados ao uso exclusivo da LA. O estudo de Thondhlana & Madziva (2017)

corroborar com a opinião dos entrevistados, embora alerte “the theory of translanguaging show the benefits of bilingual approaches”. (Thondhlana & Madziva, 2017, p.3).

Neste seguimento, surgem vários estudos defensores do ensino da LA a I-R segundo uma perspetiva de *Translanguaging* (García, 2014), em que há maior centralidade em práticas bilingues observáveis, contribuindo para a interpretação de contextos multilingues, para uma melhor compreensão mútua, para a (re)construção/renegociação de significados exatos e, ainda, para uma reflexão metalinguística (Kalocsányiová, 2017). Efetivamente, o ensino da LA, tendo como base as LM e as línguas dos RL dos alunos, cria ligações às suas aprendizagens e às experiências sociais, culturais e históricas das suas vidas. Por isso, esta abordagem contribuirá para aumentar o seu desejo de aprender a LA, o que assegurará uma maior e mais rápida aquisição de habilidades cognitivas e, conseqüentemente, facilitará a integração de I-R (Thondhlana & Madziva, 2017; Mogli & Papalopoulou, 2018).

Apesar de a formação de LP deste estudo de caso optar por estratégias essencialmente de imersão total, os alunos têm tendência a recorrer às suas LM e a outras línguas ponte que consideram ter semelhanças com a LP. Por isso, Kalocsányiová (2017) sugere um maior recurso inicial às LM e línguas ponte dos alunos, que vai diminuindo com o decurso da formação.

Considerações finais

O ensino e a aprendizagem da LA representa um desafio crítico no processo de acolhimento e integração. Assim sendo, cruzando os resultados obtidos com os três aspetos a ter em conta no ensino da LA, em contexto migrante, faremos três considerações finais, que nos indicam que a educação em PLA a I-R, em contexto não formal, é repleta de desafios e também de muitas potencialidades.

A primeira consideração diz respeito à necessidade de uma abordagem holística, que favoreça a interação e a participação dos aprendentes em práticas sociais. Defendemos, então, que esta abordagem inclua momentos de aprendizagem na IAM, mas também fora dela e com atividades diversificadas, tendo sido destacadas atividades de desenvolvimento da expressão da oralidade, por permitirem uma melhor e mais rápida integração na comunidade de acolhimento.

A segunda consideração incide na necessidade de, no processo de ensino e aprendizagem do PLA, se ter em conta os contextos psicossociais e psicolinguísticos decorrentes da situação migratória. Compreender as representações dos alunos face à LP e ao contexto de acolhimento, que este estudo revelou serem altamente positivas, é primordial, pois, quando os aprendentes desenvolvem representações positivas face à LA e à importância da sua apropriação, mostram-se mais predispostos para a aprendizagem. Deste modo, surge a necessidade de atentar nas motivações dos alunos

e nos seus interesses para aprendizagem da LP, a fim de se adequarem os cursos e formações de PLA aos grupos que os frequentam.

A terceira consideração remete para a ampla DLC presente nos grupos de aprendizagem da LA. Apesar das abordagens de imersão total na LA parecerem mais rápidas e eficazes, são as abordagens bilíngues e que aplicam o *Translanguaging* que ganham maior relevo no panorama migratório de refúgio. Defendemos, por isso, uma abordagem intermédia entre ambas, uma espécie de *continuum* que tenha início numa educação essencialmente plurilingue, mas que gradualmente opte pelo uso mais extensivo da LA.

Estas são considerações pertinentes e que poderão ter implicações na formulação de políticas linguísticas de ensino do PLA para casos semelhantes àquele que aqui descrevemos, com vista a dar melhores respostas aos desafios que se têm colocado ao ensino do PLA a I-R, sobretudo para que estes imigrantes e refugiados possam aceder ao meio social e laboral da comunidade de acolhimento. No entanto, consideramos que o presente estudo possui limitações relacionadas com uma possível generalização, tendo em conta o número de entrevistados circunscrito a dois imigrantes e dois refugiados. Portanto, defendemos que estudos mais aprofundados sejam realizados e sobretudo se dê voz a outros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, como os professores/formadores e os responsáveis político-educativos. Este cruzamento de vozes e olhares será objeto do nosso projeto de investigação mais alargado.

Notas:

- ¹ Procede à primeira alteração à Lei n.º 27/2008, de 30 de junho, que estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária, transpondo as Diretivas n.os 2011/95/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de dezembro, 2013/32/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho, e 2013/33/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho.
- ² Os entrevistados A2, A3 e A4 referem-se à sua LM como sendo o árabe – A2 e A3 – ou o Crioulo – A4. Apenas numa fase posterior confessam que têm a língua da sua tribo, o Daju – A2 e A3, ou a língua da sua etnia, o Balanta – A4. Quando questionados sobre as semelhanças e diferenças entre as suas LM e a LP referem-se essencialmente ao crioulo – A4 e ao árabe – A2 e A3 (há aqui evidências da herança linguística do árabe, na sequência da presença dos árabes durante 500 anos em Portugal, assim como do facto de o Crioulo da Guiné-Bissau se tratar de um crioulo de base lexical portuguesa).
- ³ Software de apoio à análise de dados qualitativos.

Financiamento

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto SFRH/BD/132109/2017.

Referências

ACNUR (2022). Operacional Data Portal – Ukraine Refugee Situation. Consultado a 10 de dezembro de 2022. <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>

- Ançã, M. H. (2003). Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In A. M. Martinho (Coord.) *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor* (pp. 1–6). Universidade Nova de Lisboa. <https://silو.tips/download/da-educao-em-africa-e-timor-lisboa-universidade-nova-de-lisboa-fcsh-de-junho-20>
- Ançã, M. H. (2017). A língua de acolhimento na educação em português. In E. Mendes et. al. (Orgs.), *Anais do XI Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*. (pp. 34–44). Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série propostas, 4. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Simoes-40/publication/309112563_Imagens_das_linguas_e_do_plurilinguismo_principios_e_sugestoes_de_intervencao_educativa/links/5b45cc0caca272dc385f9ab3/Imagens-das-linguas-e-do-plurilinguismo-principios-e-sugestoes-de-intervencao-educativa.pdf
- Balzan, C., Souza, M., Pedrassanil, J., Vieira, L. & Santos, A. (2002). Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. *Gragoatá*, 28 (60), 1-23. <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/RrXs5PDCTBsBC6Dp66Czr6G/?format=pdf&lang=pt>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- García, O. (2014). Educação, multilinguismo e translanguaging no século XXI. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Eds.), *Filhos de um Deus Menos: Diversidade Linguística e Justiça Social na Formação de Professores* (pp. 53–76). Edições Pedafó, Lda.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 11-25.
- Gohn, M. G. (2009). Educação Não-Formal e o Papel do Educador(a) Social. *Revista Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.
- Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>
- Kalocsányiová, E. (2017). Towards a repertoire-building approach: multilingualism in language classes for refugees in Luxembourg. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 474-493. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2017.1368149>
- Karam, F. J., Kibler, A. K., & Yoder, P. J. (2017). “Because even us, Arabs, now speak English”: Syrian refugee teachers’ investment in English as a foreign language. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 169-182. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717671730175X>
- Matthey, M. (2000). Les représentations de l’apprentissage des langues et du bilinguisme dans l’institution éducative. *Études de linguistique appliquée*, 487. <https://search.proquest.com/openview/015321ce9d8657f936cebd1a02b844ed/1?cb1=1817816&pq-origsite=gscholar>

- Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). "If I stay here, I will learn the language": Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 181–194. <https://search.proquest.com/openview/e14027e6d0f3310d12c21cc6448b8b65/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1616335>
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. Moore (Eds.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. (pp. 7-22). Collection Crédif-Essais, Didier. https://www.researchgate.net/publication/272481575_Les_representations_des_langues_et_de_leur_apprentissage_litineraires_theoriques_et_trajets_methodologiques
- Oliveira, A. M. (2010). Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In M.H. Ançã (Org.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 8–45). Retrieved from <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/993>
- Pardal, L., Afonso, E., & Ferreira, H. (2007). Língua e Integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Ançã (Coord.), *Aproximações à língua portuguesa* (Cadernos do LEIP), pp. 61–80. CIDTFF.
- Pastoor, L. de W. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143–164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1295572>
- SEF (2022). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2021*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
- Terrasi-Haufe, E., Hoffmann, M., & Sgol, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 1–14. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/875>
- Thondhlana, J., & Madziva, R. (2017). English language as an integration tool: the case of Syrian refugees to the UK. *English Across the Fracture Lines: the contribution and relevance of English to security, stability and peace*, 63. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/875418/english-language-as-an-integration-tool-the-case-of-syrian-refugees-to-the-uk>
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *eJEP: eJournal of Education Policy*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158163>
- Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- UNESCO (2006). Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices. *N. Bastien, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (2.ª ed.). Bookman.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.

Joana Pinho

Universidade de Aveiro, CIDTFF (Portugal)

Email: joana.pinho@ua.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3832-9798>

Maria Helena Ançã

Universidade de Aveiro, CIDTFF (Portugal)

Email: mariahelena@ua.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8515-576X>

Correspondência

Joana Pinho

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia

Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro