



Universidade do Minho
Escola de Direito

Pollynne Cavalcante Holanda

**As barreiras linguísticas do refúgio:
Perspetivas de integração e acolhimento nas
aulas de Língua Portuguesa oferecidas pelo
Conselho Português para os Refugiados**



Universidade do Minho
Escola de Direito

Pollynne Cavalcante Holanda

**As barreiras linguísticas do refúgio:
Perspetivas de integração e acolhimento nas
aulas de Língua Portuguesa oferecidas pelo
Conselho Português para os Refugiados**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Direitos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da
Prof^a. Doutora Patrícia Penélope Mendes Jerónimo Vink
e do
Prof. Doutor Fernando Gonçalves Ferreira Alves

julho de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhaigual
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus pais, por investirem na minha formação e permitirem que eu vislumbrasse os meus caminhos através da educação e ao meu irmão, por compartilhar comigo a crença de que o conhecimento liberta e transforma vidas.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Patrícia Jerónimo e Professor Doutor Fernando Alves, por todo o guiamento, apoio e colaboração na concretização desta dissertação. Agradeço também a todos os outros professores do Mestrado em Direitos Humanos da Universidade do Minho, cujos ensinamentos foram uma mais-valia, bem como a Secretária Ana Maria Magalhães Ferreira pela assistência em todas as questões administrativas da Escola de Direito.

Aos colegas do Mestrado em Direitos Humanos da Universidade do Minho, com vários dos quais tive a oportunidade de transpor a amizade para além do ambiente académico.

Ao Pedro Pozzato, meu companheiro de vida, por partilhar comigo o sonho de um mundo melhor e pela presença absoluta e incansável em todas as fases do Mestrado e da elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos no Brasil, que acreditaram e apoiaram o meu plano de vir estudar em Portugal e que, mesmo na distância, nunca se fazem ausentes.

Aos novos amigos em Portugal, que tornam mais fácil o desafio de imigrar e são luz, mesmo nestes sombrios tempos pandémicos.

Aos profissionais e alunos do Conselho Português para os Refugiados que, com toda a atenção e gentileza, dedicaram um pouco do seu tempo para que meu trabalho fosse realizado.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho a todas as pessoas que atravessam as fronteiras internacionais em busca de uma vida mais digna, principalmente os refugiados com quem convivi e trabalhei nestes últimos três anos. Vocês me ensinaram as mais importantes lições sobre coragem e resiliência da minha vida.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

As barreiras linguísticas do refúgio: Perspetivas de integração e acolhimento nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas pelo Conselho Português para os Refugiados

Os movimentos migratórios internacionais atuais impactam cada vez mais a ordem política, social e económica dos Estados. Embora contribuam em diversos aspetos para as sociedades de destino, estes fluxos de pessoas motivam igualmente vários desafios relacionados à integração destes indivíduos na comunidade recetora, desencadeando significativas demandas pelos direitos humanos. Neste contexto, partindo das discussões sobre pontos relevantes das políticas de integração para imigrantes e refugiados no quadro da União Europeia e de Portugal, abordamos a importância da aprendizagem da língua do país anfitrião como elemento fundamental da dignidade humana, com destaque para a modalidade de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e ênfase para o ensino do idioma no âmbito do refúgio. Propomo-nos a analisar este tema através da apresentação dos resultados do estudo de caso realizado sobre o programa Português Língua Estrangeira (PLE) oferecido pelo Conselho Português para os Refugiados (CPR), cujo objetivo principal foi o de perceber de que modo o ensino da Língua Portuguesa é desenvolvido pela instituição para, então, refletir sobre como o idioma local pode funcionar como efetivo agente de integração dos refugiados e requerentes de asilo em Portugal.

Palavras-chaves: Conselho Português para os Refugiados (CPR), Direitos Humanos, Integração, Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Refugiados.

ABSTRACT

The linguistic borders of the refuge: Perspectives of integration and reception in the Portuguese language classes offered by the Portuguese Refugee Council.

Contemporary international migratory movements increasingly impact the political, social and economic order of States. Although they contribute in different aspects to the destination societies, these flows of people also motivate several challenges related to their integration in the host community, triggering important demands for human rights. In this context, based on discussions about relevant topics of integration policies for immigrants and refugees within the scope of the European Union and Portugal, we approach the importance of learning the language of the host country as a key element for human dignity, highlighting the concepts of Portuguese as a Host Language and emphasizing language teaching in the context of refuge. We review this theme through the results of the case study carried out in the Portuguese Foreign Language program offered by the Portuguese Council for Refugees, in which the main objective was to understand the way the Portuguese language classes are developed by the institution so that we can reflect on the local language as an effective agent for the integration of refugees and asylum seekers in Portugal.

Keywords: Human Rights, Integration, Portuguese as a Host Language, Portuguese Refugee Council, Refugees.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ABREVIATURAS	ix
INTRODUÇÃO.....	1

CAPÍTULO I – A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS COMO CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS DE IMIGRAÇÃO RESTRITIVAS NA EUROPA

4

1. Imigração, asilo e integração no quadro da União Europeia.....	4
1.1. Enquadramento terminológico.....	4
1.1.1. Migrações internacionais <i>v.</i> Migrações internas	4
1.1.2. Imigração <i>v.</i> Asilo	5
1.1.3. Integração, Assimilação e Naturalização	7
1.2. Evolução das políticas de imigração e asilo na União Europeia.....	8
1.3. Políticas de integração em diferentes Estados-Membros da União Europeia	15
2. As políticas de integração do Estado Português.....	19
2.1. Portugal como tradicional país de emigração e recente país de imigração	19
2.2. Características da população imigrante e refugiada presente em Portugal	21
2.3. Evolução da lei de estrangeiros e da lei de asilo	22
2.4. Evolução das políticas de integração	24

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ELEMENTO CRUCIAL DOS PROGRAMAS DE INTEGRAÇÃO

28

1. A importância da língua no contexto das migrações internacionais	28
1.1. Dignidade humana e alteridade	28
1.2. Desafios linguísticos inerentes às migrações forçadas.....	32
1.3. Formação linguística nos programas de integração dos Estados-Membros da União Europeia	34
2. O Português como Língua de Acolhimento (PLAc)	37

CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO A PARTIR DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA MINISTRADA PELO CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS (CPR)	43
1. Delineamento do estudo de caso	43
1.1. Breve apresentação do Conselho Português para os Refugiados (CPR)	43
1.2. A formação linguística ministrada pelo Conselho Português para os Refugiados (CPR).....	44
1.3. Planeamento	45
1.4. Recolha de dados	46
1.5. Análise de conteúdo dos resultados da investigação empírica	49
2. Apresentação e discussão dos resultados	50
2.1. Observações de aulas	50
2.1.1. Alunos	51
2.1.2. Desempenho docente	52
2.1.3. Materiais e recursos	53
2.2. Outras notas de campo.....	54
2.3. Questionários.....	54
2.4. Grupo focal.....	56
2.5. Entrevistas.....	57
2.6. A identificação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças (breve análise SWOT – strenghts, weaknesses, opportunities e threats).....	62
2.6.1. Forças	62
2.6.2. Fraquezas	64
2.6.3. Oportunidades	64
2.6.4. Ameaças.....	66
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 68
LISTA BIBLIOGRÁFICA	70
ANEXOS	84

ABREVIATURAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

CAR 2 - Centro de Acolhimento 2

CEE - Comunidades Económicas Europeias

Cf. - Confrontar

CPR - Conselho Português para os Refugiados

CRP - Constituição da República Portuguesa

MIPEX - Migrant Integration Policy Index

ONGD - Organização Não Governamental Para o Desenvolvimento

ONU - Organização das Nações Unidas

op. cit. - Obra citada

p. - Página

PLA - Português como Língua Adicional

PLAc - Português Língua de Acolhimento

PLE - Português Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UE - União Europeia

vol. - Volume

INTRODUÇÃO

As migrações contemporâneas têm sido um tema de crescente interesse académico, pela importância social, cultural, política e ética¹ que trazem à ordem interna dos Estados e pelos grandes impactos no âmbito das relações internacionais. Com o desenvolvimento das redes de migração e a intensidade dos fluxos migratórios atuais, ligam-se áreas de origem e destino e grandes mudanças ocorrem em ambas, com transformações de estruturas demográficas, económicas, políticas e sociais, bem como a intensificação da diversidade cultural e da heterogeneidade das relações, muitas vezes, pondo em questão a identidade nacional nas sociedades de acolhimento². Assim sendo, ao tomarmos como hipótese que a mobilidade humana entre as fronteiras nacionais desencadeia significativas reivindicações por direitos humanos, surge a necessidade de conhecer os desafios às políticas de acolhimento, bem como de discutir as estratégias de integração para estrangeiros nas novas comunidades e refletir sobre o papel que estas desempenham na agenda política dos Estados.

A presente dissertação foca particularmente a situação dos refugiados e dos requerentes de asilo em Portugal sob a ótica da aprendizagem da Língua Portuguesa como fator de integração. Propomos ilustrar este tema através da apresentação e da discussão dos resultados do estudo de caso que realizámos sobre o programa *Português Língua Estrangeira* (PLE), oferecido pelo Conselho Português para os Refugiados (CPR), cujo objetivo foi o de observar de que modo o ensino da Língua Portuguesa está a decorrer no contexto do refúgio, para, então, refletir sobre a forma como o ensino do idioma do Estado de acolhimento pode funcionar como efetivo agente de integração no país. Com o intuito de examinar as questões supramencionadas, utilizámos o método dedutivo, uma vez que partimos do enquadramento internacional e nacional sobre o tema, para uma análise crítica da situação no caso concreto, nomeadamente, a formação em Língua Portuguesa para estrangeiros ministrada pelo CPR. Para atingir os objetivos desta pesquisa, desenvolvemos uma intensa revisão bibliográfica de fontes primárias e secundárias, cobrindo instrumentos normativos, conceitos e doutrinas concernentes às políticas de integração dos imigrantes e refugiados e a relevância da aquisição do idioma do país de acolhimento, com destaque para a União Europeia e para o contexto português. A pesquisa abrangerá igualmente artigos de revistas especializadas, periódicos e fontes eletrónicas a respeito do tema, bem como relatórios e dados provenientes de organizações internacionais. Nesta perspetiva, é importante

¹ A este respeito, Joseph Carens defende o direito humano das pessoas de migrar, diretamente relacionado com a justiça distributiva e com uma vida digna, e questiona a ética e a moralidade do Estado em controlar as fronteiras e o fluxo de pessoas. Cf. Joseph CARENS, *Ethics of Immigration*, New York, Oxford University Press, 2013, p. 22.

² Cf. Stephen CASTLES *et al.*, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, 5.ª ed., Londres, Palgrave Macmillan, 2013, p. 7.

ênfatizar que, em diversos pontos deste trabalho, utilizaremos o ano de 2019 como referênça dos dados a serem analisados, uma vez que a pandemia da COVID-19 tornou os números referentes aos anos de 2020 e de 2021 bastante atípicos no que concerne aos índices de deslocamentos e de movimentos de pessoas.

Na perspectiva de atender ao proposto, planeamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que orientou o processo investigativo, começando por um breve enquadramento terminológico para a delimitação de alguns conceitos utilizados ao longo do trabalho, principalmente no que se refere a imigração e asilo³ e seus correlatos, bem como o conceito de integração, tema que tem estimulado muitos debates mas que ainda não apresenta um entendimento acadêmico comum, tampouco no âmbito da formulação de políticas internacionais. Apresentamos, na sequência, ponderações sobre como a imigração e o asilo ganharam espaço e um protagonismo crescente na agenda política da União Europeia e seguimos com a discussão sobre aspectos relevantes das políticas de integração para imigrantes e refugiados no quadro da União e nos seus Estados-Membros. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos algumas das dimensões jurídicas relativas à imigração e asilo no atual quadro político e jurídico português, para além de apresentarmos um panorama da situação migratória em Portugal e as políticas de integração aqui adotadas.

O segundo capítulo conduz a discussão para o acesso à língua como aspeto primordial e fundamental da dignidade humana⁴. Apontamos algumas das normas e recomendações internacionais (de âmbito mundial e regional) e nacionais sobre o assunto e posicionamentos doutrinários sobre a importância da aprendizagem do idioma do país anfitrião como ferramenta de integração. Neste ponto, dedicamos especial atenção aos desafios linguísticos inerentes às migrações forçadas, na identificação das necessidades formativas específicas de refugiados e requerentes de asilo e principais dificuldades que podem prejudicar a construção identitária destes indivíduos na sociedade de acolhimento⁵. Por esta razão, realçamos a conceção do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ênfatizando as

³ Parece-nos pertinente, desde logo, citar as discussões de Bauman sobre as consequências da globalização em que destaca que a sociedade pós-moderna divide os indivíduos a partir de seu grau de mobilidade: “os que vivem no ‘alto’ estão satisfeitos de viajar pela vida segundo os desejos do seu coração, podendo escolher os seus destinos de acordo com as alegrias que oferecem. Os de ‘baixo’ volta e meia são expulsos do lugar em que gostariam de ficar. Se eles não se retiram, o lugar muitas vezes é puxado como um tapete sob seus pés, de modo que é como se estivessem de qualquer forma se mudando. Se põem o pé na estrada, então seu destino o mais das vezes ficará na mão de outros; dificilmente será um destino agradável e o que parecer agradável não será por opção”. Cf. Zygmunt BAUMAN, *Globalização: as consequências humanas*, Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1999, p. 92, aspas no original.

⁴ Sobre a conceção de dignidade humana, alinhamo-nos a Flores que defende que “nada é mais universal que garantir a todos a possibilidade de lutar, plural e diferenciadamente, pela dignidade humana”. Para este autor, a maior violação aos direitos humanos consiste em impedir que algum indivíduo, grupo ou cultura possa lutar por seus objetivos éticos e políticos mais gerais, entre os quais, se destaca o acesso igualitário aos bens necessários ou exigíveis para se viver de forma digna. Em suas palavras: “Não permitir que as pessoas que querem e desejam trabalhar em nossos países tenham acesso ao direito à cidadania, bem como impedir que as mulheres tenham acesso à educação ou à saúde constituem violações de direitos humanos da pior espécie, uma vez que afetam o que é universal na proposta dos direitos: a possibilidade de lutar pela consecução da dignidade”. Cf. Joaquim Herrera FLORES, *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009, pp. 113-114.

⁵ “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, 50.ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011, p. 108.

particularidades desta modalidade de ensino de idiomas e a sua relevância no cenário em estudo, destacando o seu papel para as políticas linguísticas que de fato sejam desenvolvidas para atender a estes migrantes.

No terceiro e último capítulo, adentramos no principal objetivo do trabalho que é a exposição dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada no CPR. Aqui, os aspetos humanos assumem grande importância e, é a partir do olhar de múltiplos sujeitos e com um escopo interdisciplinar, que analisamos a relevância que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa possui no processo de integração dos refugiados e requerentes de asilo em Portugal. Apresentamos e discutimos as informações coletadas através dos diversos instrumentos de pesquisa, nomeadamente as observações participantes de diversas atividades relacionadas à formação de Língua Portuguesa do CPR, questionários e entrevistas e relatamos como a formação no idioma local está de fato a ser realizada e que recursos estão a ser utilizados para a real integração linguística dos refugiados. Procuramos também apresentar reflexões sobre elementos e práticas que podem servir de facilitadores e outros que, ao nosso ver, podem obstaculizar a plena integração dos refugiados na comunidade e, conseqüentemente, comprometer um processo migratório com abordagem humana e emancipatória, à luz dos direitos humanos.

CAPÍTULO I – A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES E REFUGIADOS COMO CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS DE IMIGRAÇÃO RESTRITIVAS NA EUROPA

1. Imigração, asilo e integração no quadro da União Europeia

1.1. Enquadramento terminológico

Nesta secção inicial, explanaremos, de maneira sucinta, os conceitos operacionais fundamentais que permearão as discussões e os tópicos desenvolvidos ao longo do presente trabalho. As definições terminológicas apresentam-se, neste ponto, como ferramentas indispensáveis para a melhor compreensão dos temas abordados, tendo em vista que, por possuírem diversas zonas de contacto, alguns conceitos frequentemente podem aparecer sobrepostos e precisam de ser delimitados para os efeitos desta pesquisa.

1.1.1. Migrações internacionais *v.* Migrações internas

Primeiramente, importa distinguir as migrações internacionais, que constituem o objeto do nosso estudo, das migrações internas. Por migrações internacionais, entendemos os processos pelos quais as pessoas atravessam fronteiras internacionais desde o seu Estado de origem para um país em que não são nacionais, qualquer que seja a motivação para o processo migratório (fuga a perseguição, procura de maiores oportunidades de emprego, etc.)⁶. As migrações internas referem-se ao movimento de pessoas dentro de um Estado, não implicando o cruzamento de fronteiras internacionais, envolvendo o estabelecimento de uma nova residência temporária ou permanente que tradicionalmente ocorre das zonas rurais para os grandes centros urbanos⁷.

Esta distinção clássica assume um significado diferente quando a discussão sobre as migrações tem lugar no quadro da União Europeia. Aqui, podemos falar em migrações internas em dois sentidos: (a) com o sentido clássico, de migrações dentro do território de um único Estado e que não envolvem o cruzamento de fronteiras internacionais; e (b) com o sentido específico do Direito da União Europeia, para designar as migrações que implicam o cruzamento das fronteiras que separam os territórios dos Estados-Membros da União Europeia, mas que têm como ponto de origem e como ponto de destino Estados-Membros da União Europeia. Este segundo sentido da expressão *migrações internas*

⁶ Cf. Organização Internacional para as Migrações, *Glossário sobre Migração*, 2019, p. 113, disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf [19.07.2021].

⁷ Cf. Organização Internacional para as Migrações, *Glossário sobre Migração*, 2019, p. 108, disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf [19.07.2021].

justifica-se na medida em que, ao nível da União Europeia, a discussão das *migrações internacionais* se centra unicamente nos processos migratórios com origem num país terceiro em relação à União.

Assim sendo, migração internacional designa a ação pela qual uma pessoa de um país não-membro da UE estabelece a sua residência habitual no território de um Estado-Membro da UE por um período de pelo menos 12 meses, tendo anteriormente residido noutra Estado-Membro da UE/num país terceiro ou, tendo anteriormente residido no território de um Estado-Membro da UE, deixe de ter esta residência habitual por um período de pelo menos 12 meses⁸. Como migrações internas, por sua vez, consideraremos a mobilidade que ocorre dentro dos limites União Europeia por parte de cidadãos dos seus Estados-Membros. Este sentido baseia-se no princípio da liberdade de circulação e de residência das pessoas na UE, que constitui a pedra angular da cidadania da União, já presente desde a sua fundação⁹.

1.1.2. Imigração v. Asilo

Para determinar nosso espaço de estudo, distinguiremos também os conceitos de imigração e asilo. Para esta pesquisa, a imigração, conforme explicado na secção anterior, é referenciada pelo pressuposto da escolha, ocorrendo por finalidades económicas ou busca de uma melhoria da qualidade de vida. Em sentido diferente, o asilo se associa a situações de fuga e perseguição¹⁰ e é concedido a uma pessoa que não pode buscar proteção em seu país de cidadania e/ou de residência, em particular, por medo de ser perseguido por razões de raça, religião, nacionalidade, pertença a um determinado grupo social ou opinião política¹¹. No domínio da UE o asilo é, portanto, entendido como forma de proteção concedida por um Estado-Membro em seu território, com base no princípio do *non-refoulement*¹² e nos direitos dos refugiados reconhecidos internacional¹³ ou nacionalmente.

⁸ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/migration_en [19.07.2021].

⁹ Cf. Parlamento Europeu, "Livro de circulação de pessoas", *Fichas temáticas sobre a União Europeia*, disponível em: https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_4.1.3.pdf [19.07.2021].

¹⁰ Cf. Organização Internacional para as Migrações, *Glossário sobre Migração*, 2019, p. 13, disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf [19.07.2021].

¹¹ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/asylum_en [19.07.2021].

¹² Princípio que proíbe os Estados de retornar refugiados de qualquer maneira para países ou territórios nos quais suas vidas ou liberdade podem ser ameaçadas por causa de sua raça, religião, nacionalidade, filiação a uma determinada sociedade grupo ou opinião política. Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/glossary_search/non-refoulement_en [19.07.2021].

¹³ Necessário se faz mencionar a Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951 como instrumento que rege o Direito Internacional dos Refugiados e que define refugiado como aquele que: "em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 1 de Janeiro de 1951, e receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar". O documento pode ser consultado em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_estatuto_refugiados.pdf [19.07.2021].

Diretamente associados ao asilo, e de acordo com o quadro terminológico da União Europeia, utilizaremos ainda os seguintes conceitos: a) refugiado, um nacional de um país terceiro que, devido a um receio fundado de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertença a um determinado grupo social, está fora do país de nacionalidade e é incapaz ou, por tal temor, não queira valer-se da proteção desse país, ou um apátrida que, estando fora do país de residência habitual anterior pelas mesmas razões acima mencionadas, esteja impossibilitado ou, devido a tal medo, sem vontade de voltar a ele¹⁴ ; b) requerente de asilo, um nacional de país terceiro ou apátrida que apresentou um pedido de proteção ao abrigo da Convenção de Genebra, relativamente ao qual ainda não foi tomada uma decisão final¹⁵ ; c) beneficiário de proteção subsidiária, um nacional de um país terceiro ou um apátrida que não se qualifica como refugiado, mas em relação ao qual foram demonstrados motivos substanciais para acreditar que a pessoa em causa, se regressasse ao seu país de origem, ou no caso de um apátrida, ao país de residência habitual anterior, correria o risco real de sofrer danos graves e, devido a esse risco, não pode ou não deseja beneficiar da proteção desse país terceiro¹⁶.

Também relevantes para a análise a desenvolver neste trabalho são os conceitos de *reinstalação* e *recolocação*, em particular, o modo como estes são entendidos no quadro da União Europeia. O primeiro refere-se à transferência, a pedido do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e com base na necessidade de proteção internacional, de um nacional de país terceiro ou apátrida, de um país terceiro para um Estado-Membro da União Europeia, onde este tenha autorização para residir ao abrigo do estatuto de refugiado ou ao abrigo de um estatuto que ofereça os mesmos direitos e benefícios que o estatuto de refugiado ao abrigo da legislação nacional e do Direito da União Europeia¹⁷. O processo de recolocação, por seu turno, relaciona-se com a transferência de pessoas com clara necessidade de proteção internacional, que tenham pedido a referida proteção internacional a um Estado-Membro da União Europeia (mais a Suíça e a Noruega) para outro Estado-Membro da União Europeia (mais a Suíça e a Noruega), onde o seu pedido de proteção internacional será examinado¹⁸.

¹⁴ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/refugee_en [19.07.2021].

¹⁵ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/asylum-seeker_en [19.07.2021].

¹⁶ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/person-eligible-subsiary-protection_en [19.07.2021].

¹⁷ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/resettlement_en [19.07.2021].

¹⁸ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/relocation_en [19.07.2021].

1.1.3. Integração, Assimilação e Naturalização

Não obstante a ausência de uma definição consensual do que seja integração¹⁹, quer a nível mundial, quer no âmbito da União Europeia (cujos Estados-Membros definem suas próprias políticas sobre este tema), para o desenvolvimento deste trabalho, usaremos o termo integração para designar o processo dinâmico e bidirecional de acomodação mútua entre os recém-chegados (imigrantes, refugiados, requerentes de asilo, beneficiários de proteção internacional) e a população do Estado-Membro de acolhimento²⁰. Na discussão sobre políticas de integração, é frequente contrapor *políticas assimilacionistas* (modelo francês) a *políticas multiculturalistas* (modelo britânico), consoante a importância atribuída à proteção das identidades culturais dos recém-chegados. Segundo a Comissão Europeia, *assimilação* consiste no processo gradual pelo qual um grupo minoritário adota os padrões de comportamento de um grupo maioritário ou de uma sociedade anfitriã, conduzindo à eventual absorção do grupo minoritário pela maioria²¹. Há de se ter atenção, entretanto, porque muito embora a UE assuma um discurso de respeito à diversidade cultural, adota políticas de imigração e asilo restritivas, próximas da assimilação, fazendo exigências muito elevadas, mesmo proibitivas, aos que pretendam entrar ou permanecer no seu território²².

Importa ainda referir o conceito de *naturalização*²³, habitualmente entendido como última etapa do processo de integração²⁴, e que consiste na obtenção, após o nascimento, de uma nacionalidade não anteriormente detida pela pessoa visada que a requeira, através de um ato de concessão da nacionalidade por uma autoridade pública²⁵.

¹⁹ O termo integração tem sido utilizado na doutrina essencialmente em dois sentidos. Por um lado, esse termo refere-se ao modo como são agregados os indivíduos num espaço social comum, na construção de laços e de sentimentos de pertença nas relações sociais dos indivíduos. E por uma observação mais ampla do conceito, esse reporta-se à forma como são harmonizados diferentes subsistemas sociais. Cf. Rui Pena PIRES, "Uma teoria dos processos de integração", *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 30, 1999, pp. 9-54, disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/880/1/1.pdf> [20.07.2021].

²⁰ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/integration_en [20.07.2021].

²¹ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/assimilation_en [20.07.2021].

²² Cf. Patrícia JERÓNIMO, "Nós e os outros: Diversidade cultural e religiosa nos marcos das fronteiras", in Anabela Costa Leão *et al.* (coords.), *Nós e os Outros, Alteridade, Políticas Públicas e Direito: Actas do Seminário*, Porto, Universidade do Porto, 2019, pp. 41-54, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63528> [20.07.2021].

²³ Enfatiza-se bastante o papel desempenhado pela aquisição da cidadania a partir da naturalização no processo de integração no país de residência, como um indicador objetivo. Contudo, a naturalização representa apenas uma componente de todo o processo de integração e não implica necessariamente a aceitação social dos imigrantes e refugiados e o seu sentimento de pertença à uma sociedade de acolhimento. Ao conceder-lhes o mesmo estatuto e direitos dos nacionais, o que ocorre é a redução formal do fosso entre os cidadãos novos e originais, ao criar paridade entre eles, um dos principais objetivos do processo de integração. Cf. Angela PAPARUSSO, "Immigrant citizenship status in Europe: the role of individual characteristics and national policies", *Genus*, vol. 75, n.º 13, 2019, disponível em: <https://genus.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s41118-019-0059-9.pdf> [20.07.2021].

²⁴ Cf. Patrícia JERÓNIMO e Maarten VINK, "Os múltiplos de cidadania e os seus direitos", in Marina Costa Lobo (coord.), *Portugal e a Europa: novas cidadanias*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013, pp. 21-50.

²⁵ Cf. Comissão Europeia, *Glossário da União Europeia*, disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_net_work/glossary_search/naturalisation_en [20.07.2021].

1.2. Evolução das políticas de imigração e asilo na União Europeia

A mobilidade internacional já estava presente no Tratado de Roma²⁶, que em 1957, deu origem a três organizações internacionais nos domínios da energia, da segurança e do comércio, as denominadas Comunidades Económicas Europeias (CEE), com o objetivo de estimular o desenvolvimento económico através da livre circulação de mercadorias, capitais, serviços e pessoas. Assim sendo, percebe-se que a liberdade de movimento e circulação de pessoas constitui um elemento fundamental do que viria a tornar-se a União Europeia (UE) desde os seus primórdios. Contudo, conforme aponta Jerónimo, quando a CEE foi fundada,

o interesse dos Estados-Membros na definição de políticas migratórias comuns resumia-se ao estritamente necessário para possibilitar as migrações intracomunitárias dos trabalhadores seus nacionais, condição indispensável da integração económica almejada. As migrações de nacionais de países terceiros eram entendidas como assunto interno de cada Estado, o que não impediu que, ao longo da década de 80, tivessem merecido a atenção concertada dos ministros da Administração Interna dos Estados-Membros, ainda que fora do quadro institucional da Comunidade²⁷.

Como resulta da passagem acabada de citar, os ministros da Administração Interna de alguns Estados-Membros da União Europeia desenvolveram formas de cooperação em matéria de imigração e asilo à margem da estrutura comunitária. Neste contexto, foram acordadas as Convenções de Schengen, em 1985²⁸ e 1990²⁹, subordinando os controlos e a fiscalização das fronteiras externas dos Estados signatários a princípios uniformes e removendo o controlo sistemático das fronteiras internas entre eles. Em 1990, e ainda a nível intergovernamental, adotou-se um conjunto de regras para estabelecer as bases de um Sistema Europeu Comum de Asilo (SECA). Estas novas regras encontram-se na Convenção de Dublin, de 1990³⁰, que estabeleceu as disposições aplicáveis para determinar o Estado-Membro responsável pelo processamento de um pedido de asilo e cujo objetivo era prevenir que os requerentes fossem devolvidos de um país para outro, bem como evitar abusos do sistema (desencorajar os pedidos

²⁶ O texto do Tratado de Roma pode ser consultado em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:11957E/TXT> [09.01.2021].

²⁷ Cf. Patrícia JERÓNIMO, *Identidade, Cidadania, Alteridade: Portugal ainda entre a Europa e o Atlântico*, Florença, European University Institute, 2008, p. 362, disponível em: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/12003> [09.01.2021].

²⁸ A Convenção de aplicação do Acordo Schengen de 1985 pode ser consultada em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000A0922\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000A0922(02)&from=EN) [09.01.2021].

²⁹ A criação de Schengen remonta a 14 de junho de 1985, com a assinatura do Acordo por cinco Estados (Alemanha, Bélgica, França, Luxemburgo e Países Baixos). Cinco anos mais tarde, a Convenção de Schengen definiu a forma como a abolição dos controlos nas fronteiras internas seria aplicada na prática. Estabeleceu também uma série de medidas compensatórias necessárias para reforçar os controlos nas fronteiras externas, definir procedimentos para a emissão de vistos uniformes, lutar contra o tráfico de droga e instituir um sistema comum de partilha de informações, o Sistema de Informação Schengen (SIS). Cf. Conselho da União Europeia, *Schengen, a porta de acesso à livre circulação na Europa*, 2015, disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/media/30104/qc0114838ptn.pdf> [10.01.2021].

³⁰ A Convenção de Dublin de 1990 pode ser consultada em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01)&from=PT) [11.01.2021].

de asilo múltiplos)³¹. O princípio fundamental da Convenção de Dublin foi, portanto, o de que a responsabilidade pela análise do pedido deveria incumbir primeiramente ao Estado-Membro com a responsabilidade na entrada ou residência do requerente na União Europeia.

Em 1992, o Tratado da União Europeia, ou Tratado de Maastricht³², assinado em 1992, institucionalizou a cidadania da União Europeia e criou uma estrutura em três pilares: o Pilar Comunitário (correspondente à Comunidade Europeia, nova denominação da anterior CEE); o Pilar da Política Externa e de Segurança Comum; e o Pilar da Cooperação Judiciária e Assuntos Internos³³. A imigração e o asilo ficaram vinculados ao terceiro pilar e estes temas permaneceram por algum tempo a cargo dos Estados-Membros, que apenas cooperavam entre si, o que mudou com a assinatura do Tratado de Amesterdão³⁴, em 1997, quando a comunitarização das políticas de imigração e asilo foi oficializada e todo o acervo normativo³⁵ que havia sido desenvolvido na esfera intergovernamental, foi absorvido pelo pilar comunitário. Isto porque, nesta ocasião, as questões relacionadas ao asilo e imigração foram passadas do terceiro pilar intergovernamental, onde as decisões eram tomadas por unanimidade, para o pilar comunitário, onde as decisões podiam ser tomadas por maioria. Ressalte-se, para além disto, que as medidas sobre imigração e asilo adotadas no quadro da UE passaram a estar subordinadas ao controlo do Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE).

No ano de 1999, o Conselho Europeu de Tampere³⁶ fixou o quadro de referência para as políticas de imigração e asilo da União Europeia, principalmente no que concerne a ampliação de direitos e condições de integração para os nacionais de países terceiros. Entendeu-se que o direito à livre circulação não podia ser uma liberdade exclusiva dos cidadãos da UE e os denominados “Marcos de Tampere” afirmaram a necessidade de um tratamento justo e equitativo dos nacionais de países terceiros legalmente residentes no território dos Estados-Membros, o que exigiria uma política de integração vigorosa no sentido de assegurar a estes imigrantes direitos e deveres comparáveis aos que são reconhecidos aos cidadãos da União³⁷. Foi ainda reafirmado o respeito pelo direito de procurar asilo e a necessidade de o futuro sistema europeu comum de asilo ser baseado na aplicação completa da Convenção de Genebra de 1951, assegurando que ninguém seja reenviado para o seu país de origem

³¹ Cf. Andreia Sofia Pinto OLIVEIRA, “Direito de Asilo”, in Paulo Otero e Pedro Gonçalves (coords.), *Tratado de Direito Administrativo Especial*, vol. 7, Coimbra, Almedina, 2017, p. 101.

³² O Tratado da União Europeia, ou Tratado de Maastricht, pode ser consultado em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT> [14.01.2021].

³³ Cf. Alejandro CERCAS ALONSO, “El Tratado de Maastricht: debates políticos y parlamentarios”, *Pliegos de Yuste: Revista de cultura y pensamiento europeos*, n.º 18, 2017-2018, pp. 77-88, disponível em: <http://www.pliegosdeyuste.eu/n18/77-88.pdf> [14.01.2021].

³⁴ O Tratado de Amesterdão encontra-se disponível para consulta em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT> [14.01.2021].

³⁵ O Acordo e a Convenção de Schengen, bem como os acordos e as regras conexos, constituem o “acervo de Schengen”. Informações disponíveis em: https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/schengen_agreement.html?locale=pt [17.01.2021].

³⁶ As Conclusões do Conselho Europeu de Tampere podem ser consultadas em: https://www.europarl.europa.eu/summits/tam_pt.htm [18.01.2021].

³⁷ Cf. Patrícia JERÓNIMO, “Imigração e cidadania na União Europeia. O estatuto de residente de longa duração”, in Alessandra Silveira (coord.), *Direito da União Europeia e transnacionalidade*, Lisboa, Quid Juris, 2011, pp. 325-343.

quando está em causa a sua vida ou liberdade (princípio de *non-refoulement*). Na Cimeira de Tampere, acordou-se ainda sobre a elaboração de uma Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia³⁸, o que efetivamente ocorreu no ano seguinte. Muito embora tenha apresentado um apanhado dos direitos já reconhecidos pela ordem jurídica da UE, a entrada em vigor da Carta trouxe uma melhoria importante para a proteção jurídica ao alcance dos nacionais de países terceiros legalmente residentes num Estado-Membro da União, uma vez que muitas das suas disposições a respeito da vida privada e familiar, combate à discriminação e direitos sociais se aplicam a todos, independentemente da respetiva nacionalidade³⁹.

Os acontecimentos internacionais ocorridos após a Cimeira de Tampere, especialmente os atentados terroristas às torres gêmeas nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001, e a preocupação dos Estados-Membros com o alargamento da União Europeia para os países do Leste, em 2004, parecem ter influenciado as tomadas de decisão em matéria de imigração e asilo a partir de então. Deste modo, o Conselho Europeu reuniu-se em 4 e 5 de novembro de 2004 para discutir o terrorismo internacional e as constantes redes de migração ilegal para a Europa e elaborou um plano de ação de curto prazo, previsto para os anos de 2004 a 2009, designado Programa de Haia⁴⁰. Este programa enumerou 10 prioridades para o desenvolvimento do espaço de liberdade, segurança e justiça na UE e a sua dimensão externa, sublinhando os benefícios de uma integração bem-sucedida de nacionais de países terceiros legalmente residentes e dos seus descendentes para estabilidade e coesão das sociedades⁴¹. Tendo como base o Programa de Haia, em 19 de novembro de 2004, o Conselho Europeu adotou os “Princípios Básicos Comuns”⁴², com o objetivo de ajudar os Estados-Membros a formular as suas políticas de integração. Para operacionalizar tais princípios, em setembro de 2005, a Comissão apresentou a “Agenda Comum para a Integração”⁴³ com o enquadramento para a integração de nacionais de países terceiros na União Europeia. Em relação direta ao tema deste trabalho, importa referir que ambos os documentos sublinham que o conhecimento básico da língua da sociedade de acolhimento é essencial para lograr uma integração bem-sucedida⁴⁴.

³⁸ O texto da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia pode ser consultado em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf [19.01.2021].

³⁹ Cf. Patrícia JERÓNIMO, “A cidadania como instrumento de inclusão: significado e alcance da promessa de uma cidadania cívica da União Europeia”, in Joaquim Freitas da Rocha (coord.), *Anuário Publicista da Escola de Direito da Universidade do Minho*, tomo I, Braga, 2012, pp. 182-215, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22318> [19.01.2021].

⁴⁰ O Programa de Haia pode ser consultado em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3AI16002> [20.01.2021].

⁴¹ Cf. Patrícia JERÓNIMO, *Identidade, Cidadania, Alteridade: Portugal ainda entre a Europa e o Atlântico*, op. cit., p. 380.

⁴² Os Princípios básicos comuns para a política de integração dos imigrantes na União Europeia podem ser consultados em: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/jha/82898.pdf [20.01.2021].

⁴³ O texto da Agenda Comum para a Integração pode ser consultado em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52005DC0389> [21.01.2021].

⁴⁴ Princípio básico comum n.º 4, Os Princípios básicos comuns para a política de integração dos imigrantes na União Europeia, *referido supra*, p. 20.

A política comum de imigração e asilo conheceu novo impulso com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa⁴⁵, em 1 de dezembro de 2009, que, de acordo com Kaunert e Leonard, influenciou o desenvolvimento das políticas da UE sobre o tema por três razões principais: a) concedeu à UE novas competências em matéria de asilo; b) alterou os arranjos institucionais na área das políticas de asilo, através do reforço do papel das instituições da UE, em particular do Parlamento e do Tribunal de Justiça da União Europeia; c) tornou a Carta dos Direitos Fundamentais juridicamente vinculativa para todos os Estados-Membros da União Europeia⁴⁶. Nesta conjuntura, e dados os novos desafios estruturais enfrentados pela UE à época, com o aumento da entrada de imigrantes e requerentes de asilo e a instabilidade económica, foi necessária a criação de um novo conjunto de diretrizes, surgindo assim o Programa de Estocolmo⁴⁷, que vigorou entre 2010 e 2014, estabelecendo as prioridades da UE relativas ao espaço de liberdade, segurança e justiça⁴⁸. O referido programa refletiu a cautela dos Estados-Membros, mais preocupados em tratar da situação económica no âmbito nacional e, assim, pouco se avançou no estabelecimento de planos e objetivos concretos relativos à harmonização dos procedimentos migratórios⁴⁹. Na sequência do Programa de Estocolmo, em junho de 2014, novos objetivos da União Europeia para a área de justiça e assuntos internos foram traçados. Desta vez, não houve a adoção de um programa plurianual e o Conselho Europeu apenas definiu as orientações estratégicas no espaço de liberdade, segurança e justiça para os anos seguintes, afirmando ser necessário melhorar a articulação entre as políticas interna e externa da UE⁵⁰.

Foi neste contexto que, em 2015, o mundo assistiu a um aumento exponencial no fluxo de refugiados e requerentes de asilo chegar à União Europeia, quando mais de 1,2 milhão de pessoas solicitaram proteção internacional nos Estados-Membros, um número que representou mais do dobro do ano anterior⁵¹ e o maior desde o fim da Segunda Guerra Mundial⁵². Estes acontecimentos dominaram

⁴⁵ O Tratado de Lisboa está disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2007%3A306%3ATOC> [22.01.2021].

⁴⁶ Cf. Christian KAUNERT e Sarah LEONARD, "The EU Asylum Policy: Towards a Common Area of Protection and Solidarity", in Sarah Wolff *et al.* (eds.), *Freedom, security and justice after Lisbon and Stockholm*, Haia, Asser Press, 2011, pp. 79-96.

⁴⁷ O Programa de Estocolmo pode ser consultado em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ajl0034> [22.01.2021].

⁴⁸ Cf. Conselho da União Europeia, *The Stockholm Programme - An open and secure Europe serving and protecting the citizens*, 2010, disponível em: https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/default/files/the_stockholm_programme_-_an_open_and_secure_europe_en_0.pdf [22.01.2021].

⁴⁹ Cf. Elizabeth COLLETT, *The European Union's Stockholm Program: Less Ambition on Immigration and Asylum, But More Detailed Plans*, Migration Policy Institute, 2010, disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/european-unions-stockholm-program-less-ambition-immigration-and-asylum-more-detailed-plans> [23.01.2021].

⁵⁰ Cf. Conselho Europeu, *Orientações estratégicas no espaço de liberdade, segurança e justiça*, disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/strategic-guidelines-jha/> [24.01.2021].

⁵¹ Cf. Eurostat, Gabinete de Estatísticas da União Europeia, 4 de março de 2016, disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6/> [24.01.2021].

⁵² Cf. The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), *Global Trends 2015*, p. 5, disponível em: <https://www.unhcr.org/576408cd7> [24.01.2021].

as manchetes internacionais e geraram debates políticos acalorados⁵³, e, muito embora os sentimentos anti-imigração e asilo⁵⁴ na Europa fossem anteriores a 2015, percebeu-se o fortalecimento dos movimentos xenófobos, bem como dos partidos políticos extremistas e radicais com uma forte agenda anti-imigração e asilo⁵⁵. Em vista disso, as políticas de asilo da União Europeia precisaram de ser urgentemente repensadas, uma vez que as medidas institucionais historicamente adotadas para lidar com os refugiados atravessavam uma crise multidimensional, a que os *media*, o público e a academia denominaram a “crise dos refugiados”⁵⁶. A entrada desse grande fluxo de requerentes de asilo, a que nenhum Estado-Membro da UE estava preparado para fazer face sozinho, representou uma enorme pressão sobre os serviços de fronteiras, o que levou alguns Estados-Membros a reporem unilateralmente o controlo fronteiriço nas fronteiras internas em resposta aos problemas de segurança e de questionamentos políticos internos⁵⁷. As autoridades italianas, por exemplo, não impediram que grandes massas de pessoas continuassem a passar pelo território do país, com rumo aos Estados-Membros mais ao norte⁵⁸. Países nesta rota, alarmados com a chegada de milhares de pessoas, suspenderam o Acordo Schengen, repondo as fronteiras, mesmo as barreiras físicas, para que realizassem o controle dos que entravam e barrassem o acesso de nacionais de países terceiros em seus territórios a partir de outros Estados-Membros da UE. Este cenário, em clara violação das regras de Direito da UE em matéria de asilo⁵⁹ (como, por exemplo, a negar o princípio do *non-refoulement*⁶⁰), agravou ainda mais a crise, a esta altura, já com dimensões humanitárias.

Tantas foram as reações deste tipo que a Comissão Europeia convocou de urgência uma cimeira *ad hoc* para tentar repor a ordem na União. Nesta ocasião, uma das principais decisões para a administração das referidas tensões foi o deslocamento de pessoas com clara necessidade de proteção internacional na UE, de Estados-Membros sob extrema pressão, para outros, o que ocorreu pela primeira

⁵³ Importante destacar que, embora a crise tenha sempre sido anunciada como uma crise dos Estados europeus, são os países pobres ou “em desenvolvimento”, nomeadamente, Turquia, Jordânia, Paquistão, Líbano, Irão, Etiópia, Quênia, Uganda, República Democrática do Congo e Chade, que recebem o maior número de refugiados. Cf. Reportagem intitulada “Dez países acolhem 56% de todos os refugiados. Nenhum é europeu”, *Expresso*, edição de 23 de dezembro de 2016, disponível em: <https://expresso.pt/internacional/2016-12-23-Dez-paises-acolhem-56-de-todos-os-refugiados.-Nenhum-e-europeu> [24.01.2021].

⁵⁴ Veja-se, por exemplo, que um dos principais argumentos da campanha a favor da saída do Reino Unido da União Europeia (*British Exit From the European Union - Brexit*) foi o discurso em defesa de um maior controle sobre os fluxos de imigração e asilo. Cf. Jonathan WADSWORTH *et al.*, “Brexit and the Impact of Immigration on the UK”, *CEP Brexit analysis*, vol. 5, 2016, p. 2, disponível em: <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/brexit05.pdf> [24.01.2021].

⁵⁵ Cf. Dario INTINI, “No migrants, no Schengen: How right-wing political parties are increasing their popularity in Europe”, *Institute of European democrats*, 2016, pp. 3-4, disponível em: <https://www.iedonline.eu/download/2016/schengen/INTINI.pdf> [24.01.2021];

⁵⁶ A Convenção de Dublin não foi projetada para situações de chegadas não controladas em grande escala como as ocorridas nos últimos anos e não assegura uma partilha sustentável e equitativa das responsabilidades dos requerentes de asilo em toda a União. Cf. Yves PASCOUAT, *Schengen et la solidarité : le fragile équilibre entre confiance et méfiance mutuelles*, European Policy Center, 2012, disponível em: https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2020/08/schengen_solidarite_y.pascouat_ne-epc_juillet2012-1.pdf [24.01.2021].

⁵⁷ Cf. Dina SEBASTIÃO, “Gregos e Troianos: A Política de Asilo na União Europeia entre Politização e os Direitos Humanos”, in Isabel Camisão e Ana Paula Brandão (coords.), *O Estado da União Europeia - Da(s) Crise(s) à Mudança?*, Lisboa, Petrony Editora, 2020, pp. 81-104.

⁵⁸ Cf. Agustín José MENÉNDEZ, “The Refugee Crisis: Between Human Tragedy and Symptom of the Structural Crisis of European Integration”, *European Law Journal*, Oxford, Academy of European Law, vol. 22, n.º 4, 2016, pp. 388-416, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311892117_The_Refugee_Crisis_Between_Human_Tragedy_and_Symptom_of_the_Structural_Crisis_of_European_Integration_Editorial [10.07.2021].

⁵⁹ Cf. Agustín José MENÉNDEZ, “The Refugee Crisis (...)”, *op. cit.*, pp. 397-398.

⁶⁰ Cf. Comité Internacional da Cruz Vermelha, “Note on migration and the principle of *non-refoulement*”, *International Review of the Red Cross*, 2018, p. 4, disponível em: <https://international-review.icrc.org/sites/default/files/irrc-904-19.pdf> [10.07.2021].

vez na história da política europeia de asilo. O Conselho Europeu adotou igualmente outras duas decisões juridicamente vinculativas que estabeleceram um mecanismo de recolocação temporária e excecional para 160.000 requerentes de asilo da Grécia e da Itália. Ao mesmo tempo, a Comissão recomendou um regime de reinstalação da UE para 20.000 pessoas que necessitavam de proteção internacional⁶¹. Outra medida de emergência utilizada pela União Europeia foi a proposta de distribuição de quotas fixas aos seus Estados-Membros, de modo a que prestassem assistência aos refugiados e não sobrecarregassem apenas países que estão na rota comum de migrantes da Costa Mediterrânea. A aprovação da política de quotas fixas levou à perda de efetividade do Regulamento de Dublin, causando divisão entre os Estados-Membros quanto à adoção de suas cláusulas⁶². Esta política de quotas obrigatórias, como forma de *burden-sharing*⁶³ ou “repartição de encargos”, é frequentemente vista como um instrumento positivo para lidar com os desafios modernos na área do Direito dos refugiados com mais eficiência e menos parcialidade⁶⁴. Por outro lado, contudo, é exatamente essa precisão que suscita oposição por aqueles que preferem que o conceito de solidariedade seja preservado como princípio político com contornos vagos, o que acabou por acontecer com alguns Estados-Membros como a Hungria, a República Checa, a Polónia e a Eslováquia. Assim, as quotas, o Regulamento de Dublin e os programas de recolocação e reinstalação se enfraqueceram em razão da falta de obrigatoriedade e face à primazia dada aos interesses nacionais, recaindo em apenas alguns Estados a responsabilidade de acolher e integrar grande parte dos refugiados e requerentes de asilo⁶⁵. Em março de 2016, uma outra medida adotada na tentativa de controlar as vias de entrada da União Europeia foi o controverso acordo com a Turquia⁶⁶, com o propósito de gerir fluxos migratórios em ambos os lados do Mar Egeu, tendo por base a concessão de recompensas financeiras e políticas à Turquia para que esta recebesse estes migrantes e barrasse a sua

⁶¹ Cf. Conselho Europeu, *First report on relocation and resettlement*, disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0165> [26.01.2021].

⁶² Cf. Raul Amaro de Oliveira LANARI e Florence Belo SIDNEY, “A Crise de Refugiados na União Europeia e sua gestão entre 2015 e 2016”, *E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social*, vol. 12, n.º 1, 2019, pp. 28-38, disponível em: https://www.academia.edu/41460391/A_Crise_de_Refugiados_na_Uni%C3%A3o_Europeia_e_sua_gest%C3%A3o_entre_2015_e_2016_The_Refugee_Crisis_in_European_Union_and_its_management_between_2015_and_2016_Dossi%C3%AA_Hist%C3%B3ria_Pol%C3%ADtica_e_Relac%C3%A7%C3%B5es_Internacionais [26.01.2021].

⁶³ “The term ‘burden-sharing’ is often used to reflect the way the debate about the perceived and real inequalities in the distribution of costs that accrue when dealing with displaced persons and refugees has been conducted. While governments refer to asylum seekers mainly as a cost category and therefore discuss ‘burden-sharing, non-governmental organisations (NGOs) tend to focus on the need to protect and prefer the term ‘responsibility-sharing’”. Cf. European Parliament, *What system of burden-sharing between Member States for the reception of asylum seekers?*, 2010, p. 26, disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2010/419620/IPOL-LIBE_ET\(2010\)419620_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2010/419620/IPOL-LIBE_ET(2010)419620_EN.pdf) [26.01.2021].

⁶⁴ Cf. Peter HILPOLD, “Quotas as an instrument of burden-sharing in international refugee law: The many facets of an instrument still in the making”, *International Journal of Constitutional Law*, vol. 15, n.º 4, 2017, pp. 1188-1205, disponível em: <https://academic.oup.com/icon/article/15/4/1188/4872586> [27.01.2021].

⁶⁵ Cf. Rita Lopes MALPIQUE, *Crise de Refugiados: o Acolhimento de Refugiados na União Europeia - uma análise crítica (2011-2016)*, Lisboa, Instituto de Estudos Políticos, 2018, p. 157, disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27348> [27.01.2021].

⁶⁶ Cf. Conselho Europeu, *Declaração UE-Turquia*, 18 de março de 2016, disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/> [27.01.2021].

entrada na Europa. Não obstante o acordo, os números ainda permaneceram substanciais, com o retorno para as formas mais tradicionais de movimento irregular, baseadas no uso de redes de contrabando⁶⁷.

Diante do exposto, ao observarmos as responsabilidades desproporcionais e desequilibradas que impendem sobre os diferentes Estados-Membros, percebemos que a UE não conseguiu desenvolver plenamente uma política comum nas questões de asilo e, diante dos acontecimentos dos últimos anos, tem sido incapaz de oferecer uma resposta integrada, célere, eficaz e condizente com os direitos fundamentais que proclama⁶⁸. Perante a persistência de desafios no domínio da imigração e asilo, a União Europeia lançou, em setembro de 2020, o Pacto para as Migrações e Asilo⁶⁹. Com a promessa de uma abordagem equilibrada suscetível de integrar todas as perspectivas sobre a matéria, a Comissão Europeia apresentou suas propostas de diretivas sobre o tema, a partir de procedimentos fronteiriços mais rápidos e eficazes e da partilha equitativa de responsabilidade e solidariedade entre os Estados-Membros. Importante destacar que o Pacto rejeita as polêmicas quotas de acolhimento referidas anteriormente, mas obriga os Estados-Membros a participar na gestão dos fluxos migratórios ao optar entre acolher refugiados ou oferecer o apoio logístico para repatriamento dos requerentes de asilo que obtiverem decisão negativa⁷⁰.

Contudo, a Comissão Europeia parece querer incentivar a receção daqueles que chegam à UE em busca de proteção internacional e, em razão disto, prevê que os Estados-Membros passarão a receber uma certa quantia por cada requerente de asilo recolocado⁷¹, valor que será retirado do orçamento da UE. No que respeita à integração, o Novo Pacto sobre Migração e Asilo inclui um Plano de Ação sobre Integração e Inclusão 2021-2027⁷², contendo diversas estratégias para as chamadas áreas setoriais como emprego, habitação e educação, com ênfase para a importância da aprendizagem da língua. O Plano sustenta que os programas de ensino de línguas na UE devem ser mais acessíveis e abrangentes, assim como oferecer cursos intermédios e avançados, para além dos cursos básicos, adaptados às necessidades dos diferentes grupos⁷³. Não obstante, o Pacto tem sido criticado na doutrina por ser sobretudo um mero guia de políticas da UE sobre a matéria e não parecer visar uma verdadeira

⁶⁷ Cf. Bodo WEBER, *The EU-Turkey Refugee Deal and the Not Quite Closed Balkan Route*, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017, pp. 5-8, disponível em: <https://euagenda.eu/publications/the-eu-turkey-refugee-deal-and-the-not-quite-closed-balkan-route> [03.02.2021].

⁶⁸ Cf. Pero MALDINI e Marta TAKAHASHI, "Refugee Crisis and the European Union: Do the Failed Migration and Asylum Policies Indicate a Political and Structural Crisis of European Integration?", *Communication Management Review*, vol. 2, n.º 2, 2017, pp. 54-72, disponível em: <https://doi.org/10.22522/cm20170223> [10.07.2021].

⁶⁹ Pacto para as Migrações e Asilo disponível em: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/new-pact-on-migration-and-asylum-package_1.pdf [02.02.2021].

⁷⁰ Reportagem intitulada "Novo pacto migratório debatido pelos '27'", *Euronews*, edição de 08 de outubro de 2020, disponível em: <https://pt.euronews.com/2020/10/08/novo-pacto-migratorio-debatido-pelos-27> [03.02.2021].

⁷¹ O Pacto oferecerá um incentivo de 10.000 € por requerente recolocado, sendo 12.000 € no caso de menores não acompanhados. As transferências serão suportadas com 500 € cada. Cf. Nora MARKARD, *Paper doesn't blush: The Commission presents a plan that does nothing to address the realities at the EU borders*, 2020, disponível em: <https://eu.boell.org/en/2020/09/30/paper-doesnt-blush-commission-presents-plan-does-nothing-address-realities-eu-borders> [03.02.2021].

⁷² O Plano de Ação sobre Integração e Inclusão 2021-2027 pode ser consultado em: https://ec.europa.eu/homeaffairs/sites/homeaffairs/files/pdf/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf [03.02.2021].

⁷³ Cf. Plano de Ação sobre Integração e Inclusão 2021-2027 referido *supra*, pp. 8-10 [03.02.2021].

“União de Migração e Asilo”⁷⁴. Com efeito, estas tensões impõem que se repense e redesenhe, em termos jurídica e eticamente adequados, a linha que divide refugiados e outros migrantes e que, a partir desta reflexão, se possa influenciar uma política de gestão de fluxos migratórios mais realista e eficaz⁷⁵.

1.3. Políticas de integração em diferentes Estados-Membros da União Europeia

Retomando o tema da integração para posicioná-lo no discurso oficial da União Europeia e dos seus Estados-Membros, que apontam cada vez mais para a sua necessidade, Jerónimo pondera que, num primeiro momento, isto pode ser visto como fruto de boas intenções, como, por exemplo, o cuidado em proporcionar aos estrangeiros boas condições de integração na sociedade de acolhimento. Ocorre que, segundo a autora, cedo se percebe ser sobretudo usado como pretexto para adotar políticas de imigração e asilo restritivas, de modelo assimilacionista, com o argumento de que é preciso limitar os acessos para conseguir proporcionar boas condições de integração àqueles que são admitidos e para excluir os estrangeiros considerados inintegráveis devido à sua cultura e/ou religião⁷⁶. Este modelo assimilacionista (também chamado de republicano ou universalista) de integração, respaldado na assimilação completa dos valores nacionais tradicionais e dominantes, tem em França o exemplo clássico desta abordagem. O modelo de integração multiculturalista⁷⁷, por sua vez, se baseia no respeito e na proteção da diversidade cultural e visa o direito (de indivíduos e grupos) a viver de acordo com os respetivos valores e tradições. Este modelo, seguido tradicionalmente pelo Reino Unido, Países Baixos e a pela Suécia, tem vindo a ser alvo de violentos ataques ao longo da última década e vários líderes europeus não hesitam em declará-lo um completo fracasso, por promover a formação de guetos e minar a coesão social. A maioria dos Estados europeus evita, por isso, o uso do termo multiculturalismo, (apesar de quase todos adotarem, na prática, políticas multiculturalistas) e usa antes o termo interculturalismo, para designar um modelo de gestão da diversidade cultural assente no diálogo e relação entre culturas, não na sua separação. No entanto, a mudança de rótulo não parece alterar a

⁷⁴ Neste sentido, cf. Sergio CARRERA, “Whose Pact? The Cognitive Dimensions of the New EU Pact on Migration and Asylum”, *CEPS Policy Insights*, n.º 22, 2020, disponível em: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/whose-pact/> [03.02.2021].

⁷⁵ Cf. Andreia Sofia Pinto OLIVEIRA, “Proteção dos Refugiados e Justiça Global”, in Ana Gouveia Martins *et al.*, (orgs.), *IX Encontros de Professores de Direito Público*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2017, p. 17.

⁷⁶ Cf. Patrícia JERÓNIMO, “Nós e os outros: Diversidade cultural e religiosa nos marcos das fronteiras”, *op.cit.*, p. 43.

⁷⁷ “The case of immigrant multiculturalism is just one aspect of a larger ‘ethnic revival’ across the Western democracies, in which different types of minorities have struggled for new forms of multicultural citizenship that combine both antidiscrimination measures and positive forms of recognition and accommodation. Multicultural citizenship for immigrant groups clearly does not involve the same types of claims as for indigenous peoples or national minorities: immigrant groups do not typically seek land rights, territorial autonomy, or official language status”. Cf. Will KYMLICKA, *Multiculturalism: Success, failure and the future*, Migration Policy Institute, 2012, p. 7, *aspas no original*, disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-Multiculturalism-Web.pdf> [12.02.2021].

substância do que está em causa⁷⁸. Importa referir que, entre os dois casos polares de assimilação e multiculturalismo, há vários graus de integração e coexistência⁷⁹. A literatura académica distingue ainda o modelo de separação ou exclusivista, que se caracteriza por legislações e políticas migratórias rígidas, principalmente no que se relaciona à condicionalidade legal que deve ser satisfeita a fim de acessar e residir no território, a partir de políticas que visam manter artificialmente o caráter temporário do assentamento. Alemanha, Áustria e Bélgica utilizariam este último modelo⁸⁰.

Apesar de compartilharem alguns elementos muito gerais, como aulas de idiomas, cursos cívicos para familiarizar os imigrantes e refugiados com as normas, história, valores e tradições culturais da sociedade de acolhimento e apresentação de orientações para o mercado de trabalho, o conteúdo e a estrutura dos programas de integração adotados nos vários Estados-Membros da UE têm variado amplamente, pois os Estados-Membros diferem consideravelmente em suas abordagens e prioridades face à integração dos migrantes⁸¹. Notam-se divergências quanto aos objetivos, grupos-alvo e atores institucionais envolvidos, sendo que esta diversidade deriva principalmente das diferentes origens históricas, modelos sociais e padrões e tradições dos fluxos migratórios de cada Estado. O resultado é que as discussões e a elaboração de políticas sobre integração ao nível da União Europeia se desenvolvem sem precisão ou visão do resultado final a ser alcançado⁸². Segundo Carrera, a União Europeia necessita de uma definição clara de integração, a ser reconhecida por todos os Estados-Membros, para que possam traduzi-la nas respetivas legislações nacionais⁸³.

A União Europeia, no entanto, não possui uma base jurídica sólida para agir nesta área⁸⁴, nem competência específica na matéria, cabendo aos Estados-Membros a responsabilidade pela definição das políticas de integração para imigrantes e refugiados. Os instrumentos normativos de Direito da União Europeia sobre imigração tratam da questão das medidas e condições de integração dos imigrantes em

⁷⁸ Cf. Patrícia JERÓNIMO, "Interculturalidade e pluralismo jurídico: a emergência de ordens jurídicas minoritárias na Europa e a tutela dos direitos fundamentais", in A. W. Borges e S. O. P. Coelho (coords.), *Interconstitucionalidade e Interdisciplinaridade: Desafios, Âmbitos e Níveis de Interação no Mundo Global*, vol. 1, Uberlândia, LAECC, 2015, pp. 334-355.

⁷⁹ Cf. Vani BOROAH e John MANGAN, "Multiculturalism versus Assimilation: Attitudes towards Immigrants in Western Countries", *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 2009, pp. 33-50, disponível em: <https://ideas.repec.org/a/tei/journal/v2y2009i2p33-50.html> [15.02.2021].

⁸⁰ Cf. Sergio CARRERA, "A comparison of integration programmes in the EU: trends and weaknesses", *Challenge*, Centre for European Policy Studies, 2006, p. 2, disponível em: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/comparison-integration-programmes-eu-trends-and-weaknesses/> [15.02.2021].

⁸¹ Ainda que no quadro do Conselho da Europa, importa referenciar estudo sobre as implicações das políticas de integração de imigrantes e refugiados para os direitos humanos - *Human Rights Aspects of Immigrant and Refugee Integration Policies*, disponível em: <https://rm.coe.int/168093de2c> [15.02.2021].

⁸² Cf. Marco MARTINIELLO, *Towards a coherent approach to immigrant integration policy(ies) in the European Union*, 2006, pp. 4-5, disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Towards-a-coherent-approach-to-immigrant-in-the-Martiniello/8c1e806456fde5f0ec249e5caba259855679abf8> [15.02.2021].

⁸³ Cf. Sergio CARRERA, "A comparison of integration programmes in the EU: trends and weaknesses", *op. cit.*, pp. 2-3.

⁸⁴ Cf. Andrew GEDDES e Marthe ACHTNICH, "Research-Policy Dialogues in the European Union" in Peter Scholten *et al.* (eds.), *Integrating Immigrants in Europe Research-Policy Dialogues*, Heidelberg, Springer Open, 2015, pp. 293-310, disponível em: <https://www.springer.com/gp/book/9783319162553> [18.02.2021].

três Diretivas: a Diretiva 2003/86/CE⁸⁵ sobre reagrupamento familiar, a Diretiva 2003/109/CE⁸⁶ sobre residentes de longa duração e a Diretiva 2009/50/CE⁸⁷ sobre emprego altamente qualificado. Importa referir que vários Estados-Membros já optaram por programas de integração obrigatórios em suas leis nacionais, porém estes são frequentemente usados para restringir o acesso a imigrantes e refugiados, com o pretexto de que os participantes do programa não cumpriram os requisitos necessários ou eventualmente não passaram no “teste de cidadania”⁸⁸. Para dificultar ou negar o acesso a seus territórios, alguns países, por exemplo, já impõem alguns requisitos de integração antes mesmo da chegada dos indivíduos ao seu território, enquanto um maior número de Estados da UE desenvolve medidas ou condições obrigatórias de integração pós-chegada. De qualquer modo, um número significativo de Estados-Membros estabelece requisitos de integração para a aquisição de uma autorização de residência e para a aquisição da nacionalidade, e os testes de cidadania estão sendo difundidos em diversas legislações⁸⁹. Isto, porque a nova tendência busca enfatizar políticas de integração cívica que criam uma obrigação para os imigrantes e refugiados que desejam exercer direitos semelhantes aos dos nacionais, demonstrando que conquistaram esses direitos⁹⁰.

Entretanto, o discurso oficial da União Europeia em matéria de imigração e asilo realça o carácter bidirecional da integração e a necessidade de assegurar, simultaneamente, o respeito pela legislação dos países de acolhimento e o respeito pela identidade e cultura de origem dos indivíduos. A prática política de muitos dos Estados-Membros parece, no entanto, contrariar estes princípios⁹¹. Alguns autores defendem, a este respeito, a necessidade do desenvolvimento de um quadro jurídico e institucional que apresente uma abordagem integrada⁹². Neste sentido, outro fator digno de menção é que a integração depende, em grande parte, da condição jurídica do estrangeiro, uma vez que a integração somente é possível para os estrangeiros documentados e em situação regular. Deste modo, os planos de integração acabam por não abranger todos os indivíduos oriundos de países terceiros e consideram somente aqueles estrangeiros que gozam de um estatuto jurídico regular. Os indivíduos à

⁸⁵ Diretiva 2003/86/CE disponível para consulta em: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0086&from=EN> [18.02.2021].

⁸⁶ Diretiva 2003/109/CE disponível para consulta em: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0109&from=DE> [18.02.2021].

⁸⁷ Diretiva 2009/50/CE disponível para consulta em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009L0050&from=FI> [18.02.2021].

⁸⁸ Cf. Sara Wallace GOODMAN, “Integration Requirements for Integration’s Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 36, n.º 5, 2010, pp. 753-772, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233472896_Integration_Requirements_for_Integration's_Sake_Identifying_Categorising_and_Comparing_Civic_Integration_Policies [18.02.2021].

⁸⁹ Cf. Maria Chiara LOCCHI, “Immigration Policies and the ‘Unbearable Lightness’ of Integration: The Case of Pre-Entry Integration Requirements in Europe”, in Serena Baldin e Moreno Zago (eds.), *Europe of Migrations: Policies, Legal Issues and Experiences*, Trieste, Universidade de Trieste, 2017, pp. 129-146, disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/15216/1/BSA3_Europe_of_Migrations_online.pdf [18.02.2021].

⁹⁰ Cf. Martin SCHAIN, “The State Strikes Back: Immigration Policy in the European Union”, *The European Journal of International Law*, vol. 20, n.º 1, 2009, pp. 93-109, disponível em: <http://www.ejil.org/pdfs/20/1/1776.pdf> [18.02.2021].

⁹¹ Cf. Patrícia JERÓNIMO e Maarten VINK, “Os múltiplos de cidadania e os seus direitos” *op. cit.*, p. 29.

⁹² Cf. Massimo BORDIGNON e Simone MORICONI, “The case for a common European refugee policy”, *Policy Contribution*, vol. 8, 2017, p. 3, disponível em: <https://www.bruegel.org/wp-content/uploads/2017/03/PC-08-2017.pdf> [18.02.2021].

margem do ordenamento jurídico, ou seja, aqueles em situação administrativa irregular ou ilegal⁹³, não beneficiam das políticas que promovem os processos de integração⁹⁴. É por isso que, em larga medida, as ações de integração para refugiados tendem a considerar a integração como algo que vai muito além das questões formais referentes à documentação e regularização jurídica⁹⁵.

Segundo Sarah Lawton, há muitos componentes correlacionados nos países que apresentam os níveis mais altos de integração, mas provavelmente o mais importante deles seja a disposição de um país em reconhecer a necessidade de políticas sobre a matéria. Para esta autora, são os países que aceitaram este facto anteriormente e abraçaram o importante papel do governo na integração destas pessoas que atualmente apresentam melhores resultados de integração em todos os setores⁹⁶. Isto posto, embora reconheçamos as muitas dificuldades em mensurar quantitativamente e qualitativamente a integração, queremos destacar que, na nossa perspectiva, os indivíduos tornam-se integrados na sociedade de acolhimento quando participam juntamente com os cidadãos nacionais nas instituições do país anfitrião e se sentem reconhecidos como parte da comunidade a partir de um processo que permite a participação nos domínios importantes, tais como o educacional e o político, bem como os mercados de trabalho⁹⁷ e de habitação. Assim, políticas de integração devem ser um assunto de amplo debate, em razão da necessidade urgente de combater os estereótipos negativos, decorrentes da ignorância, evitando que o “discurso do medo”⁹⁸, presente em muitos países da União Europeia, seja o único fator que influencia a opinião pública. A imigração e o asilo devem ser institutos reconhecidos e apresentados de uma forma cada vez mais equilibrada, não como ameaça⁹⁹, mas como valor e oportunidade¹⁰⁰.

⁹³ Mohammed Elhajji pondera que, quando se observam as políticas migratórias vigentes na maioria dos países do mundo, só podemos reiterar o princípio da primazia dos direitos humanos com relação às normas administrativas nacionais e, conseqüentemente, que afirmar que a figura jurídica do “imigrante ilegal” representaria um absoluto contrassenso, na medida que, “por natureza”, nenhum ser humano pode ser “ilegal”. Cf. Mohammed ELHAJJI, “Migrantes, uma minoria transaccional em busca de cidadania universal”, in Margarita Rosa Gaviria Mejía (org.), *Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental*, Lajeado, 2018, pp. 89-102, aspas no original.

⁹⁴ Cf. James C. HATHAWAY, *The Rights of Refugees Under International Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 593.

⁹⁵ Cf. Sílvia ZELAYA, “A mobilização de refugiados e suas linguagens. Notas etnográficas sobre um campo de interlocução em transformação”, *Cadernos de Campo – Revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP*, n.º 25, 2016, pp. 400-420, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/129284/134139> [19.02.2021].

⁹⁶ Cf. Sarah LAWTON, “Measuring Immigrant Integration in the European Union”, *Student Research Briefing Series*, vol. 4, n.º 2, 2015, disponível em: <https://as.tufts.edu/politicalscience/sites/all/themes/asbase/assets/documents/research/measuringImmigrantIntegration.pdf> [19.02.2021].

⁹⁷ Pertinente estudo do Fundo Monetário Internacional (FMI) constata que, a curto prazo, o acolhimento e integração de refugiados na Europa irá originar um aumento do Produto Interno Bruto (PIB). Contudo, a médio e longo prazo, o impacto económico dependerá da integração destas pessoas no mercado de trabalho. Cf. International Monetary Fund, *Annual Report, Finding Solutions Together*, 2016, p. 24, disponível em: https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2016/eng/pdf/ar16_eng.pdf [20.02.2021].

⁹⁸ Cf. Comissão Europeia, *Autumn 2019 Standard Eurobarometer: immigration and climate change remain main concerns at EU level*, disponível em: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_6839 [19.02.2021].

⁹⁹ “[In] the future, not integration but border control and migration restriction will dominate European migration policymaking”. Cf. Bernhard PERCHINIG, “The development of EU immigration and integration policy and its consequences for legal and illegal immigrants”, in Vedran Džihic e Thomas Schmidinger (eds.), *Looming Shadows - Migration and Integration in a Time of Upheaval. European and American Perspectives*, Washington, Brookings Institution Press, 2011, pp. 23-49, disponível em: https://www.academia.edu/1957214/Looming_Shadows_Migration_and_Integration_at_a_time_of_Upheaval_European_and_American_Perspectives_with_Vedran_D%C5%BEihic%27_Washington_DC_2011.pdf [20.02.2021].

¹⁰⁰ Cf. Magdalena LESINSKA, “Migration policy matters - A comparative analysis of policy recommendations”, in Marek Okólski (ed.), *European Immigrations Trends, Structures and Policy Implications*, Amsterdão, International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe - IMISCOE, 2012, pp. 239-258, disponível em: <https://www.imiscoe.org/docman-books/258-european-immigrations-trends-structures-and-policy-implications/file> [20.02.2021].

2. As políticas de integração do Estado Português

2.1. Portugal como tradicional país de emigração e recente país de imigração

Para a compreensão dos movimentos migratórios atuais de e para Portugal, faz-se necessário que conheçamos alguns aspetos peculiares da história migratória do país, que começa pela emigração. Com o objetivo de melhor explicar este fenómeno, Beatriz Padilla e Alejandra Ortiz dividem a emigração portuguesa em quatro momentos: (a) a transatlântica, predominantemente para o Brasil, até ao fim da Segunda Guerra Mundial; (b) a primeira vaga intra-europeia, a partir da década de 1960 e até 1974, predominantemente para França e Alemanha; (c) a segunda vaga europeia, após a adesão de Portugal à então CEE em 1986, com destinos não tradicionais e com novas modalidades, especialmente para a Suíça, a Espanha e Andorra, marcada por contratos temporários e precariedade nas condições de trabalho; e (d) as migrações recentes de trabalhadores qualificados para o Brasil, outras ex-colónias e outros destinos. Segundo as autoras, uma particularidade portuguesa, se compararmos Portugal com os outros países do sul da Europa, diz respeito ao momento que pode ser considerado de viragem entre a emigração e a imigração, marcado pelo fim da guerra colonial e a independência das ex-colónias portuguesas em África, entre 1974 e 1976¹⁰¹.

Neste cenário e em movimento oposto, os fluxos de imigração para Portugal também poderiam ser divididos em fases. Rui Pena Pires enumera as três principais: (a) a fase pós-colonial na década de 1970, que consistiu na imigração africana resultante da descolonização, em que se destaca a população cabo-verdiana, que ocupou os postos de trabalho dos portugueses que cumpriam serviço militar e da população portuguesa que emigrou para a América; (b) a segunda, uma fase comunitária, que se desenvolveu nas décadas de 1980 e 1990, e é sinalizada pelo início da diversificação da origem da população estrangeira, quando se dá o crescimento da imigração brasileira; e (c) a terceira, a fase da globalização, centrada nas novas migrações datadas da transição do século XX para o século XXI¹⁰². Desta forma, nota-se que a aceleração do crescimento da imigração para Portugal, tem sido acompanhada pelo aumento da diversidade e complexidade social, étnica e geográfica da população imigrante¹⁰³.

¹⁰¹ Cf. Beatriz PADILLA e Alejandra ORTIZ, "Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios", *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, n.º 39, 2012, pp. 159-184, disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/fluxos-migratorios-em-portugal-do-boom-migratorio-a-desaceleracao-no-contexto-de-crise-balanços-e/22410> [20.02.2021].

¹⁰² Cf. Rui Pena PIREZ, *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta, 2003, pp. 137-140.

¹⁰³ Há de se ter atenção, entretanto, porque a difundida ideia de que Portugal tem uma longa tradição de emigração e uma muito recente história de imigração poderia estar a condicionar o processo de adaptação e visibilidade das minorias estrangeiras em curso. Isto porque esta ideia pode cumprir um papel atenuante no plano da consciência política, deixando a indicação de que o tempo e a experiência resolverão a situação de uma questão relevante e eminente da esfera política. Cf. Alexandra ROSA *et al.* (orgs.), *A imigração em Portugal - Os movimentos humanos e culturais em Portugal*, Lisboa, SOS Racismo, 2002, p. 24.

Importante frisar que, ao referir os fluxos de emigração e de imigração, não se deve assumir que se tratam de dois fluxos migratórios independentes, muito pelo contrário:

a interdependência entre imigração e emigração é uma das características específicas das migrações portuguesas. A emigração portuguesa, ao longo dos últimos 20 anos, coexistiu com a entrada de imigrantes em Portugal numa lógica de complementaridade (demográfica, económica, laboral) que importa sublinhar¹⁰⁴.

Ainda a respeito das suas peculiaridades migratórias, saliente-se que Portugal, à semelhança de vários outros países do sul da Europa, tem apresentado uma espécie de atuação redistributiva, cada vez mais a funcionar como um país de trânsito para os imigrantes, que permanecem por curto ou longo prazo antes de mudarem para países do norte da Europa. No caso português, os imigrantes deste tipo são tipicamente originários do Brasil, China, Sul da Ásia e das ex-colónias portuguesas em África¹⁰⁵.

No que concerne especificamente ao histórico dos refugiados e requerentes de asilo em Portugal, Santinho pontua alguns acontecimentos que julgamos merecer destaque para a nossa exposição. Segundo a autora, a perceção da ideia de refúgio no país começou a ter maior expressão a partir da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), uma vez que este momento histórico trouxe a Portugal um considerável grupo de espanhóis republicanos. A partir de 1940, devido à perseguição aos judeus pela Alemanha nazista, Portugal, que se manteve como país neutro durante a Segunda Guerra Mundial, tornou-se importante referência na receção de refugiados, recebendo entre 50.000 e 100.000 pessoas¹⁰⁶. Outro ponto de destaque no histórico de Portugal com o refúgio relaciona-se aos milhares de refugiados provenientes de Timor-Leste, que, entre 1975 e 1999, sofreram a ocupação indonésia do seu território, tendo muitos deles pedido refúgio em Portugal, logo após a invasão. A autora refere ainda que, na década de 1980, houve certa pressão política e social para a maior sensibilização do que significava à época ser-se refugiado, uma vez que, nesta década, ocorreu o regresso de muitos portugueses exilados do regime fascista que haviam sido refugiados, principalmente em França, Suíça e Brasil. Um outro fator de não menos importância prende-se com o papel cada vez mais ativo das organizações não

¹⁰⁴ Cf. Pedro GÓIS e José Carlos MARQUES, "Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos", *E-Cadernos CES*, n.º 29, 2018, p. 127, disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3307> [20.02.2021].

¹⁰⁵ Cf. Russell KING, "New Migration Dynamics on the South-Western Periphery of Europe: Theoretical Reflections on the Portuguese Case", in Cláudia Pereira e Joana Azevedo (eds.), *New and Old Routes of Portuguese Emigration Uncertain Futures at the Periphery of Europe*, Lisboa, Springer Open, 2019, pp. 267-281, disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-15134-8.pdf> [20.02.2021].

¹⁰⁶ A maioria dos refugiados adquiria no país os vistos necessários à fuga de modo a prosseguirem a sua viagem para fora da Europa, sobretudo para o continente americano. Porém, muitos foram aqueles que permaneceram no país de forma prolongada. De qualquer modo, é um facto que esta imigração marcou a sociedade portuguesa da época. Cf. Carolina HENRIQUES PEREIRA, *Refugiados da Segunda Guerra Mundial nas Caldas da Rainha (1940-1946)*, Lisboa, Edições Colibri, 2017, pp. 47-54.

governamentais, igualmente a partir da década de 1980, na Europa e em Portugal, começando estas a ter um papel de destaque na defesa dos direitos humanos das pessoas em situação de refúgio¹⁰⁷.

2.2. Características da população imigrante e refugiada presente em Portugal

A partir da análise dos dados relativos ao ano de 2019, verificou-se um acréscimo da população estrangeira residente em Portugal, com um aumento de 22,9% face a 2018, totalizando 590.348 estrangeiros titulares de autorização de residência, o valor mais elevado registado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), desde o seu surgimento em 1976¹⁰⁸. Atualmente, as principais nacionalidades imigrantes no país são o Brasil, Cabo Verde, Reino Unido, Roménia, Ucrânia, China, Itália, França, Angola e Guiné-Bissau¹⁰⁹. A população potencialmente ativa representa 81,1% dos estrangeiros residentes, com preponderância do grupo etário 25-44 anos e a população com mais de 65 anos (9,5%) apresenta um peso relativo superior à população de crianças com idades até os 14 anos (9,4%). Deve atender-se, porém, que, com o reforço da entrada de imigrantes em idade da reforma, observa-se um ligeiro incremento da importância relativa dos grupos etários mais envelhecidos na população estrangeira residente¹¹⁰. No que se refere ao género, os dados disponibilizados pelo SEF correspondentes ao ano de 2019 evidenciam um aumento da proporção de mulheres no total de residentes estrangeiros, apontando para a feminização da imigração em Portugal¹¹¹, registando-se a diminuição da assimetria entre os títulos emitidos a homens (68.363) e a mulheres (60.792)¹¹² em comparação ao ano anterior.

Quando se realça as situações de pedidos de proteção internacional em Portugal, no ano de 2019, o país registou 1.849 pedidos de asilo espontâneos, um aumento face a 1.270 em 2018, com o reconhecimento do estatuto de refugiado a 183 indivíduos e a concessão de 113 títulos de autorização de residência por proteção internacional subsidiária¹¹³. As cinco nacionalidades numericamente mais

¹⁰⁷ Cf. Cristina SANTINHO, *Refugiados e requerentes de asilo em Portugal: contornos políticos no campo da saúde*, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações, 2016, pp. 33-36, disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15564/1/Tese48_paginacao_06_lr.pdf [23.02.2021].

¹⁰⁸ Em 14 de abril de 2021, iniciou-se formalmente o processo de extinção do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, determinando as linhas gerais da criação, em seu lugar, do Serviço de Estrangeiros e Asilo (SEA). Uma parte substancial das competências do SEF deverá ser distribuída para a Guarda Nacional Republicana (GNR), a Polícia de Segurança Pública (PSP), a Polícia Judiciária e para o Instituto de Registos e Notariado (IRN). Informações disponíveis em: <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/161386481/details/maximized> [15.04.2021].

¹⁰⁹ Cf. SEF, *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2019*, p. 17, disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2019.pdf> [23.02.2021].

¹¹⁰ Cf. Catarina Reis OLIVEIRA e Natália GOMES, *Indicadores de integração de imigrantes, relatório estatístico anual 2019*, p. 68, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34> [23.02.2021].

¹¹¹ Sobre a feminização das migrações, cf. Patrícia JERÓNIMO, "Feminização das migrações internacionais e confluência de fatores de vulnerabilidade na condição das mulheres migrantes, in Patrícia JERÓNIMO (coord.), *Igualdade de Género: Velhos e Novos Desafios*, Braga, DH-CII, 2019, pp. 37-62, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64711/1/JERONIMO%2c%20P.%2c%20Feminizacao%20das%20migracoes%20internacionais.pdf> [19.07.2021].

¹¹² De ressaltar ainda que as mulheres estrangeiras residentes têm sido responsáveis não apenas pelo aumento de efetivos em idade jovem e ativa, mas também pelo incremento dos nascimentos em Portugal. Cf. Catarina Reis OLIVEIRA e Natália GOMES, *Indicadores de integração de imigrantes...*, op. cit., pp. 64-65.

¹¹³ Informações constantes no *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2019*, do SEF, referido *supra*, pp. 52-54 [23.02.2021].

expressivas a pedir asilo no país no referido ano foram Angola, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné e Venezuela, que representaram, no seu conjunto, 47,3% dos pedidos¹¹⁴. No que concerne à faixa etária, no ano de 2018, em Portugal, os requerentes com menos de 13 anos representavam 18% do total de pedidos de asilo processados no país, passando para 13% em 2019; os pedidos de requerentes com entre 14 e 17 anos representaram 6% em 2018 e 5% em 2019; os requerentes de asilo com entre 18 e 34 anos representaram 53% em 2018 e 59% em 2019 e, finalmente os requerentes com mais de 35 anos de idade apresentaram uma importância relativa de 23% em 2018 e 22% em 2019, sendo praticamente inexistente pedidos de requerentes de asilo com idade igual ou superior a 65 anos de idade. Ademais, embora os menores estrangeiros não acompanhados sejam ainda uma realidade pouco expressiva em Portugal, verifica-se que, nos últimos anos, os pedidos para este público aumentaram de 17 pedidos em 2014 para 46 pedidos em 2019. No tocante ao género, relevante mencionar que nos pedidos de asilo em 2018 as mulheres representaram 34,6%, passando para 40,8% nas decisões positivas e em 2019 de uma importância relativa de 26,9% no total de pedidos de asilo, passaram a representar 41,2% nas decisões favoráveis¹¹⁵.

2.3. Evolução da lei de estrangeiros e da lei de asilo

Até início dos anos 1980, os dispositivos legais existentes em Portugal para controlo da imigração eram casuísticos e dispersos. Em 1981, verificou-se a primeira sistematização legislativa respeitante à regulação da entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros de território nacional, reunindo a legislação existente sobre a matéria, com o Decreto-Lei n.º 264-B/81, de 3 de setembro¹¹⁶. A este instrumento normativo, seguiram-se vários outros diplomas legais, na tentativa de adequação da legislação portuguesa, tanto ao contexto económico e político do país, quanto aos padrões normativos definidos ao nível de União Europeia¹¹⁷: Decreto-Lei n.º 59/93, de 3 de março¹¹⁸, o Decreto-Lei n.º 244/98,

¹¹⁴ No domínio da proteção internacional, Portugal também acolhe refugiados no contexto de processos de reinstalação a partir de países terceiros. No ano de 2019, foram reinstalados e transferidos para Portugal 376 refugiados. Informações constantes no *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2019*, do SEF, referido *supra*, p. 55 [23.02.2021].

¹¹⁵ Cf. Catarina Reis OLIVEIRA (coord.), *Entrada, Acolhimento e Integração de Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal: Relatório Estatístico do Asilo 2020*, Observatório das Migrações, 2020, p. 11, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/440932/Relatorio-Asilo-2020-OM.pdf/9f22513a-46ff-4f4b-a292-93347463d71c> [23.02.2021].

¹¹⁶ O Decreto-Lei n.º 264-B/81, de 3 de setembro, pode ser consultado em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517228/details/maximized?jp=true> [23.02.2021].

¹¹⁷ Cf. Ana PINHO, “A evolução das políticas de imigração e asilo em Portugal no contexto de uma Europa Comunitária”, *População e Sociedade*, vol. 21, 2013, pp. 123-139, disponível em: <https://digigov.cepese.pt/portal/pt/populacao-e-sociedade/edicoes/populacao-e-sociedade-n-o-21/a-evolucao-das-politicas-de-imigracao-e-asilo-em-portugal-no-contexto-de-uma-europa-comunitaria> [23.02.2021].

¹¹⁸ O Decreto-Lei n.º 59/93, de 3 de março, pode ser consultado em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/626471/details/maximized> [23.02.2021].

de 8 de agosto¹¹⁹; o Decreto-Lei n.º 34/2003, de 25 de fevereiro¹²⁰; e a Lei n.º 23/2007, de 4 de julho¹²¹. Esta última, além de ser o instrumento ainda em vigor¹²² a definir as condições de entrada, saída e permanência de imigrantes em Portugal, merece destaque também porque nos permite perceber o crescimento da importância da matéria de imigrações, que deixa de ser regulada pelo governo português a partir do Decreto-Lei e ganha uma Lei própria, com as discussões a passar pelo Parlamento. Ademais, a Lei n.º 23/2007 representou uma agilização dos procedimentos para concessão do título de residência, passando a autorização de residência a englobar várias categorias (correspondentes a diferentes tipos de visto na legislação anterior) de acordo com o motivo que justificou a sua concessão. Esta última consagrou ainda, entre outros aspetos, as regras sobre admissão de estrangeiros, tipos de visto e condições para a sua emissão, reagrupamento familiar, permanência e afastamento de território nacional, disposições criminais e contraordenacionais específicas do domínio da imigração e as taxas aplicáveis aos serviços prestados pela Administração neste domínio¹²³.

Sobre o quadro legislativo português que se refere especificamente à concessão de asilo, de acordo com Oliveira e Russo, o primeiro instrumento legislativo foi a Lei n.º 38/80, de 1 de agosto¹²⁴, posteriormente alterada pelo Decreto-Lei n.º 415/83, de 24 de novembro¹²⁵. Em 1993, surgiu a segunda Lei do Asilo portuguesa, a Lei n.º 70/93, de 29 de setembro¹²⁶, a primeira desde que Portugal se tornou membro da Comunidade Europeia. Esta segunda lei reforçou o nível do procedimento para a concessão de asilo, aplicando soluções legislativas inspiradas noutros Estados europeus que enfrentavam um número crescente de pedidos de proteção internacional e se tinham dotado de instrumentos para apreciá-los com maior celeridade. Em 1998, foi adotada uma terceira lei do asilo em Portugal, a Lei n.º 15/98, de 26 de março¹²⁷, que veio pacificar algumas das controvérsias geradas pela supracitada Lei de 1993 e criar um procedimento em duas fases: uma fase de admissibilidade e uma de concessão, um esquema de análise dos pedidos de asilo que se mantém até hoje. A Lei de 1998 foi complementada pela Lei n.º 20/2006, de 23 de junho¹²⁸, por força da necessidade de transposição para a ordem jurídica interna da Diretiva 2003/9/CE¹²⁹, do Conselho Europeu, que estabeleceu as normas mínimas em matéria de

¹¹⁹ O Decreto-Lei n.º 244/98, de 8 de agosto, pode ser consultado em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/434982/details/normal?q=decreto-lei+n.%C2%BA244%2F98> [23.02.2021].

¹²⁰ O Decreto-Lei 34/2003, de 25 de fevereiro, pode ser consultado em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/188557/details/maximized> [23.02.2021].

¹²¹ A Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, pode ser consultada em: <https://dre.pt/home/-/dre/635814/details/maximized> [23.02.2021].

¹²² A Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, já foi alterada 7 vezes desde a sua entrada em vigor, tendo a alteração mais recente ocorrido com a Lei n.º 28/2019, de 29 de março, que pode ser consultada em: <https://dre.pt/home/-/dre/121712771/details/maximized> [23.02.2021].

¹²³ Cf. Ana PINHO, "A evolução das políticas de imigração e asilo em Portugal no contexto de uma Europa Comunitária", *op. cit.*, p. 128.

¹²⁴ A Lei n.º 38/80, de 1 de agosto, pode ser consultada em: <https://dre.pt/home/-/dre/470246/details/maximized> [26.02.2021].

¹²⁵ O Decreto-Lei n.º 415/83, de 24 de novembro, pode ser consultado em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/442967/details/maximized?perPage=100&sort=whenSearchable&q=Constitui%C3%A7%C3%A3o+da+Rep%C3%BAblica+Portuguesa&sortOrder=ASC> [26.02.2021].

¹²⁶ A Lei n.º 70/93, de 29 de setembro, pode ser consultada em: <https://dre.pt/home/-/dre/651702/details/maximized> [26.02.2021].

¹²⁷ A Lei n.º 15/98, de 26 de março, pode ser consultada em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/197754/details/maximized> [26.02.2021].

¹²⁸ A Lei n.º 20/2006, de 23 de junho, pode ser consultada em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/359359/details/maximized> [26.02.2021].

¹²⁹ A Diretiva 2003/9/CE pode ser consultada em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32003L0009> [26.02.2021].

acolhimento de requerentes de asilo nos Estados-Membros. Em 2008, foi adotada a quarta lei do asilo portuguesa, a Lei n.º 27/2008, de 30 de junho¹³⁰, motivada sobretudo pela necessidade de transpor novas diretivas da União Europeia relacionadas com a instituição do Sistema Comum de Asilo¹³¹, e que viria a ser alterada pela Lei n.º 26/2014, de 5 de maio¹³², uma vez que a Europa pretende instituir um Sistema Europeu Comum de Asilo¹³³.

Em termos legislativos, faz-se necessário destacar ainda que a Constituição da República Portuguesa (CRP)¹³⁴ estabelece um princípio geral de equiparação entre nacionais e estrangeiros que se encontrem em Portugal (artigo 15.º), o que Jerónimo denomina “uma forma generosa, de pendor universalista, alinhada com o princípio da dignidade da pessoa humana consagrado no artigo 1.º da Constituição”¹³⁵. Ademais, a revisão constitucional ocorrida em 1997 atribuiu ao Estado a garantia de apoio para um efetivo direito à educação aos filhos dos imigrantes (artigo 74.º, n.º 2, alínea j), visto como uma pré-condição elementar para a integração social. No tocante aos direitos políticos, a CRP aceita que possam ser reconhecidos direitos aos nacionais de Estados de Língua Portuguesa que não sejam conferidos a outros estrangeiros, mediante condições de reciprocidade, com exceção apenas de alguns cargos, como o de Presidente da República (artigo 15.º, n.º 3), por exemplo. A CRP atribui ainda capacidade eleitoral ativa e passiva aos estrangeiros residentes, em condições de reciprocidade, nas eleições dos titulares dos órgãos das autarquias locais (artigo 15.º, n.º 4) e igualmente aos nacionais de Estados-Membros da União Europeia nas eleições para o Parlamento Europeu (artigo 15.º, n.º 5).

2.4. Evolução das políticas de integração

Apesar do longo histórico de migrações apresentado nas páginas anteriores, a politização das questões migratórias em Portugal pode ser considerada uma construção recente. Isto porque, somente no final do século XX e início do século XXI, Portugal incorporou a ideia de que, juntamente com o controlo das suas fronteiras, deveria igualmente criar mecanismos que permitissem a integração social dos indivíduos que chegavam às terras lusitanas. Vários fatores concorreram para que as políticas de

¹³⁰ A Lei n.º 27/2008, de 30 de junho, pode ser consultada em: <https://dre.pt/home/-/dre/456263/details/maximized> [26.02.2021].

¹³¹ A evolução dos regimes de asilo não se associa exclusivamente à evolução dos pedidos e solicitações, mas também às circunstâncias políticas. No caso de Portugal, esta evolução está estreitamente ligada ao processo de harmonização das políticas nacionais de asilo promovidas pela União Europeia, o qual, em certa medida, procurou criar um regime europeu de admissão de refugiados e estabeleceu importantes limitações quanto à possibilidade de apresentar pedidos de asilo. Cf. Lucio SOUSA e Paulo Manuel COSTA, *A evolução do direito de asilo e regimes de proteção a refugiados em Portugal (1975-2015)*, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários, 2016, pp. 103-128, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5524> [26.02.2021].

¹³² A Lei n.º 26/2014, de 5 de maio, pode ser consultada em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25343767/details/maximized> [26.02.2021].

¹³³ Cf. Andreia Sofia Pinto OLIVEIRA e Anabela RUSSO (coords.), *Lei de asilo anotada e comentada*, Lisboa, Petrony, 2018, pp. 11-13.

¹³⁴ O texto da Constituição da República Portuguesa pode ser consultado em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> [26.02.2021].

¹³⁵ Cf. Patrícia JERÓNIMO, “Imigração e minorias em tempo de diálogo intercultural – Um olhar sobre Portugal e a União Europeia”, *Scientia Iuridica*, tomo LVIII, n.º 317, 2009, p. 18.

integração de imigrantes e refugiados tenham apresentado relevância crescente na agenda política e no debate público nacional a partir desta altura: as obrigações decorrentes da integração europeia, o aumento da imigração irregular, a crescente visibilidade dos imigrantes e das minorias étnicas pobres, sobretudo nas periferias da Área Metropolitana de Lisboa, e o desenvolvimento de associações e de organizações não governamentais promotoras da defesa dos direitos dos imigrantes¹³⁶. Deste modo, ao relatar o desenvolvimento das políticas de integração portuguesas, Casas explica que, embora nos anos antecedentes à publicação do Primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes (PII), um notável trabalho tivesse sido desenvolvido nas políticas de acolhimento e integração de imigrantes, até 2007, o país não possuía um plano integrado e estruturado de forma a mobilizar diferentes ministérios, instituições e sociedade civil em torno deste propósito. Na concretização deste primeiro plano de ação participaram 13 ministérios que, ao longo de três anos, de 2007 a 2009, implementaram as medidas previstas com uma taxa de execução global que rondou os 81%, tornando o país uma referência nas boas práticas das políticas públicas de integração de imigrantes no contexto nacional e internacional. O II Plano para a Integração dos Imigrantes, por seu turno, surgiu na sequência e teve a sua vigência durante o período compreendido entre 2010 e 2013. Nesta senda, procedeu-se a uma reformulação das áreas de intervenção do I Plano, com uma taxa de execução que rondou os 79%, resultado enquadrado pela conjuntura de crise económica e financeira do país, bem como pela mudança de governo¹³⁷. Dada a amplitude dos objetivos em causa e a necessária adequação a uma nova agenda para as migrações, impôs-se o desenvolvimento de um plano de ação a ser articulado e implementado transversalmente, o Plano Estratégico para as Migrações (PEM)¹³⁸, com horizonte temporal de 2015 a 2020. Da responsabilidade de 13 ministérios, as 106 medidas e 201 indicadores tiveram a sua implementação prevista para um período de seis anos¹³⁹.

Diante do exposto, percebemos que Portugal deu um salto qualitativo nas políticas de integração e, apesar da evolução legislativa ter sido mais reativa do que proativa¹⁴⁰, as medidas definidas

¹³⁶ Cf. Maria Lucinda FONSECA e Monica GORACCI (coords.), *Mapa de boas práticas - Acolhimento e integração de imigrantes em Portugal*, Lisboa, Organização Internacional para Migrações, 2007, p. 29, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/296070/mapa-de-boas-praticas.pdf/85a701a1-d02d-420e-853a-10f5aa0d9b72> [27.02.2021].

¹³⁷ Paulo Manuel Costa incita a reflexão sobre o facto os indicadores relativos aos Planos de Integração de Imigrantes escolhidos podem ser formais ou processuais e, por vezes, são incluídas metas que não são passíveis de verificação, ou mesmo que medem pouco. Quanto aos relatórios de execução existentes, segundo este autor, eles são excessivamente descritivos e estão centrados nas taxas de execução das medidas dos PII, sem que nos forneçam elementos que permitam analisar o impacto efetivo que as medidas tiveram sobre as condições de vida dos imigrantes e sobre o respetivo processo de integração na sociedade portuguesa. Cf. Paulo Manuel COSTA, "A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração", in Bárbara Bäckström *et al.* (orgs.), *Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos I*, Universidade Aberta, 2016, pp. 30-59, disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5673/1/e-book_MDC-N%2%ba1_21_setembro_final.pdf [28.02.2021]

¹³⁸ O Plano Estratégico para as Migrações (PEM) pode ser consultado em: https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/ [28.02.2021].

¹³⁹ Cf. Cristina CASAS, *Os Planos para a Integração dos Imigrantes e o Novo Plano Estratégico para as Migrações em Portugal: uma década (2007-2016) em retrospectiva*, Lisboa, ACM, 2016, pp. 33-43, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/569795/Os+Planos+para+a+Integra%C3%A7%C3%A3o+dos+Imigrantes+e+o+Novo+PEM+em+PT+-+Cristina+Casas.pdf/1d324de3-9e2c-4e418a96-5b4add677789> [28.02.2021].

¹⁴⁰ Cf. Samira Elizângela Ramos do ROSÁRIO, *Política de Integração dos Imigrantes*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2014, pp. 91-92, disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14241/1/Pol%C3%ADtica%20de%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20dos%20imigrantes.pdf> [28.02.2021].

desde a implementação dos dois Planos de Integração revelaram o empenho do governo em integrar os seus imigrantes. Importante mencionar ainda que, no que se refere à gestão da diversidade cultural, “a opção portuguesa é muito clara e passa pela afirmação do princípio da Interculturalidade”¹⁴¹. Neste cenário, de acordo com o mais recente relatório do *Migrant Integration Policy Index (MIPEX) 2020*¹⁴², que analisa indicadores de integração nas áreas da mobilidade no mercado de trabalho, reagrupamento familiar, educação, saúde, participação política, residência permanente, acesso à nacionalidade e medidas antidiscriminação, Portugal melhorou de forma consistente desde a primeira edição do MIPEX, em 2004. Confirmou-se que as políticas de integração portuguesas se aprimoraram ligeiramente em todas as dimensões da igualdade de direitos, de oportunidades e de segurança para os imigrantes, o que torna Portugal um dos países líderes do *Top Ten* ao lado dos principais países nórdicos e de destinos de imigração tradicionais. Segundo o estudo, Portugal lidera especificamente entre os “mais novos” países de destino e em comparação com todos os outros países desenvolvidos, as políticas de integração de Portugal em 2019 foram acima da média em todas as áreas de política, exceto na saúde dos migrantes. O estudo menciona ainda que o país começou a abordar as suas pequenas áreas de fragilidade na saúde e educação dos migrantes e as sugestões de melhorias futuras incluem o aumento do nível de informação e interação entre os imigrantes e a população local.

Como se nota, os vários registos positivos sobre a matéria e os indicadores internacionais reforçam a imagem exterior de Portugal como um país disponível para receber imigrantes e refugiados. No entanto, percebemos que, na prática, Portugal não é exatamente o país acolhedor e inclusivo que parece ser e que suas leis prometem. Apesar da ausência de manifestações anti-imigração e anti-Islão, ainda constata-se discriminação no acesso ao mercado de trabalho¹⁴³, à saúde e à habitação, para além das micro-agressões quotidianas motivadas pela cor da pele ou pelo sotaque. E as políticas de integração que fazem o orgulho nacional são muitas vezes minadas por obstáculos burocráticos, falta de recursos e incapacidade de genuína empatia intercultural¹⁴⁴. Acrescenta-se ainda a esta discussão uma característica marcante da imigração para Portugal, que é o facto de ocorrer predominantemente por razões económicas ou laborais, o que acaba por assumir um papel fundamental no atenuar dos efeitos do envelhecimento demográfico da população portuguesa¹⁴⁵.

¹⁴¹ Cf. Rui MARQUES, *As grandes linhas da política de acolhimento e integração de imigrantes em Portugal*, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2006, disponível em: https://web.ccdr-alg.pt/sids/indweb/imagens/docs_extra/Grandes%20linhas%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20acolhimento%20e%20integra%C3%A7%C3%A3o.pdf [28.02.2021].

¹⁴² Cf. *Migrant Integration Policy Index (MIPEX) 2020*, disponível em: <https://www.mipex.eu/portugal> [28.02.2021].

¹⁴³ A este respeito, observe-se reportagem intitulada “Portugal é um dos países que menos emprega imigrantes”, *Diário de notícias*, edição de 18 de dezembro de 2020, disponível em: <https://www.dn.pt/pais/portugal-e-um-dos-paises-que-menos-emprega-imigrantes-13150732.html> [01.03.2021].

¹⁴⁴ Cf. Patrícia JERÓNIMO, “Nós e os outros: Diversidade cultural e religiosa nos marcos das fronteiras”, *op. cit.*, p.54 [20.07.2021].

¹⁴⁵ Interessante estudo mostra que, se Portugal fechasse as suas portas à imigração e não tomasse medidas para controlar o ritmo da emigração, passando a depender apenas das suas taxas de fertilidade e mortalidade, a sua população atual iria baixar de 10,4 milhões para 7,8 milhões até 2060. Cf. João PEIXOTO *et al.*, *Introdução ao estudo Migrações e sustentabilidade demográfica - Perspetivas de evolução da sociedade e economia portuguesas*, Lisboa,

Neste íterim, a situação específica dos refugiados e requerentes de asilo também merece bastante atenção¹⁴⁶ e pensamos ser relevante salientar que o já citado programa de recolocação de refugiados no âmbito da União Europeia assumiu, em Portugal, duas características fundamentais¹⁴⁷: a primeira, a dispersão geográfica dos refugiados pelo território nacional, que, por um lado, pode facilitar a integração nas comunidades locais, mas, por outro, pode tornar mais difícil o acesso a empregos e o desenvolvimento dos serviços de integração¹⁴⁸; segundo, a diversidade institucional das estruturas que acolhem os refugiados¹⁴⁹, a maioria sem experiência prévia de trabalho com este público, tornando a solidariedade social (a partir de organizações da sociedade civil, de carácter religioso ou outro) uma marca significativa do processo. Estas políticas de integração permitem-nos concluir que o plano de acolhimento nacional está a ser desenvolvido maioritariamente por instituições da sociedade civil. Além disto, o facto de os refugiados inseridos no programa de recolocação terem características muito diversas e, no geral, expectativas mais elevadas sobre o acolhimento comparativamente aos pedidos espontâneos, representa também um desafio para as entidades locais, que precisam de gerir estas mesmas expectativas¹⁵⁰. Portanto, em Portugal, ainda há grande discrepância entre o disposto na lei e definido em políticas públicas e a sua aplicação para se considerar uma integração que implique em intercâmbio de conhecimentos e de valores sociais e culturais dos indivíduos, numa perspetiva de reciprocidade e respeito pela diferença. Estes valores não parecem ter sido plenamente aplicados à sociedade portuguesa e respetivas instituições, até este momento muito apegadas à dependência institucional¹⁵¹ e controlo burocrático¹⁵².

Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017, pp. 149-160, disponível em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/4b3c99cf49c4cd2-8ca4a1ee7b1a77e8/migracoes-e-sustentabilidade-demografica> [28.02.2021].

¹⁴⁶ Veja-se a este respeito reportagem intitulada “Portugal acolheu 1866 refugiados - menos de metade do que o acordado com a União Europeia”, *Público*, edição de 19 de junho de 2019, disponível em: <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/refugiados-portugal-acolheu-menos-metade-acorda-do-uniao-europeia-1876980> [02.03.2021].

¹⁴⁷ Cf. Lucio SOUSA *et al.*, *Refugiados Recolocados em Portugal: Práticas de acolhimento*, Universidade Aberta, 2019, p. 11, disponível em: <https://repositorio.aberto.uab.pt/handle/10400.2/8873> [02.03.2021].

¹⁴⁸ Cf. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Finding their way the integration of refugees in Portugal*, 2019, p. 47, disponível em: <https://www.oecd.org/migration/mig/finding-their-way-the-integration-of-refugees-in-portugal.pdf> [02.03.2021].

¹⁴⁹ Destaca-se a dinâmica promovida pela sociedade civil com a criação da Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR) que integra centenas de organizações e permite o envolvimento do cidadão comum no processo de acolhimento e apoio à integração de migrantes forçados.

¹⁵⁰ Cf. Alexandra Silva RODRIGUES, *Integração de Pessoas Refugiadas em Portugal, no Âmbito do Programa de Recolocação Europeu*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2017, p. 33, disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/14316/1/DM-ASR-2017.pdf> [03.03.2021].

¹⁵¹ Cf. Cristina SANTINHO, “Mobilidade e imobilização espacial. Controlo social e espacial dos refugiados em Portugal”, in Beatriz Padilla *et al.* (orgs.), *Migrações Internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, 2017, pp. 53-70.

¹⁵² Esta ideia foi reforçada por uma detalhada reportagem que mostra as queixas de vários refugiados e requerentes de asilo em relação às dificuldades para proceder com a reunificação familiar em terras portuguesas, o que seria, segundo os depoimentos, um dos principais pontos para uma integração bem-sucedida. Cf. Reportagem intitulada “O lado lunar da integração”, *Expresso*, edição de 13 de julho de 2019, disponível em: <https://leitor.expresso.pt/semanário/semanario2437/html/revista-e-1/-e/o-lado-lunar-da-integracao> [03.03.2021].

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ELEMENTO CRUCIAL DOS PROGRAMAS DE INTEGRAÇÃO

1. A importância da língua e da formação linguística no contexto das migrações internacionais

1.1. Dignidade humana e alteridade

Uma das maneiras possíveis de se avaliar o exercício de direitos fundamentais é a partir do acesso, por parte de cidadãos nacionais e dos estrangeiros, às instituições, a serviços, ao trabalho, à formação, ao lazer, à cultura, ao desenvolvimento de relações pessoais e sociais, etc. Contudo, a participação dos indivíduos nestas esferas públicas pressupõe o reconhecimento e a utilização dos códigos indispensáveis à comunicação entre os atores sociais¹⁵³. Neste sentido, para melhor compreender os processos de integração dos imigrantes e refugiados nos contextos de receção, é necessário identificar quais os mecanismos de facilitação e/ou bloqueio à participação destas pessoas nas diferentes dimensões da vida pública e, neste sentido, o domínio da língua das sociedades de acolhimento apresenta-se como um vetor fundamental das dinâmicas que caracterizam as suas trajetórias sociais¹⁵⁴. Identificamos que o papel exercido pela competência linguística no cenário das migrações internacionais e das políticas públicas de acolhimento, portanto, convoca questões importantes de direitos humanos, por ser a partir da comunicação e interação linguísticas que os indivíduos conseguem exteriorizar suas demandas e promover vínculos, a ponto de fazer valer suas necessidades e ideias de participação social¹⁵⁵, tornando-se um elemento essencial dos sujeitos de direitos¹⁵⁶. É possível perceber, deste modo, a relevância da aprendizagem da língua do país de acolhimento para a efetiva integração de populações estrangeiras e garantia da dignidade humana daqueles que cruzam as fronteiras internacionais e estabelecem residência fora de seus países de origem¹⁵⁷. Partindo deste ponto de vista, nas páginas que

¹⁵³ “O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo (...) Nesta perspectiva do discurso como ação, a análise dos diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo através do discurso é tão importante quanto a análise dos significados construídos neste processo”. Cf. Luiz Paulo da MOITA LOPES, *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, Campinas, Mercado das Letras, 2002, p. 31.

¹⁵⁴ Cf. Nuno DIAS e Maria Assunção GATO, “Imigração, Cidadania e Políticas Públicas: a língua como fator de integração”, *Working Paper Serie DINÂMIA’CET – IUL*, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território do Instituto Universitário de Lisboa, 2017, disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15913/1/DINAMIA_WP_2017-06.pdf [08.03.2021].

¹⁵⁵ Para Shabani, a cultura de um povo opera principalmente por meio da língua, que é constitutiva de sua identidade política. Cf. Omid A. Payrow SHABANI, “Language Policy and Diverse Societies: Constitutional Patriotism and Minority Language Rights”, *Constellations*, vol. 11, n.º 12, 2004, pp. 193-216, disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1351-0487.2004.00372.x> [08.03.20 21].

¹⁵⁶ Cf. Thais Silveira PERTILLE e Marcelo Cesar Bauer PERTILLE, “Direitos Humanos linguísticos: O Idioma como instrumento de manutenção da dignidade humana do Imigrante”, *Revista Videre*, vol. 10, n.º 19, 2018, pp. 135-147, disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6246/4429> [09.03.2021].

¹⁵⁷ “Deprivation of language access undermines human dignity, exacerbates immigrants’ innate vulnerabilities, and harms society at large by impeding the efficacy of the healthcare and justice systems. Simultaneously advancing plenary language access and linguistic integration promotes tolerance for diversity, reduces crime and victimization, protects and empowers society’s most vulnerable, marginalized populations and mitigates an array of grave rights violations”. Cf. Julia ALANEN, “Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations”, *ILSP Law Journal*, vol. 1, n.º 93, 2009, pp. 93-118, disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23523.pdf> [09.03.2021].

se seguem, abordaremos aspetos do ensino/aprendizagem do idioma local para os processos migratórios contemporâneos, com especial ênfase para as migrações forçadas e suas particularidades.

Jerónimo explica que é no plano da proteção das minorias que os padrões internacionais sobre direitos linguísticos estão mais desenvolvidos, mas que nem sempre estes planos podem ser invocados por imigrantes perante as autoridades dos respetivos Estados de residência. Contudo, a autora defende que a maioria das disposições contidas nos tratados internacionais de direitos humanos beneficiam nacionais e estrangeiros em igual medida, e que algumas destas disposições possuem importância direta para a proteção dos direitos linguísticos dos imigrantes. O princípio da não discriminação está consagrado nos principais instrumentos normativos emanados de organizações internacionais e todos os tratados de direitos humanos de conteúdo generalista incluem cláusulas que proíbem a discriminação (e exigem) a proteção do Estado contra tratamentos discriminatórios baseados na língua¹⁵⁸. A título de exemplo, o artigo 26.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos¹⁵⁹ de 1966 especifica fatores de discriminação que são proibidos e, entre eles, a proibição da discriminação em razão da língua é referida expressamente. Também neste sentido, podemos citar o artigo 14.º da Convenção Europeia dos Direitos Humanos¹⁶⁰, de 1950 e o artigo 21.º, n.º 1 da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, de 2000¹⁶¹.

Cabe acentuar que a importância da língua nas sociedades de acolhimento advém, fundamentalmente, do papel que desempenha no processo de integração individual e social¹⁶². A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996, em seu artigo 7.º, n.º 1¹⁶³ corrobora este entendimento:

¹⁵⁸ Cf. Patrícia JERÓNIMO, “O Português língua de integração em contexto de migração *In e Out*”, in V. B. Furtoso *et al.* (eds.), *Anais Simpósio SIPLE 2017*, Londrina, SIPLE, 2018, pp. 263-274, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54767> [17.03.2021].

¹⁵⁹ Artigo 26.º: “Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei. A este respeito, a lei deve proibir todas as discriminações e garantir a todas as pessoas proteção igual e eficaz contra toda a espécie de discriminação, nomeadamente por motivos de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de propriedade, de nascimento ou de qualquer outra situação”. O Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos pode ser consultado em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pacto_internacional_sobre_os_direitos_civis_e_politicos.pdf [26.07.2021].

¹⁶⁰ Artigo 14.º: “O gozo dos direitos e liberdades reconhecidos na presente Convenção deve ser assegurado sem quaisquer distinções, tais como as fundadas no sexo, raça, cor, língua, religião, opiniões políticas ou outras, a origem nacional ou social, a pertença a uma minoria nacional, a riqueza, o nascimento ou qualquer outra situação”. A Convenção Europeia dos Direitos Humanos pode ser consultada em: https://www.echr.coe.int/documents/convention_por.pdf [26.07.2021].

¹⁶¹ Artigo 21.º, n.º 1: “É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual”. A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia pode ser consultada em: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=ES> [11.03.2021].

¹⁶² A este propósito, Ager e Strang afirmam que “being able to speak the main language of the host community is (...) consistently identified as central to the integration process”. Cf. Alastair AGER e Alison STRANG, “Understanding Integration: A Conceptual Framework”, *Journal of Refugee Studies*, vol. 21, n.º 2, 2008, p. 182, disponível em: <https://academic.oup.com/jrs/article/21/2/166/1621262> [11.03.2021].

¹⁶³ A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos pode ser consultada em: <https://unesdoc.unes.co.org/ark:/48223/pf0000104267> [11.03.2021].

Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que se torna disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressividade criadora.

O conhecimento da língua da sociedade de acolhimento funciona, por exemplo, como um primeiro passo essencial para a entrada no mercado de trabalho e a ascensão socioeconómica dos imigrantes e refugiados, podendo representar um dos principais determinantes dos ganhos económicos no país anfitrião¹⁶⁴. Acrescente-se a isto que a ausência de proficiência na língua local, não somente pode comprometer o acesso a melhores oportunidades económicas e recursos sociais¹⁶⁵, como também pode impedir os imigrantes e refugiados de participarem das estruturas de poder da sociedade de acolhimento. Isto decorre, em larga medida, do facto de que os trabalhadores estrangeiros que dominam o idioma local terem acesso a uma variedade de canais de comunicação formais e informais, o que lhes permite se engajar nos laços sociais em toda a organização, enquanto os indivíduos com falta ou reduzidas competências no idioma local se encontram repetidamente isolados das redes de informação e processos de tomada de decisão¹⁶⁶. Isto posto, cabe observar que a língua pode influenciar as migrações sob duas circunstâncias: por um lado, a comunidade linguística seria um fator que geralmente favorece os fluxos migratórios entre dois territórios, atuando em conjunto com os determinantes económicos principais, nomeadamente os diferenciais de renda e as probabilidades de trabalho. Por outro lado, entre territórios que não compartilham uma língua, a existência de uma comunidade anterior de imigrantes da mesma origem cultural e linguística forneceria os efeitos de rede e de capital social necessários para manter e aumentar o fluxo migratório¹⁶⁷.

Neste sentido, um pertinente estudo de Adserà demonstra que as barreiras linguísticas e culturais exercem um papel cada vez maior na compreensão dos fluxos migratórios, mesmo em comparação com as variáveis económicas tradicionais, como renda *per capita* e taxas de desemprego em países de destino e origem. Isto deve-se, consideravelmente, ao facto de, diante de enormes diferenças linguísticas e culturais, os migrantes poderem reagir selecionando destinos com laços mais

¹⁶⁴ "Language proficiency leads to increase in earnings of immigrant males between 5 to 35%". Cf. Aslan ZORLU e Joop HARTOG, "The Impact of Language on Socioeconomic Integration of Immigrants", *Discussion Paper Series*, IZA Institute of Labor Economics, 2018, p. 5, disponível em: <https://www.iza.org/publications/dp/11485/the-impact-of-language-on-socioeconomic-integration-of-immigrants> [14.03.2021].

¹⁶⁵ Para Fernando Ferreira Alves, "the language paradigm has changed in the last few decades, thanks to the development of international exchange policies. This is, in fact, the new-information-based economy, where knowledge is produced and processed on a continual basis, where standards are implemented, where new procedures and routines designed for information retrieval/knowledge management are adopted, where the individual is confronted with global contamination and miscegenation and where communication tends to blend elements of technical and intercultural communication". Cf. Fernando ALVES, "Brave New Wor(l)ds: Translation, Standardization and the Reshaping of a Professional Profile in the Language Industry", in Frank Austermeuhl e Joachim Kornelius (eds.), *Learning Theories in Translation*, Trier, WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2008, p. 5, disponível em: <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-06-Ferreira-Alves.pdf> [14.03.2021].

¹⁶⁶ Cf. Vibha KAUSHIK *et al.*, "Social Integration of Immigrants within the Linguistically Diverse Workplace: A Systematic Review", *Review of Social Sciences*, vol. 1, n.º 1, 2016, pp. 15-25, disponível em: <https://www.socialsciencejournal.org/index.php/site/article/view/5> [14.03.2021].

¹⁶⁷ Cf. Rodolfo GUTIÉRREZ, "La dimensión lingüística de las migraciones internacionales", *Lengua y migración*, vol. 5, n.º 2, 2013, pp. 11-28, disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551815002.pdf> [15.03.2021].

estreitos com sua própria cultura, mesmo que os seus potenciais ganhos económicos possam ser menores¹⁶⁸. Santos Silva reforça esta ideia no contexto português, ao constatar que a correspondência ou a proximidade linguística entre o país de acolhimento e o país de origem do imigrante é fator de peso na escolha de Portugal para a migração. A autora nota que mais de 50% dos imigrantes que escolheram este país de destino são originários de países de expressão portuguesa, o que, visto pela perspetiva contrária, implica também que cerca de metade dos imigrantes em Portugal têm uma língua diferente da do país de acolhimento. Assim, quer do ponto de vista da promoção do respeito pela diversidade, quer de um ponto de vista utilitário e pragmático, o conhecimento da língua e a efetiva capacidade de comunicar, entender e ser entendido, é da maior relevância no que respeita aos processos de integração¹⁶⁹.

A partir do entendimento da língua por seu viés sociológico¹⁷⁰, como um fenómeno social que emerge na coletividade, consideramos a capacidade de autodeterminação que o domínio do idioma local acarreta como uma das ferramentas essenciais da dignidade humana, proporcionando liberdade, autonomia e condições mínimas para a manutenção de uma vida decente. Percebemos a língua como um instrumento que pode melhorar ou restringir o acesso aos direitos ou à inclusão social dos imigrantes¹⁷¹ e refugiados e observamos que a forma como a língua é utilizada num determinado espaço social ou numa determinada instituição pode aumentar ou restringir o acesso a estes direitos a partir da posse ou ausência de um tipo certo de proficiência linguística¹⁷². O uso da língua é, portanto, uma questão de direitos humanos e, em vista disso, no âmbito das migrações, as competências linguísticas assumem particular importância enquanto instrumento de integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento, em situações que vão desde o mais fácil acesso ao mercado de trabalho, como à autorização de residência e à aquisição da nacionalidade do país de destino¹⁷³.

¹⁶⁸ Cf. Alicia ADSERÀ, *Language and culture as drivers of migration*, IZA World of Labor, 2015, disponível em: <https://wol.iza.org/articles/language-and-culture-as-drivers-of-migration/long> [14.03.2021]

¹⁶⁹ Cf. Perpétua SANTOS SILVA, "Portugal e as políticas de integração de imigrantes", *Segundas Linguas e Inmigracion en red*, n.º 7, 2013, pp. 8-27, disponível em: <http://issuu.com/letra25/docs/sli-revista7/3?e=0> [15.03.2021].

¹⁷⁰ Para Bakhtin, "a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social". Cf. Mikhail BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec, 2004, p. 127.

¹⁷¹ A este propósito, a pesquisa de Helen Dempster and Karen Hargrave sugere que aprender a língua do país anfitrião é um dos principais parâmetros pelos quais o "sucesso" da integração de refugiados e migrantes provavelmente será medido. De acordo com o estudo, três quartos dos entrevistados de dez países europeus colocaram "ser capaz de falar a língua nacional" como o principal determinante da identidade nacional. Outros marcadores de integração "bem-sucedida" mencionados no estudo incluem a partilha de costumes e tradições locais, o respeito às instituições e leis políticas nacionais, pagamento de impostos e contribuição para a economia local. Cf. Helen DEMPSTER e Karen HARGRAVE, "Understanding public attitudes towards refugees and migrants", *ODI Working Papers*, the Royal Institute of International Affairs, 2017, p. 14, disponível em: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/11600.pdf> [17.03.2021].

¹⁷² Cf. Ingrid PILLER e Kimie TAKAHASHI, "Migration, Language and Human Rights", in Ruth Wodak *et al.* (eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*, Londres, SAGE publications, 2011, pp. 583-597.

¹⁷³ Cf. Patrícia JERÓNIMO, "O Português língua de integração em contexto de migração *In e Out*", in V. B. Furtoso *et al.* (eds.), *Anais Simpósio SIPLE 2017...*, *op.cit.*, pp. 263-274 [17.03.2021].

1.2. Desafios linguísticos inerentes às migrações forçadas

Notoriamente, um dos primeiros desafios para os refugiados e requerentes de asilo também é a comunicação e, portanto, a necessidade de aprender o idioma do país recetor torna-se um aspeto fundamental para a própria sobrevivência. Nas instituições de acolhimento, via de regra, é dada uma grande prioridade à aquisição da língua local, pois entende-se que ela é instrumento de expressão e autonomia e pode evitar situações de exploração e dependência¹⁷⁴. A capacidade de dialogar, no domínio das migrações forçadas, oferece a oportunidade de quebrar a relação opressor-oprimido e, assim, buscar possibilidades de comunicação a partir de pontos que aproximam e que possam contribuir para a convivência¹⁷⁵. Sobre o papel da língua nestas relações de poder, Derrida afirma:

Entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou que o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência¹⁷⁶.

Nesta conjuntura, as situações comunicativas ultrapassam os conhecimentos linguísticos e englobam atitudes específicas, como a capacidade de ver sob a perspectiva dos outros e o respeito e a adequação do discurso na interação com a diversidade, tornando crucial uma intervenção na educação com o propósito de colaborar para a edificação de uma cidadania que inclua e dialogue com as várias identidades à escala global¹⁷⁷. Desta maneira, no contexto das migrações forçadas, constata-se a necessidade de uma prática que direcione não apenas para o aprendizado da língua e seus códigos de acesso, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de competências para a vida social¹⁷⁸. Isso porque a dificuldade com a língua dominante nas sociedades de acolhimento pode ganhar contornos dramáticos quando ela dificulta, e até mesmo inviabiliza, o acesso aos seus direitos educativos

¹⁷⁴ "A ação libertadora, (...) reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência". Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, 50.ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011, p. 74.

¹⁷⁵ Cf. Cleide Rita Silvério de ALMEIDA, "Refugiados: a nova face do oprimido na educação", *Revista Educação em Perspectiva*, vol. 9, n.º 3, 2018, pp. 592-602, disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7159/2887> [17.03.2021].

¹⁷⁶ Cf. Jacques DERRIDA, *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*, tradução de Antonio Romane, São Paulo, Editora Escuta, 2003, p. 15.

¹⁷⁷ Cf. Sílvia Margarida Azevedo CARDOSO, *Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas*, Lisboa, Universidade Aberta, 2017, p. 23, disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7242/1/TMPLNM_S%C3%ADlviaCardoso.pdf [20.03.2021].

¹⁷⁸ Notável destacar a conceção de Pedagogia Social, teoria que fundamenta a prática da Educação Social, que visa não separar o "mundo da vida" do "mundo da escola", combatendo às circunstâncias que afetam negativamente os grupos sociais mais vulneráveis por meio de estratégias educativas que humanizem e que vejam todos os espaços e relações como essencialmente pedagógicos. Cf. Rita de Cássia da CRUZ SILVA e Régis MINVIELLE, "A presença dos fundamentos da pedagogia social no ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados em São Paulo", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 26, n.º 2, 2019, pp. 107-127, disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11884> [20.03.2021].

e às operações essenciais para estas pessoas, tais como regularizar sua situação migratória, conseguir atendimento médico, acesso a programas assistenciais e de distribuição de renda e similares.

Vusyk *et al.* defendem que aprender a língua nacional do país de acolhimento é uma prioridade e deve ser acessível desde a fase inicial do processo de integração dos refugiados, bem como sustentam que o resultado da integração linguística deve ser um espaço comum de comunicação, um processo coerente e sistêmico que caracteriza a interação humana com o meio social. Digno de referência é também o destaque dado pelos autores do que seriam os principais aspetos influenciadores no processo de aquisição da língua do país anfitrião para este público, nomeadamente: as semelhanças e diferenças tipológicas que existem entre a língua materna e a língua-alvo; o nível de educação anterior dos refugiados e requerentes de asilo; o ambiente cultural do país de origem; as dificuldades de adaptação aos novos comportamentos e hábitos do país recetor; a saúde física; a saúde mental; as questões relacionadas a uma nova identidade social¹⁷⁹. Acrescenta-se igualmente que refugiados e requerentes de asilo necessitam de estabilidade no novo país e ambiente social, o que também pode influenciar o êxito da integração. São necessárias perspetivas educacionais e profissionais claras, sejam de pessoas com origens e experiências semelhantes às suas ou de pessoas que viveram nos países de acolhimento por mais tempo¹⁸⁰. Isto porque a necessidade de adaptar-se rapidamente aos novos espaços sociais faz com que todos os vínculos socioculturais estabelecidos entre o sujeito e as suas origens sejam abruptamente abalados¹⁸¹ e as primeiras interações entre sujeito refugiado e país de acolhimento em alguns casos podem ser permeadas pela dúvida e incerteza¹⁸².

Conforme o exposto, embora o interesse em aprender a língua possa se relacionar inicialmente à busca pelo sustento, não é apenas o espaço de trabalho que articula as relações para que pessoas em situação de refúgio possam se integrar e viver em comunidade e nem este é o único objetivo da aprendizagem da língua do país anfitrião. Segundo Borba, se caminharmos pelas teorias da linguagem,

¹⁷⁹ Cf. Hanna VUSYK *et al.*, "Problem of Linguistic Integration: The Social and Linguistic Adaptation of Refugees in the Modern International Space", *Journal of History Culture and Art Research*, vol. 8, n.º 3, 2019, pp. 220-233, disponível em: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2209> [21.03.2021].

¹⁸⁰ Cf. Thomas FRITZ e Dilek DONAT, "What migrant learners need" in Jean-Claude Beacco *et al.* (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, 2017, pp. 163-168, disponível em: <https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-l-i/168070a67f> [23.03.2021].

¹⁸¹ Cf. Mariana KUHLMANN, "A sociolinguística interacional e o processo identitário de refugiados", *Revista Temporis (ação)*, vol. 14, n.º 2, 2014, pp. 74-83, disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3526/2450> [23.03.2021].

¹⁸² Importante salientar ainda que é comum que candidatos à aquisição do estatuto do refúgio apresentem apenas o seu relato oral como único comprovante referente aos fatos vivenciados: muitos não possuem documentos e não podem fornecer outros elementos, além da própria narrativa, como matéria de exame às autoridades estatais encarregadas de atestar as condições necessárias para a concessão da proteção internacional. Sobre isto, parece-nos oportuno mencionar o documentário *La forteresse*, do realizador suíço Fernand Melgar. De acordo com António Sousa Ribeiro, o referido documentário foca-se no quotidiano de um centro de detenção para requerentes do estatuto de refugiado numa pequena cidade suíça e aborda a questão do testemunho dos requerentes de asilo. Mais especificamente, a decisão de concessão, ou não, do direito de permanência depende da credibilidade do discurso que o candidato ou candidata consegue articular sobre a sua trajetória pessoal. O autor defende que o requerente está, desde o início, numa posição desvantajosa, não apenas pela debilidade física ou mental e pela necessidade da mediação de um intérprete, mas também porque o testemunho que produz é sempre objeto de enorme suspeita, já que, na maior parte dos casos, não existem provas documentais ou outras que possam ser apresentadas, existe apenas a narrativa individual. Cf. António Sousa RIBEIRO, "Traduzir e ser traduzido. Notas sobre discurso e Migrações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2018, pp. 55-70, disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7663> [23.03.2021].

encontraremos visões que compreendem a língua como algo cujo sentido se encontra estabilizado e disponível a qualquer um que domine o código linguístico. Mas esta língua, tomada simplesmente como conjunto de signos que se estrutura de forma sistemática, não é capaz de explicar as questões mais profundas sobre a concepção de integração¹⁸³. Para refugiados e requerentes de asilo, portanto, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração, pois liga-se a um conjunto de saberes locais, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa mesma sociedade¹⁸⁴.

1.3. Formação linguística nos programas de integração dos Estados-Membros da União Europeia

A existência de inúmeras línguas oficiais na União Europeia, aliada à intensidade das migrações que ocorreram nas últimas décadas para o continente europeu¹⁸⁵, converteram as línguas dos países de acolhimento numa espécie de instrumento regulador dos fluxos migratórios. Isto porque o conhecimento e o uso da(s) língua(s) nacionais têm funcionado como símbolos primários de pertença, lealdade, patriotismo e inclusão, limitando, muitas vezes, o dito multilinguismo da UE apenas às línguas oficiais dos Estados-Membros¹⁸⁶. Um número crescente de Estados-Membros tem tornado as competências linguísticas, definidas de acordo com os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)¹⁸⁷, um requisito para a obtenção da cidadania e da autorização de residência. Para Van Avermaet, este cenário suscita uma série de questões relevantes para debate, uma vez que os descritores do QECR foram definidos com base em pré-requisitos e referências que não são dominados por uma grande proporção do público dos programas de integração. Com efeito, a reprovação num teste de idioma referenciado pelo QECR e que não foi planejado para indivíduos em situações migratórias, pode acarretar

¹⁸³ Cf. Carla Aparecida Marinho BORBA, “(Des)entendimentos e integração: o acesso à língua pelo imigrante forçado”, *Revista Memorare*, vol. 7, n.º 2, 2020, pp. 234-248, disponível em: http://www.portal.deperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/9762/5335 [23.03.2021].

¹⁸⁴ Cf. Mirelle Amaral SÃO BERNARDO, *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2016, p. 65, disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full> [11.05.2021].

¹⁸⁵ “The European continent is much less linguistically diverse than the other regions of the world, but at the same time, it has the highest density of norms in the field, both at international (hard and soft) and at domestic level and is thus laboratory and an incubator for minority rights. Especially in European history, language is not a ‘simple’ right. In the nation-State culture which permeates Europe, language is the essential component of (national) identity. Language rights are at the same time the most basic and the most articulated rights of persons belonging to national minorities. They are basic, because the use of language is one of the first and most essential claims of persons belonging to minorities, which to a large extent identify along linguistic lines. But they are also complex, because their implementation poses extraordinary practical and theoretical difficulties – just to mention one: language rights are individual right (groups do not speak) but with an obvious and dominant group dimension, thus going at the heart of one of the most debated theoretical controversies on the very nature of minority rights.” Cf. Francesco PALERMO, “‘The Borders of My Language Mean the Borders of My World’” in Iryna Ulasiuk *et al.* (eds.), *Language policy and Conflict Prevention*, Leiden/Boston, Brill Nijhoff, 2018, pp. 135-154.

¹⁸⁶ Cf. Ruth WODAK e Salomi BOUKALA, “(Supra)National Identity and Language: Rethinking National and European Migration Policies and the Linguistic Integration of Migrants”, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 35, 2015, pp. 253-273, disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000294> [23.03.2021].

¹⁸⁷ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), de 2001, é um documento elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural e define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa. Informações disponíveis em: www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas [25.03.2021].

a recusa de uma autorização de residência ou pedido de naturalização. Assim, concebido como um instrumento de promoção do multilinguismo, o QECR passa a ser utilizado, em certos casos, a favor do monolingüismo das línguas oficiais e pode estigmatizar os recém-chegados em vez de reconhecer sua capacidade de contribuir com recursos para uma sociedade mais diversa¹⁸⁸. Como resultado, o discurso da necessidade de aprendizagem da língua nacional, em vez de auxiliar a integração, acaba por amedrontar os imigrantes e requerentes de asilo, devido às condições cada vez mais rígidas de proficiência para os que desejam solicitar direitos de residência ou o estatuto de refugiado¹⁸⁹. Partindo dessa perspectiva, pressupomos que um dos maiores desafios para os países de acolhimento é conceber e implementar políticas e programas eficazes que possam apoiar a integração bem-sucedida de imigrantes e refugiados¹⁹⁰, uma vez que os atualmente existentes revelam que, apesar da crescente heterogeneidade em termos linguísticos, socioeconómicos e educacionais dos recém-chegados, várias políticas e programas ainda praticam um “monolingüismo cosmopolita”¹⁹¹, ou seja, uma abordagem de assimilação caracterizada por um foco exclusivo na aprendizagem da língua e da cultura do destino, e que frequentemente negligencia os recursos linguísticos que os recém-chegados trazem dos países de origem. É comum as políticas e programas também objetivarem a formação de competências básicas formatadas para um emprego rápido¹⁹² e não atenderem a outras necessidades dos recém-chegados, que formam um grupo heterogêneo quanto a níveis educacionais, profissionais, assim como na proficiência do idioma anfitrião¹⁹³.

¹⁸⁸ Cf. Piet VAN AVERMAET, “L'intégration linguistique en Europe: analyse critique”, in Hervé Adami e Veronique Leclercq (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil - acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, pp. 153-171, disponível em: <https://books.openedition.org/septentrion/14056> [25.03.2021].

¹⁸⁹ Cf. Cristina Ros i SOLÉ, “The paradoxes of language learning and integration in the European context”, in David Mallows (ed.), *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*, Londres, British Council, 2014, pp. 55-78.

¹⁹⁰ Na Grécia, por exemplo, os professores de idiomas para refugiados e requerentes de asilo não estão adequadamente treinados no que diz respeito ao ensino deste grupo específico de alunos. A falta de materiais e recursos relevantes está entre as dificuldades alegadas com mais frequência. Outros problemas estão relacionados com o baixo nível de alfabetização dos aprendentes, os seus traumas, a falta de experiência escolar, que podem induzir problemas de comportamento, entre outros. A barreira do idioma e as diferenças culturais são outra questão séria que precisa ser superada. Em alguns casos raros, turmas grandes podem dificultar o aprendizado, enquanto a dificuldade de contacto com as famílias dos alunos refugiados nem sempre facilita sua integração. Cf. Maria STATHOPOULOU e Pety DASSI, “Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs”, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, vol. 7, n.º 1, 2020, pp. 60-82, disponível em: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792> [26.03.2021].

¹⁹¹ Cf. Guofang LI e Pramod Kumar SAH, “Immigrant and refugee language policies, programs, and practices in an era of change promises, contradictions, and possibilities” in Steven Gold e Stephanie Nawyn, *Routledge International Handbook of Migration Studies*, 2.ª ed., Abingdon, Routledge, 2013, pp. 325-338.

¹⁹² Uma crítica válida de Zeiter destaca que a aprendizagem de línguas no contexto do asilo pode aparecer como uma forma de disciplina, controlo e poder. Isso porque os refugiados seriam obrigados a atingir um nível limite útil de proficiência na língua para entrar no mercado de trabalho, mas, segundo a autora, não deveriam ir mais longe em sua aprendizagem para que fosse possível justificar que o seu papel na sociedade de acolhimento coincidissem com o que se espera deles. Cf. Anne-Christel ZEITER, “Language for integration, language as discipline? A Foucaultian perspective on L2 learning in the context of asylum”, *Diacritica*, vol. 31, n.º 3, 2019, pp. 185-209, disponível em: https://www.academia.edu/36549283/Language_For_Integration_Language_As_Discipline_A_Foucaultian_Perspective_on_L2_Learning_in_the_Context_of_Asylum_2019 [26.03.2021].

¹⁹³ Ao relatar a sua experiência ministrando aulas para refugiados e requerentes de asilo na França, Christinne Rochebois diz: “Fugir do país de origem, abandonar a família, a profissão, a casa, a cultura e a língua. Ser obrigado a fazê-lo (na maioria dos casos) por uma questão de sobrevivência e, para isto, fugir em condições perigosas, chegar a um novo país e se encontrar durante longos meses numa situação angustiante de espera, ser ou não ser aceito pelo novo país. Todas estas inquietudes do passado, acrescentadas às incertezas do futuro e aos desafios do momento presente, a aquisição de novos hábitos de vida, de comportamento e de fala. Bem rapidamente eles entendem que o mais importante para o processo de inserção na sociedade que os recebe é aprender a compreender e ser compreendido pelos nativos. Os que chegam, neste primeiro momento, a ultrapassar a apreensão de se reconstituir como sujeito falante, batem timidamente na porta da sala de aula.”. Cf. Christianne ROCHEBOIS, “A aprendizagem da língua francesa como reconstrução de identidade”, *Revista de Ciências Humanas*, vol. 11, n.º 1, 2011, pp. 183-196, disponível em: <https://periodicos.ufr.br/RCH/article/view/6244> [29.03.2021].

Para Shohamy, os desafios mais importantes para o uso da língua como critério de entrada e permanência no país surgem de duas direções além da proficiência linguística: a primeira é até que ponto é necessário que todos os imigrantes sejam proficientes nas línguas hegemônicas¹⁹⁴; a segunda questão relaciona-se com os direitos de um Estado de impor uma língua aos indivíduos e se tal imposição não viola os direitos pessoais de liberdade de expressão e dos princípios democráticos¹⁹⁵. De facto, entendemos que, por parte dos Estados-Membros da União Europeia, a língua pode ser utilizada como uma barreira à entrada no país¹⁹⁶ e, por outras, como instrumento de integração nele. No primeiro caso, os requisitos relativos ao conhecimento da língua do país de acolhimento são utilizados pelos Estados-Membros como uma espécie de válvula de controlo de imigração, que pode ser ajustada de acordo com as necessidades específicas de mão-de-obra estrangeira de cada Estado. Em outros casos, reconhece-se que a aprendizagem da língua oficial do país de destino é benéfico tanto para o próprio indivíduo, como para a sociedade anfitriã, que poderá aproveitar ao máximo as suas competências graças à eliminação da barreira linguística¹⁹⁷.

Em qualquer caso, quando se comparam as medidas e políticas linguísticas desenvolvidas por Estados-Membros para uma melhor integração de nacionais de países terceiros na prática, torna-se ainda mais perceptível a forma como a União Europeia integra diferentes abordagens nesta vertente¹⁹⁸. Alguns países têm assumido o conhecimento da língua como um dos requisitos obrigatórios de integração pré-partida ou à entrada no país, o que é caso da Holanda (desde 2006), França (desde 2007), Alemanha (desde 2007) e Áustria (desde 2011), e, quando os imigrantes não demonstram conhecimentos linguísticos suficientes, são recomendados a frequentar sessões de formação na língua, ainda no país de origem. Há outros Estados-Membros, que, numa posição intermédia, têm definido programas com esquemas informativos nos países de origem dos imigrantes, caso da Áustria, Bélgica Flamenga, República Checa, Dinamarca, Grécia, Noruega e Suécia¹⁹⁹. Portugal não está claramente entre os Estados-

¹⁹⁴ “De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Cf. Louis-Jean CALVET, *As políticas linguísticas*, São Paulo, Parábola Editorial, 2007, p.11.

¹⁹⁵ Cf. Elana SHOHAMY, “Language tests for migrants. Why language? Why tests? Why citizenship?”, in Gabrielle Hogan-Brun *et al.* (eds.), *Discourses on language and integration: critical perspective on language testing regimes in Europe*, Amsterdam, John Benjamins, 2009, pp. 45-60.

¹⁹⁶ A este respeito, veja-se que nove países europeus (Suécia, Noruega, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Áustria e Suíça) usam um teste de idioma controverso para descobrir a origem dos requerentes de asilo sem documentos. Esta técnica, denominada LADO (*Language Analysis for the Determination of Origin*, nas iniciais em inglês) consiste em ouvir a fala de um requerente de asilo em situação irregular e descobrir se a sua língua ou dialecto corresponde à área de onde ele afirma vir. Mas cada país aplica seu protocolo: a escuta é feita pessoalmente ou por telefone; dura de 20 minutos a uma hora; É realizado por linguistas universitários ou professores autónomos com o mérito exclusivo de possuir uma língua materna rara. Milhares de requerentes de asilo passam por esse processo a cada ano, com taxas de rejeição geralmente superiores a 50%. Cf. Reportagem intitulada “El idioma, la última alambrada de los refugiados”, *El periodico*, edição de 5 de agosto de 2016, disponível em: <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20160805/el-idioma-la-ultima-alambrada-de-los-refugiado-s-5306963> [27.03.2021].

¹⁹⁷ Cf. David FERNÁNDEZ VÍTORES, “El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros”, *Lengua y migración*, vol. 5, n.º 2, 2013, pp. 51-66, disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/58910233.pdf> [29.03.2021].

¹⁹⁸ Cf. Kristine HORNER, “Language, citizenship and Europeanization, Unpacking the discourse of integration”, in Gabrielle Hogan-Brun *et al.* (eds.), *Discourses on language and integration...*, *op. cit.*, pp. 109-128.

¹⁹⁹ “If linguistic rights are considered as general principles under Community law, they must apply to Community regulations and in the implementation of Community regulations by member States. To take things a step further, it could also be asserted that because there are human rights, linguistic rights oblige the institutions of the Union, as the European Parliament has said, to assume a responsibility for in cooperation with the Member States, resolving the

Membros que desenvolvem programas de ensino da língua como um requisito à entrada e à integração dos imigrantes no país, mas surge no grupo de países da União Europeia em que a aprendizagem da língua é uma disposição de integração no país de acolhimento e de carácter voluntário para os imigrantes, sem prejuízo de o domínio da Língua Portuguesa ser um requisito para momentos de transição do estatuto legal do migrante, nomeadamente para a autorização de residência permanente e o estatuto de longa duração, bem como para o acesso à nacionalidade portuguesa²⁰⁰.

2. O Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

A Língua Portuguesa foi língua de prestígio nas descobertas, de expansão nas trocas e no comércio com outros povos e culturas²⁰¹. O Português é hoje a quinta língua do mundo em número de falantes²⁰² e, fora de Portugal, é língua nacional ou oficial em outros oito países, nomeadamente, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial²⁰³, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. A conceção de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) fortaleceu-se a partir de 2001, quando o governo português passou a oferecer o curso de Língua Portuguesa a imigrantes adultos, principalmente através do Programa *Portugal Acolhe – Português para Todos*, inserido no Programa de Acolhimento e Inserção Socioprofissional de Imigrantes desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. O objetivo era o de promover a formação em competências básicas de cidadania e de língua, de forma a assegurar aos imigrantes as condições que facilitassem e potencializassem a sua integração na sociedade portuguesa. Desde 2008, o *Portugal Acolhe* foi expandido e incorporado ao programa

problems affecting the EU's citizens, including those concerned with linguistic rights. In this way, linguistic rights can be taken as being generally applicable in the Member States of the EU, in the application of both Community law and internal Law". Cf. Iñigo URRUTIA e Iñaki LASAGABASTER, "Language Rights as a General Principle of Community Law", *German Law Journal*, vol. 8, n.º 5, 2019, pp. 479-500, disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/german-law-journal/article/language-rights-as-a-general-principle-of-community-law/2B1692DE7121FBFDB00A935EBFCD3288> [02.04.2021].

²⁰⁰ Cf. Observatório das Migrações, *A aprendizagem das línguas de acolhimento e das línguas maternas numa perspetiva internacional*, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/1-a-aprendizagem-das-linguas-de-acolhimento-e-das-linguas-maternas-numa-perspetiva-internacional> [02.04.2021].

²⁰¹ "Num mundo cada vez mais global, permeado de fluxos migratórios formais ou informais, e de movimentos de refugiados, a língua portuguesa torna-se um estudo de caso que nos permite localizar as dinâmicas de poder e ideologia nos contextos do encontro e do contacto linguístico, muito dele fortuito, configurado por mobilidades e pela coabitação de projetos históricos transportados nessas mesmas bagagens em movimento e encontro, que agem no momento microscópico do uso do português.". Cf. Maria Clara KEATING *et al.*, "Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu", in Luiz Paulo da Moita Lopes (org.), *O português no século XXI - cenário geopolítico e sociolinguístico*, São Paulo, Editora Parábola, 2013, pp. 219-248.

²⁰² O sítio *Internet World Stats*, que mede a penetração das línguas na internet, posicionou a Língua Portuguesa em quinto lugar, com mais de 170 milhões de usuários em linha no ano de 2018. Ademais, o português é falado por milhões de pessoas nas diásporas e como língua estrangeira, de acordo com dados do Observatório da Língua Portuguesa (OLP) e do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP). Estima-se que 7 milhões de lusófonos vivam nas diásporas. As referidas organizações informam que o português é a terceira maior língua do Hemisfério Ocidental, atrás apenas do inglês e do espanhol. Cf. Monica Villela GRAYLEY, *A Língua Portuguesa Como Ativo Político: Um Mundo De Oportunidades Para Os Países Lusófonos*, Curitiba, Editora Appris, 2019, pp. 17-18.

²⁰³ O caso da Guiné Equatorial é específico e realidade nova, pois o país entrou na CPLP em 2011. O espanhol é a primeira língua oficial, seguida pelo Francês e, recentemente, pelo Português. Por isto, neste país, o caráter oficial da Língua Portuguesa ainda suscita algumas controvérsias. Cf. Rajabo Alfredo Mugabo ABDULA *et al.*, "As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno", *Revista Internacional em Língua Portuguesa - Língua Portuguesa em África Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate*, n.º 31, 2017, pp. 21-44, disponível em: https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2017_31.1 [26.07.2021].

Português para Todos (PPT), numa iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação²⁰⁴.

A este respeito, tal como já referido anteriormente, as necessidades comunicativas de um adulto não-nativo e recém-chegado são peculiares e condicionam, de forma geral, uma integração de qualidade, uma vez que as dificuldades de socialização estão geralmente associadas às dificuldades linguísticas, a um domínio fragilizado da língua oficial e a uma não descodificação da cultura quotidiana e convenções na comunidade de inserção. Como resultado, o não conhecimento da língua impede a inserção plena do indivíduo na vida social, profissional e cultural²⁰⁵. Neste contexto, tem-se consolidado²⁰⁶ o conceito de Língua de Acolhimento, cuja proposta fundadora é orientada para a ação, a interação quotidiana, as condições de vida e as convenções sociais. Sob este prisma, são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a entreaajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural²⁰⁷. Grosso define PLAc como:

um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática²⁰⁸.

Entendemos PLAc, portanto, como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA), integrante da área de Linguística Aplicada, que se dedica à pesquisa e ao ensino de Português para imigrantes, com ênfase para os deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o Português como língua materna²⁰⁹. Seu objetivo é a produção e

²⁰⁴ Cf. Marta Alexandra Calado Santos da Silva CABETE, *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2010, p. 56, disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf [05.04.2021].

²⁰⁵ Cf. Maria José dos Reis GROSSO *et al.*, *O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008, p. 11, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf [06.04.2021].

²⁰⁶ A Portaria n.º 183/2020, de 05 de agosto de 2020, cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação. As alterações propostas ao quadro normativo existente visam proporcionar uma resposta mais ajustada às necessidades da aprendizagem da Língua Portuguesa por cidadãos migrantes, alargando e aprofundando os programas públicos de ensino do Português como língua não materna. O ensino da língua portuguesa a migrantes que se fixem em Portugal permite criar um sentido de pertença comum à coletividade nacional e sobretudo facilitar o seu processo de integração, contribuindo para a prevenção da discriminação em função da origem e promovendo a igualdade. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/139563956/details/maximized> [06.04.2021].

²⁰⁷ Cf. Patrícia Alexandra Marcos CALDEIRA, *A Imigração em Portugal: O Português, Língua de Acolhimento e as Problemáticas da Identidade Linguística e Cultural*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2012, p. 50, disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9931/1/ulfl128710_tm.pdf [08.04.2021].

²⁰⁸ Cf. Maria José dos Reis GROSSO, "Língua de acolhimento, língua de integração", *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 9, n.º 2, 2010, p. 74, disponível em: www.academia.edu/6956350/Lingua_de_acolhimento_lingua_de_integracao [09.04.2021].

²⁰⁹ Em razão da existência de diversas terminologias utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas, para abordarmos o verbete "Língua de Acolhimento", importante faz-se esboçar alguns conceitos e nomenclaturas que estão a ele correlacionados: i) língua materna (LM); também denominada L1 ou língua nativa, é a primeira língua adquirida; aquela que se usa desde o nascimento ou ainda a transmitida pelos pais; ii) língua estrangeira: a que é ensinada, em geral, onde ela não é falada; iii) segunda língua: é ensinada em contexto de imersão, no qual a língua ensinada é a dominante; e iv) língua para fins específicos: destinada a aprendentes que possuem demandas específicas para o uso desta língua, geralmente vinculada a atividades profissionais. A língua

circulação de saberes linguístico-discursivos capazes de promover capacidades, não atravessados por um discurso que qualifica refugiados e requerentes de asilo como sujeitos carentes e dignos de pena. Em vista disso, o processo de ensino/aprendizagem da língua do país de acolhimento, além de implicar necessariamente uma visão do mundo que lhe está subjacente, não poderá esquecer que o público-alvo é igualmente portador de um capital linguístico-cultural que não deverá ser ignorado, mas, antes, preservado, valorizado e utilizado no espaço de aprendizagem formal²¹⁰. Por conseguinte, a aula de língua, enquanto espaço privilegiado de comunicação, deverá ser, por excelência, o espaço da reflexão sobre a sociedade e a pedagogia da convivência através de uma didática em que os conhecimentos, experiências, visões do mundo, de formador/ensinante e público/aprendente interagem e se inter-relacionam, favorecendo a compreensão de normas e valores, direitos e deveres, de alcance universal. O mesmo será dizer, uma conceção abrangente, pluricultural, na qual as várias culturas em presença são comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada²¹¹.

O PLAc diferencia-se do Português como Língua Estrangeira (PLE), acima de tudo, por conta das especificidades do seu grupo de aprendizes, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio²¹². Dessarte, para o PLAc, os fatores não linguísticos e contextuais dos refugiados e requerentes de asilo devem ser considerados, assim como as condições psicossociais do aprendiz da língua do país de acolhida. A própria tensão do movimento migratório de fuga²¹³, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e culturais, também são elementos a ponderar²¹⁴. A vulnerabilidade, portanto, é um elemento muito presente nesse público, visto que desconhecem a língua e cultura do local, não possuem referências laborais, nem educacionais, e estão suscetíveis a vários tipos de

de acolhimento vai tomar emprestados de cada uma dessas nomenclaturas aspetos e configurações que a ajudem no seu estabelecimento como tal nos contextos de imigração. Cf. Leonardo CAVALCANTI *et al.* (eds.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*, Brasília, Editora UnB, 2017, p. 435.

²¹⁰ Orlando Grossegese reforça esta ideia ao observar que a memória das migrações forçadas constitui um eixo fundamental da literatura, feitas sob coerção, já que implicam uma redefinição violenta de identidade sob a experiência mais ou menos traumática da sua perda: uma despedida brusca da casa, da língua, dos costumes do dia a dia. Para o autor, a redefinição de identidades no cenário do refúgio passa muitas vezes pela perda e pela aquisição de línguas, implicando, portanto, processos de aprendizagem e de tradução que deixam vestígios na escrita, mesmo alvejando um padrão homogêneo da língua de chegada. Cf. Orlando GROSSEGESE, "A memória dos refugiados em Ilse Losa e Daniel Blaufuks: entre línguas e imagens", in Ana Paula Vilela *et al.* (orgs.), *Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais [Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas – PIAFE]*, Braga, 2017, pp. 30-48.

²¹¹ Cf. Maria José dos Reis GROSSO, *et al.*, *O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008, p. 9, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf [10.04.2021].

²¹² Cf. Giselda Fernanda PEREIRA, "O Português como língua de acolhimento e interação: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil", *Cadernos de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie*, vol. 17, n.º 1, 2017, p. 118-134, disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248/6507> [10.04.2021].

²¹³ Cabe reiterar que, ao falarmos imigração e de deslocamento territorial, diferenciamos os processos por sua dimensão de escolha. Muitos que migram buscam, de certa forma, ampliar horizontes, conquistas, promover deslocamentos psíquicos ou mesmo romper apegos melancólicos a estilos de vida estagnados e superados. Mas são nas migrações forçadas pela violência e miséria, como no caso principalmente dos refugiados, que a dimensão do perdido e a dificuldade de se localizar no mundo tomam um lugar primordial e podem promover efeitos de desenraizamento ou de desterritorialização. Cf. Miriam Debieux ROSA *et al.*, "A condição errante do desejo: os imigrantes, migrantes, refugiados e a prática psicanalítica clínico-política", *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, vol. 12, 2009, pp. 497-511, disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/r/rlpf/v12n3/v12n3a06.pdf> [10.04.2021].

²¹⁴ Cf. Rosane de Sá AMADO, "O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados", *Revista da SIPLÉ*, n.º 2, 2013, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados [10.04.2021].

preconceitos²¹⁵. Por isso, o PLAc ressalta a importância do desenvolvimento de aptidões comunicativas, que viabilizem uma interação mais crítica e participativa, investindo num ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo²¹⁶.

O PLAc não pode ser visto como uma mera adaptação de saberes já produzidos no PLA ou no PLE, tampouco pode ser considerado uma especialidade completamente diferente de toda e qualquer outra área de ensino de línguas. Deste modo, o PLAc exige um movimento reflexivo contínuo por parte dos professores e pesquisadores, que devem se interrogar sobre as práticas identitárias destes alunos, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que os constituem e os modos como se pode dar o ensino de Português para esse público²¹⁷, sendo fundamental conhecer a realidade em que os alunos se encontram para, a partir das suas necessidades, priorizar quais aspetos e assuntos serão relevantes nas aulas. A organização das práticas pedagógicas e a seleção de materiais didáticos e textos a serem trabalhados em aula ultrapassam conteúdos gramaticais, ensino de vocabulário, pronúncia etc., e envolvem uma questão crucial neste domínio específico de ensino: a de possibilitar, de alguma forma, um acesso ampliado a situações quotidianas, de sobrevivência, de direitos e de deveres. Nesta linha de pensamento, o ensino de PLAc deve estar permeado por aspetos sociais, culturais, educacionais, políticos e identitários, fundamentais para se pensar na organização do que será ensinado e de como ensinar²¹⁸. A perspetiva do acolhimento representa, portanto, a abordagem ou filosofia didático-pedagógica que deve orientar o planeamento de um curso de PLAc, que é uma área especializada e reconhecida a partir de uma visão de cooperação e de reintegração social compartilhada, cujas demandas envolvem a elaboração das aulas enquanto política de acolhimento e de justiça social²¹⁹.

Ançã defende o domínio da língua como uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social). A autora reforça esta ideia ao constatar que não existe plena e inteira “cidadania” (i.e. acesso a direitos e deveres) sem a posse da língua do país onde se vive e justifica o pensar da língua de acolhimento considerando as circunstâncias do aprendiz e suas necessidades específicas²²⁰. Em razão disto, o interesse no ensino

²¹⁵ Cf. Ingrid Sinimbu CRUZ, *Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação*, Brasília, Universidade de Brasília, 2017, p. 32, disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31104> [11.04.2021].

²¹⁶ Cf. Regina Lúcia Péret DELL'ISOLA, “Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?”, in Reinildes Dias e Vera Lúcia Lopes Cristovão (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, Campinas, Mercado de Letras, 2009, pp. 99-120.

²¹⁷ Cf. Ana Paula de Araújo LOPEZ e Leandro Rodrigues Alves DINIZ, *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados*, SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, 2019, p. 4, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados [11.04.2021].

²¹⁸ Cf. Graziela Hoerbe ANDRIGHETTI *et al.*, “Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas”, *BELT*, vol. 8, n.º 2, 2017, pp. 191-208, disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14737/2/Portugues_como_lingua_de_acolhimento_na_Lomba_do_Pinheiro_relatos_de_praticas_pedagogicas.pdf [12.04.2021].

²¹⁹ Cf. Lorena Poliana Silva LOPES *et al.*, “Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planeamento do ensino de português como língua de acolhimento no âmbito do Distrito Federal”, *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 162-179, disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2840> [12.04.2021].

²²⁰ Cf. Maria Helena Serra Ferreira ANÇÃ, “Língua portuguesa em novos públicos”, *Revista Saber (e) Educar*, n.º. 13, 2008, pp. 71-87, disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf [12.04.2021].

de uma língua de acolhimento, tanto nas abordagens teóricas quanto nas suas aplicações, vem se expandindo à medida que os fluxos migratórios aumentam, acompanhado pela necessidade de desenvolver formas de intervenção pública para promover a inserção social dos imigrantes e suas famílias. Nesta perspectiva, as políticas linguísticas²²¹ são influenciadas pela forma como o processo de aquisição linguística é concebido e como os atores envolvidos são caracterizados²²². Portanto, o estudo da sua contextualização é bastante relevante neste processo, dado que regular os contextos e o uso de uma língua são atos baseados em crenças e ideologias linguísticas, relacionadas com grupos, estatutos, papéis, funções, normas e normatividades, reais ou projetados²²³.

Importante destacar, entretanto, que a sala de aula de Língua Portuguesa não é capaz de abarcar todos os aspetos inerentes ao acolhimento de migrantes. É por isso que o PLAc, idealmente, deve ser entendido como parte componente de uma política mais abrangente de receção, importando, assim, convocar outros atores responsáveis por promover a integração e a participação social. Torna-se indispensável que o ensino/aprendizado de PLAc esteja vinculado a uma rede de ações constituintes de uma política de acolhimento integrada, a fim de suprir as diversas demandas das populações migrantes, como moradia, alimentação, emprego e segurança²²⁴. Por isso, ao tratarmos da língua de acolhimento, tratamos de uma proposta de língua que mantenha uma orientação crítica, plural, intercultural, que se afaste de uma visão de integração no sentido assimilacionista do termo. Referimo-nos, portanto, à aprendizagem de um novo idioma como aliado no processo de adaptação e de pertença da pessoa que aprende num novo ambiente, que não é, inicialmente, o seu lugar, a sua casa.

A perspectiva da palavra acolhimento vem ancorada na transitividade e na cadeia sinonímica do verbo acolher, que direciona, de imediato, aos verbos alojar, asilar, acomodar e recolher. Deste modo, as plurissignificações a que esse verbo remete são auxiliares na proposição de um ensino e de uma aprendizagem de língua de acolhimento em um plano mais afetivo, com fortes aproximações com outra base sinonímica, na qual o sentido de alteridade está posto²²⁵.

²²¹ As políticas linguísticas normalmente aparecem diluídas dentro de políticas culturais, educacionais, de inclusão ou de exclusão. Muitas vezes, aparecem como decisões técnicas, científicas, e não como decisões políticas, e, portanto, as relações de poder destas decisões são apagadas. Cf. Gilvan Muller de OLIVEIRA, *Políticas linguísticas como políticas públicas*, Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001, pp. 1-2, disponível em: <http://docplayer.com.br/6934526-Políticas-linguísticas-como-políticas-públicas.html> [14.04.2021].

²²² Cf. Beatriz ARANDA SOTO e Mohamed EL-MADKOURI, "Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida: Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático", *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n.º 10, 2005, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45458571_Enfoques_para_el_estudio_de_la_adquisicion_de_una_L2_como_lengua_de_acogida_Su_evolucion_hacia_un_modelo_descriptivo_de_corte_pragmatico [14.04.2021].

²²³ Cf. Teresa S. FERREIRA e Sílvia MELO-PFEIFER, "Política linguística e ensino de português para a Diáspora", in Paulo Feytor Pinto e Sílvia Melo-Pfeifer (coords.), *Políticas Linguísticas em Português*, Lisboa, Lidel, 2018, pp. 240-255.

²²⁴ Cf. Helena Regina Esteves de CAMARGO, *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2019, pp. 182-187, disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/335052> [20.04.2021].

²²⁵ Cf. Leonardo CAVALCANTI et al. (eds.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*, op. cit., p. 436.

Sob este ponto de vista, reiteramos que o ensino de uma língua de acolhimento a refugiados ou requerentes de asilo apresenta especificidades que não são as mesmas do ensino de uma língua estrangeira em outros contextos, pois são manifestados os interesses de análise linguística para além dos limites da estrutura, e com ênfase muito maior para a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor. Com isso, podemos sublinhar não apenas uma demanda social emergente, mas igualmente uma necessária renovação teórica e prática, da área de ensino de PLE. Evidencia-se assim a contribuição que a adoção de uma concepção mais pragmática de língua, orientada para a análise dos fenômenos discursivos, pode oferecer no sentido de contribuir com o ensino da Língua Portuguesa no âmbito da recepção de refugiados. A concepção de uma língua dita de acolhimento apresenta-se, portanto, como forma de ação e transformação social, o que promove o direito do indivíduo de aprendê-la e desenvolver-se através dela²²⁶.

²²⁶ Cf. Poliana Coeli Costa ARANTES e Bruno DEUSDARÁ, "Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta", *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, vol. 8, n.º 1, 2015, pp. 45-59, disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/eletronica/article/view/19621/13415> [21.04.2021].

CAPÍTULO III - ESTUDO DE CASO A PARTIR DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA MINISTRADA PELO CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS (CPR)

1. Delineamento do estudo de caso

1.1. Breve apresentação da instituição de acolhimento: O Conselho Português para os Refugiados (CPR)

O Conselho Português para os Refugiados (CPR) foi constituído no início da década de 1990 e é hoje uma organização não governamental para o desenvolvimento (ONGD) bem consolidada, com mais de seis dezenas de colaboradores e com vários projetos em curso em parceria com diversas entidades. A organização tornou-se referência em termos da defesa e promoção do direito de asilo em Portugal, visando o acolhimento e a integração de refugiados, a promoção de políticas humanitárias e sustentáveis, a formação e a sensibilização para esta temática e para os direitos humanos em geral²²⁷. A relevância do trabalho da instituição pode ser percebida através de seus expressivos números: 5.006 refugiados foram acolhidos pelo CPR nos últimos seis anos, sendo 2.150 pessoas somente no ano de 2019²²⁸. A escolha do programa Português Língua Estrangeira do CPR como estudo de caso deu-se, portanto, em razão da reconhecida importância da organização e pelas notáveis parcerias que esta mantém com o governo português e com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em Portugal, com quem firmou um Protocolo de Cooperação em julho de 1993.

Atualmente, o CPR possui instalações na cidade de Lisboa e em municípios vizinhos. Contudo, os dois espaços que interessam diretamente a esta pesquisa são o Centro de Acolhimento de Refugiados 2 (CAR 2) e a sala de formação na região da Bela Vista, em Lisboa²²⁹. O CAR 2 é o local onde a maioria das aulas de Língua Portuguesa eram ministradas ao tempo desta pesquisa. Está localizado em São João da Talha, no município de Loures, a 17 quilómetros de Lisboa, e foi inaugurado em dezembro de 2018. Tem capacidade para acomodar 90 pessoas (60 adultos e 30 crianças desacompanhadas) e é hoje o maior centro de acolhimento de refugiados em Portugal²³⁰, ao abrigo dos programas de reinstalação²³¹. A sala de formação da Bela Vista é um ambiente de reuniões que recebia um grupo para

²²⁷ Informações disponíveis em: <http://cpr.pt/historia/> [02.05.2021].

²²⁸ Informações disponíveis em: <https://cpr.pt> [02.05.2021].

²²⁹ O CPR conta ainda com o Centro de Acolhimento de Refugiados I (CAR I) e o “Espaço Criança” na Bobadela/Loures, bem como com a Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas (CACR) em Lisboa.

²³⁰ Neste espaço, os refugiados têm alojamento, espaços de convívio e lazer e apoio multidisciplinar num período transitório, entre a chegada e os primeiros momentos de integração no país, entre 3 e 6 meses.

²³¹ No domínio da proteção internacional, Portugal acolhe refugiados no contexto de um processo de reinstalação a partir de países terceiros. No ano de 2019 foram reinstalados e transferidos para Portugal 376 refugiados. Informações constantes no Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo do Serviço de Estrangeiro e Fronteira (SEF), disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2019.pdf> [02.05.2021].

aulas de Língua Portuguesa três vezes por semana. Estes alunos viviam em diferentes partes da cidade de Lisboa e eram, em sua maioria, requerentes de asilo.

O CPR oferece vários programas de integração em diferentes áreas de intervenção. Centrando-se no CAR 2, o espaço onde decorreu a maior parte da presente pesquisa, importa referir que, quando aqui chegam, os refugiados passam por um diagnóstico psicossocial e é realizado um *case management*, ou gerenciamento de caso individual, que inclui, entre outras coisas, rastreio saúde, apoios pecuniários, apoio jurídico e preparação intensiva para uma integração descentralizada. Na ocasião do referido reconhecimento pessoal, é realizada a aferição de competências educacionais e, neste quadro, os cursos intensivos de alfabetização e Português Língua Estrangeira são oferecidos. Esta etapa inclui ainda a elaboração dos perfis profissionais, o aconselhamento que é feito face a procura de trabalho, a formação profissional ou o possível ingresso no ensino superior. Sobre esta temática, outra área que tem sido desenvolvida, desde 2019, é o programa de orientação cultural e de gestão de expectativas, em que decorrem sessões temáticas sobre vários assuntos de interesse dos utentes e cujo objetivo é avançar nas competências profissionais e na autonomia.

1.2. A formação linguística ministrada pelo Conselho Português para os Refugiados (CPR)

Muito embora diversas organizações e associações promovam cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros em Portugal, no que concerne, especificamente, às necessidades de aprendizagem dos refugiados e requerentes de asilo, o CPR tem sido, desde 1997, o principal responsável pelo desenvolvimento de ações de formação no idioma para este público, ao abrigo de projetos cofinanciados pelo Estado Português e pelo Fundo Social Europeu. Em seis anos (2013-2019), por exemplo, foram ministradas 8.415 horas de formação em aulas de Português Língua Estrangeira e atividades socioculturais²³². De facto, além das aulas de Língua Portuguesa, o programa ministrado aos alunos inclui várias outras atividades temáticas ou extracurriculares, como os passeios histórico-culturais, em que os refugiados e requerentes de asilo podem ter um contacto mais próximo com lugares e aspetos da cultura nacional²³³. As sessões de expressão dramática semanais também representam um outro aspeto importante da formação em Língua Portuguesa, tendo em conta as áreas temáticas do programa de PLE.

²³² Informações disponíveis em: <https://cpr.pt/ensino-de-portugues-estrangeira/> [03.05.2021].

²³³ A título de referência, ao longo do ano de 2019, foram dinamizadas 20 atividades, que abrangeram mais de 700 refugiados, em parceria com instituições públicas e privadas. Informações constantes no Relatório Anual de Atividades do CPR 2019, disponível em: <https://cpr.pt/wp-content/uploads/2020/07/Relat%C3%B3rio-de-Atividades-CPR-2019-compressed.pdf> [07.05.2021].

A este respeito, a ligação das aulas de PLE da instituição com as artes e, principalmente, com o teatro também tem sido um fator distintivo²³⁴. A formação em Língua Portuguesa do CPR ocorre, deste modo, em duas etapas: a fase do acolhimento e a fase da integração. Na fase de acolhimento, as aulas têm, como objetivo principal, a familiarização com a língua e com a cultura portuguesas, visando também minorar o isolamento físico e psíquico, estimular a autonomia, facilitar relações interpessoais e interculturais. Na fase de integração, foca-se na formação profissional, no reconhecimento de competências e na inserção no mercado de trabalho. Em ambas as fases, a aquisição de competências linguísticas e comunicativas, nas diversas áreas temáticas, é estimulada por uma componente sociocultural dentro e fora da sala de aula, que visa criar conexões com o espaço/a sociedade em que os formandos estão inseridos²³⁵.

1.3. Planeamento

Durante a conceção do projeto de pesquisa, definimos que o principal objetivo do estudo de caso seria a melhor identificação das necessidades e dificuldades relativas à aprendizagem/ensino da Língua Portuguesa para a integração dos refugiados e requerentes de asilo à sociedade portuguesa. Deste modo, buscaríamos identificar o que poderia facilitar ou mesmo comprometer a melhor adaptação destes indivíduos à comunidade discursiva e, por consequência, ao pleno acesso aos direitos em Portugal. Pressupusemos que a aproximação ao quotidiano de uma formação como a oferecida pelo CPR poderia apontar, com maior clareza, se as aulas eram ministradas levando em consideração as condições e as particularidades deste público específico. Interessava-nos, sobretudo, analisar o discurso²³⁶ dos atores envolvidos²³⁷ e fazer um levantamento crítico dos principais fatores que poderiam favorecer/obstaculizar o processo de aquisição da língua, tentando estabelecer um diálogo entre as discussões académicas atuais referidas na revisão de literatura deste trabalho e a prática do ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no país. Destarte, após a definição dos objetivos da investigação juntamente com os orientadores, entrámos em contacto com o CPR a fim de apresentar a

²³⁴ Por 15 anos, de 2004 a 2019, o projeto *Refugiacto - A Voz e o Eco dos Refugiados Através do Teatro*, um grupo de teatro amador, surgido no âmbito das aulas, foi lugar de aprendizagem e partilha de saberes e experiências relacionadas ao refúgio.

²³⁵ Informações disponíveis em: <https://cpr.pt/ensino-de-portugues-estrangeira/> [03.05.2021].

²³⁶ Sobre análise do discurso, utilizaremos a perspectiva de Michael Foucault de que interpretar o discurso contempla os aspetos sociais, políticos, históricos e ideológicos de quem o enuncia: "não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever". Cf. Michel FOUCAULT, *Arqueologia do Saber*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008, p. 55, aspas no original.

²³⁷ Sobre a interação entre os atores sociais, recorreremos aos conceitos de Goffman, entre os quais: "A interação (isto é, interação face a face), pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física e imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos uns se encontram na presença imediata de outros." Cf. Erving GOFFMAN, *A representação do eu na vida cotidiana*, 10.ª ed., Petrópolis, Editora Vozes, 2002, p. 23.

pesquisa e solicitar autorização para a recolha de dados. Numa reunião virtual com a diretora do CAR 2 e a coordenadora e professora de PLE em agosto de 2019, agendámos o início do trabalho de campo para fevereiro de 2020. Podemos destacar que as nossas demandas foram bem rececionadas e que os profissionais do CPR se mostraram solícitos e acessíveis em todas as etapas da pesquisa.

1.4. Recolha dos dados

As nossas visitas ao CPR para proceder à recolha de dados tiveram lugar durante um mês, entre 10 de fevereiro de 2020 e 9 de março de 2020²³⁸, quando realizámos a observação de aproximadamente 10 horas de aula, sendo seis horas no CAR 2 e quatro horas na sala de reuniões em Lisboa (Anexos 1 e 2). Ao todo, assistimos às formações de quatro grupos diferentes, dois deles de alfabetização e outros dois de nível A1 na escala QECR. A duração e a frequência dos cursos variaram de uma hora e trinta minutos a duas horas, duas ou três vezes por semana. A nossa atuação na sala de aula baseou-se no registo das atitudes e reações manifestadas pela professora e pelos alunos durante a exposição dos conteúdos e a realização dos exercícios. A observação direta das aulas permitiu também que chegássemos mais perto da perspetiva dos sujeitos, um importante alvo no domínio da investigação social. Na medida em que acompanhámos *in loco* as suas experiências diárias, tentamos apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações²³⁹.

Durante o período em que estivemos presentes na instituição, comparecemos também a uma sessão de expressão dramática, com cerca de 25 participantes, incluindo alguns recém-chegados ao Centro de Acolhimento 2, ocorrida no dia 19 de fevereiro de 2020. A sessão de duas horas utilizou múltiplas dinâmicas de grupo, improvisações e canções como forma de praticar e consolidar estruturas linguísticas diversas, dentro das áreas temáticas do programa de formação. Estes encontros ocorriam uma vez por semana, às quartas-feiras pela manhã (Anexo 3). Na mesma data, assistimos ainda a uma sessão de orientação cultural profissional cujo tema foi entrevista de emprego, com duração de uma hora e trinta minutos, organizada pela técnica de integração da instituição. Nesta ocasião, houve a participação de um intérprete de Língua Árabe, que traduzia as explicações e conteúdos dos *slides* apresentados em Língua Portuguesa. Estas sessões aconteciam semanalmente, todas as quartas-feiras à tarde (Anexo 3). Fomos convidados ainda a acompanhar um grupo de aproximadamente 60 pessoas,

²³⁸ Importa notar que este estudo foi conduzido em um ponto específico da história do programa de Português como Língua Estrangeira do Conselho Português para os Refugiados e não pode dar conta do programa em qualquer outro momento.

²³⁹ Cf. Menga LUDKE e Marli ANDRE, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU, 1986, p. 26.

entre homens, mulheres e crianças, no dia 25 de fevereiro de 2020, num passeio para conhecer o município de Torres Vedras e apresentar o grupo ao tradicional carnaval da cidade, como exemplo de manifestação cultural²⁴⁰ (Anexos 4-7). Em todas as situações supramencionadas, realizámos a observação participante²⁴¹ e elaborámos, após cada sessão, descrições qualitativas, com anotações²⁴² de tipo narrativo no diário de campo²⁴³. Tivemos acesso a documentos da instituição, nomeadamente as fichas de opinião sobre o curso das últimas duas turmas, formadas em agosto de 2019 e dezembro de 2019 (Anexo 8), bem como as fichas de opinião acerca das últimas visitas e passeios realizados. Destacamos ainda os outros dois instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo, os questionários estruturados com questões fechadas²⁴⁴ e as entrevistas semiestruturadas²⁴⁵.

No que concerne aos questionários, depois de identificadas as principais nacionalidades presentes na instituição²⁴⁶, produzimos os inquéritos em diferentes idiomas, nomeadamente, Português/Inglês/Francês (Anexo 9) e Português/Árabe (Anexo 10), sendo este último modelo concebido com o auxílio do tradutor que presta serviços para o CPR. A amostra de alunos escolhida para responder aos inquéritos foi selecionada tendo em vista que as únicas turmas existentes no momento da recolha de dados eram grupos de alfabetização e nível A1 na escala QERC. Desta maneira, decidimos aplicá-los formalmente somente nas duas turmas de A1 e contámos com a participação de 22 pessoas, sendo 12 alunos do CAR 2 e 10 alunos do grupo pertencente à sala de reuniões em Lisboa. O questionário foi, portanto, dirigido, mas aplicado com certa flexibilidade, adaptando-se às circunstâncias e peculiaridade

²⁴⁰ Depois do passeio pela cidade, do almoço com pratos tipicamente portugueses e do acompanhamento do curso carnavalesco, houve o encontro do grupo com o Presidente da Câmara de Torres Vedras, instituição que foi a patrocinadora da atividade.

²⁴¹ A opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Os observadores, sendo levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontram-se, assim, em condições favoráveis para observar situações, factos e comportamentos que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos. Cf. Lisete MÓNICO *et al.*, “Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa”, *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, vol. 3, 2017, pp. 724-733, disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447> [04.05.2021].

²⁴² Em síntese, constituem-se em anotações feitas pelo investigador acerca das observações de campo, das conversações, interpretações e sugestões que ocorrem no campo de pesquisa e que poderão ser usadas no futuro para complementar informações oriundas de outras fontes. Cf. Dilys Karen REES e Heloisa Augusta Brito de MELLO, “A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/lingua estrangeira”, *Cadernos do Instituto de Letras*, n.º 42, 2011, pp. 30-50, disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003> [04.05.2021].

²⁴³ Seguindo as recomendações de Meihy, utilizámos o diário/caderno de campo como um roteiro prático com anotações ricas em detalhes e incluindo informações como “quando foram feitos os contactos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso”. Além disto, segundo o autor, “o caderno de campo deve funcionar como um diário íntimo no qual são registrados inclusive os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspetos do assunto”. Cf. José Carlos MEIHY, *Manual de história oral*, 5.ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2005, p. 187.

²⁴⁴ Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planeamento da pesquisa. No caso de questionários estruturados com questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Cf. Antonio Carlos GIL, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6.ª ed., São Paulo, Atlas, 2008, pp. 121-123.

²⁴⁵ Nas entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. No que se refere a escolha das pessoas para entrevistar, escolhemos aquelas que, pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Cf. João AMADO (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.ª ed., Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, pp. 208-215.

²⁴⁶ Síria, Irão, Iraque, Costa do Marfim, Mali, Guiné-Bissau, Sudão, Sudão do Sul e Ucrânia.

das situações, assim como ao nível de compreensão e à subjetividade dos participantes, que receberam informações e explicações sobre a pesquisa antes de prestarem o seu consentimento à participação. Deste modo, elaborámos um questionário estruturado, composto por 15 itens e com a utilização de uma escala do tipo *Likert*²⁴⁷ de cinco pontos (1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo, 5 = concordo totalmente). Além da simplicidade da sua aplicação, outra vantagem apresentada pela referida escala foi, contrariamente a uma pergunta na qual se escolhe entre o sim e o não, a possibilidade de perceber diferentes níveis de intensidade da opinião a respeito dos tópicos em questão, permitindo conhecer o grau de conformidade dos respondentes em relação a uma determinada afirmação²⁴⁸. Os questionários foram aplicados em papel, na presença da investigadora e da professora, no início do mês de março de 2020 (Anexo 11).

Como estratégia complementar e a fim de ampliar a compreensão e compensar as limitações de aplicação dos questionários fechados, no dia 4 de março de 2020, solicitámos ao CPR autorização para uma breve participação no início de uma atividade de integração profissional no CAR 2, para os refugiados ali alojados. O objetivo era conversar com os participantes, que também eram alunos da formação em Língua Portuguesa, e obter um pouco mais de informações e esclarecimentos sobre suas percepções. Com a ajuda do intérprete de Língua Árabe contratado pela instituição para prestar serviços na referida sessão, organizámos uma espécie de grupo focal²⁴⁹ e projetámos no quadro a mesma escala *Likert* utilizada nos questionários aplicados em sala de aula. Enquanto as frases do inquérito eram lidas pela investigadora em Português, o intérprete traduzia e os dez participantes opinavam por referência aos valores da escala, mas também teciam comentários adicionais, que eram anotados pela pesquisadora no diário de campo. O debate entre os participantes permitiu que os temas abordados fossem mais problematizados, numa dinâmica própria de uma discussão em grupo (Anexo 12).

Juntamente com a aplicação dos questionários e realização do grupo focal, as entrevistas fizeram parte da última etapa da recolha de dados. À vista disso, foi possível formular as perguntas com

²⁴⁷ Como explica Gunther, esta mensuração é mais utilizada nas Ciências Sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela, pede-se ao respondente que avalie um fenómeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas: aplica-se totalmente, aplica-se, nem sim nem não, não se aplica, definitivamente não se aplica. Dependendo do tema subjacente, as alternativas podem, além da dimensão “aplica-se”, seguir dimensões como: “bom-ruim” ou “concordo-discordo”. Cf. Hartmut GUNTHER, “Como elaborar um questionário”, *Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, Brasília, UnB, 2003, p. 26.

²⁴⁸ “The issue is how to quantify these subjective preferential thinking, feeling and action in a validated and reliable manner: a help is offered by Likert scale. The original Likert scale is a set of statements (items) offered for a real or hypothetical situation under study. Participants are asked to show their level of agreement (from strongly disagree to strongly agree) with the given statement (items) on a metric scale. Here all the statements in combination reveal the specific dimension of the attitude towards the issue, hence, necessarily inter-linked with each other”. Cf. Ankur JOSHI *et al.*, “Likert Scale: Explored and Explained”, *British Journal of Applied Science & Technology*, vol.7, n.º 4, 2015, p. 397, disponível em https://www.researchgate.net/publication/276394797_Likert_Scale_Explored_and_Explained [06.05.2021].

²⁴⁹ Segundo Gatti, o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas quotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Assim, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular com certo pormenor e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspetos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas. Cf. Bernardete Angelina GATTI, *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*, Brasília, Liber Livro, 2005, pp. 11-13.

algum conhecimento prévio do ambiente e das dinâmicas da instituição, o que permitiu discussões mais aprofundadas. Para realizar esta fase da pesquisa, foram selecionadas duas profissionais cujos trabalhos são de fundamental importância enquanto agentes promotores da integração na instituição: a professora do programa *Português Língua Estrangeira* (PLE) (Anexo 13) e a técnica de integração do CAR 2 (Anexo 14). Entrevistámos também um ex-aluno da instituição (Anexo 15), advindo da Eritreia e que residia há oito anos em Portugal, pois interessava-nos ter algum tipo de *follow-up*, ou seja, conhecer a experiência de alunos de grupos anteriores e procurar perceber de que forma a aprendizagem do idioma local se refletiu na vida em Portugal, depois de concluída a formação no CPR. Para cada entrevistado, foi elaborado um guião de entrevistas constituído por questões abertas, a fim de que pudessem desenvolver melhor as respostas a partir de seus conhecimentos e experiências acerca do tema. As entrevistas individuais processaram-se presencialmente, no início do mês de março de 2020, e tiveram carácter voluntário e confidencial, tendo sido gravadas com o consentimento dos entrevistados (Anexo 16) e, posteriormente, transcritas.

1.5. Análise de conteúdo dos resultados da investigação empírica

A investigação empírica realizada na instituição produziu um grande corpo de informações e, tendo em vista a natureza qualitativa do estudo, definimos a análise de conteúdo como o caminho mais adequado para o exame dos dados recolhidos durante a investigação. Aderindo aos ensinamentos de Bardin, a nossa análise foi realizada acompanhando as seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação²⁵⁰. Na fase de pré-análise, sistematizámos as ideias iniciais, elaborámos indicadores que fundamentassem a interpretação final e procedemos à organização, separação e escolha dos documentos. Na fase seguinte, de exploração do material, começamos a concretizar as decisões anteriormente tomadas e a realizar a análise das informações de acordo com o tipo de dado gerado pelo instrumento de pesquisa. Desta maneira, lemos e digitámos as principais anotações dos diários de campo, separando-as em tópicos de acordo com o assunto e a situação em que ocorreram, contabilizámos as respostas dos questionários e executámos as transcrições das entrevistas. Na sequência, durante a fase de tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, foi realizada a leitura crítica de todo o material e teve início a separação das ideias, parágrafos e frases que identificassem as convergências e divergências dos participantes em relação à temática do estudo. Buscámos, portanto, semelhanças e diferenças das falas dos sujeitos,

²⁵⁰ Cf. Laurence BARDIN, *Análise de conteúdo*, São Paulo, Edições 70, 2016, pp. 123-131.

realizando releituras sucessivas das transcrições e dos tópicos dos diários de campo, com o intuito de selecionar as informações que supostamente responderiam às questões da pesquisa. Outras ponderações importantes associaram-se ao exame de relações, padrões e regularidades entre os elementos obtidos, a partir das articulações com a teoria exposta nos capítulos anteriores²⁵¹. Finalmente, após a análise dos dados recolhidos pelos vários instrumentos de pesquisa, e com a finalidade de sintetizar nossos comentários, decidimos apresentar as nossas reflexões sobre a formação em Língua Portuguesa do CPR a partir de uma breve análise SWOT²⁵². Esta ferramenta permitiu-nos identificar e sistematizar os principais pontos fortes (*strengths*), pontos fracos (*weaknesses*), referentes ao ambiente interno, e as principais oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*), no que diz respeito ao ambiente externo²⁵³.

2. Apresentação e discussão dos resultados

2.1. Observações das aulas

Como observadora participante nas aulas, percebemos, de maneira geral, uma abordagem positiva, cooperativa e um ambiente de aprendizagem harmonioso e cordial, com base no diálogo e respeito recíprocos. Os alunos auxiliavam-se mutuamente quando tinham dúvidas na compreensão de uma instrução ou de uma expressão. Também não registámos qualquer incidente discriminatório ou manifestação de preconceito, racismo ou xenofobia. As turmas contavam com uma média de 15-20 alunos e um ponto de destaque é que alguns membros da mesma família tinham aulas juntos. Eles pareciam divertir-se quando traziam exemplos citando outros familiares ali presentes, o que tornava o ambiente agradável e descontraído, sem, todavia, influenciar demasiado na formalidade do ambiente da aula. Ademais, era comum a professora revisar o que já havia sido estudado, fosse na mesma atividade ou nas aulas anteriores e estas repetições pareceram-nos especialmente importantes para auxiliar os alunos a memorizar e fazer conexões entre conteúdos previamente vistos. Frequentemente, os alunos conversavam entre si em Árabe, Inglês e Francês para confirmarem se estavam a compreender bem ou fazerem perguntas sobre os conceitos ensinados na aula. Nestas situações, a professora buscava

²⁵¹ De acordo com Yin, o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação. Assim, qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. Cf. Robert YIN, *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*, Porto Alegre, Bookman, 2005, p. 126.

²⁵² “Os cabeçalhos de análise SWOT fornecem uma boa estrutura para que se reveja a estratégia, o posicionamento e o rumo de uma empresa, produto, projeto ou pessoa”. Cf. Markus HOFRIKHTER, *Análise SWOT: quando usar e como fazer*, Porto Alegre, Editora Simplissimo, 2021, p. 5.

²⁵³ Cf. Emet GÜREL e Merba TAT, “SWOT analysis: a theoretical review”, *The Journal of International Social Research*, vol. 10, n.º 51, 2017, pp. 994-1006, disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/SWOT-Analysis%3A-A-Theoretical-Review-G%C3%BCrel-Tat/e820ff8d5b482760ed7fbcd97f1d7f1b5dfb1e54> [06.05.2021].

encontrar um equilíbrio entre as línguas utilizadas e o uso do Português, ajudando os alunos a fazerem conexões entre estes idiomas²⁵⁴. Quando impossibilitada de fazer a tradução, principalmente para o Árabe, a professora fazia muito uso da linguagem corporal, o que parecia funcionar bastante bem para o entendimento do grupo.

2.1.1. Alunos

O perfil dos alunos que frequentam as aulas de Língua Portuguesa do CPR é bastante diversificado. As entrevistas conduzidas pela instituição à chegada fazem a análise da situação linguística de cada indivíduo e o critério de organização das turmas obedece ao nível de conhecimento do idioma. Na turma, maioritariamente composta por homens, observámos uma grande pluralidade de idades e de nacionalidades, provenientes principalmente de países do Médio Oriente e do continente africano, conforme mencionado anteriormente. A partir de conversas com profissionais do CAR 2, bem como da atenta observação do ambiente e das interações dentro e fora da sala de aula, notámos também uma multiplicidade de religiões, trajetórias, expectativas, tipos e durações de processos migratórios, atividades profissionais e níveis de escolaridade. Sobre esse último ponto, vale a pena frisar que os alunos tiveram experiências realmente muito diferentes de educação: vários não frequentaram a escola na infância ou não tiveram tempo suficiente para atingir uma alfabetização suficiente na língua materna; alguns frequentaram a escola e podiam ler e escrever, mas num nível baixo, na sua língua materna; outros tinham qualificações académicas e profissionais mais elevadas. Em todo o caso, muitos dos participantes do curso são plurilíngues e falam duas, três ou quatro línguas, embora alguns não consigam escrever em nenhuma delas. Dado que, em contexto de refúgio, o aprendizado da Língua Portuguesa auxilia no desenvolvimento de práticas sociais quotidianas mais urgentes e indispensáveis à sobrevivência, percebemos certa ansiedade com a aquisição da língua por parte dos alunos, que usualmente se apresentavam participativos, interessados e motivados. No entanto, alguns alunos com maiores dificuldades de aprendizagem necessitavam de maior atenção e apoio, o que era prontamente atendido pela professora, que se empenhava em criar um espaço de sala de aula bastante acolhedor, mas simultaneamente responsável e profissional. Além disto, observámos que os alunos adultos com

²⁵⁴ A valorização e fortalecimento das línguas faladas pelo público que está sendo acolhido são imprescindíveis e tal reconhecimento sustenta-se e ganha corpo considerando-se os benefícios do plurilinguismo para a aprendizagem de uma nova língua. Cf. Lúcia Maria de Assunção BARBOSA e Mirelle Amaral de SÃO BERNARDO, "A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil", *Revista de Pesquisa sobre Migrações*, vol. 1, p. 58-67, 2017, disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51205/1/2017_art_lmabarbosamasoabernardo.pdf [09.05.2021].

personalidade bem desenvolvida e acúmulo de experiências de vida usualmente querem que a sua vivência individual anterior seja reconhecida e, de algum modo, explorada nas aulas²⁵⁵.

2.1.2. Desempenho docente

No momento da visita, a instituição contava somente com uma professora efetiva de Língua Portuguesa para todas as turmas, sendo ela a referência dos alunos relativamente ao ensino do idioma na instituição. A professora era muito qualificada e experiente no ensino de Português para este público específico e pareceu-nos criar um ambiente de aprendizagem agradável, sempre a respeitar a individualidade de cada um e a tentar auxiliar também nas dificuldades para além das aulas²⁵⁶. Ela conhecia os alunos por nome e por história, além de demonstrar entender e apoiar as suas diversas experiências e percursos de vida. Era perceptível a ênfase dada pela professora à autonomia dos alunos, através dos processos interativos de análise de necessidades, explicando atividades, incentivando a participação ativa nas aulas, monitorando o progresso e avaliando os resultados. A professora também demonstrava bastante sensibilidade ao tratar de certos temas que, numa aula de PLE regular para outros públicos seriam comuns, mas que, na situação dos alunos como refugiados ou requerentes de asilo, poderiam se tornar delicados, tais como apresentar membros da família ou mesmo falar de situações do passado e/ou planos para o futuro ao tratar das suas profissões. A docente estava sempre a desenvolver estratégias para envolvê-los e incluí-los como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e desempenhava, em nosso entender, um papel primordial na integração linguística de refugiados e requerentes de asilo acolhidos pela instituição. A este respeito, reiteramos as palavras de Paulo Freire²⁵⁷, para quem uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é instigar a curiosidade e a criticidade dos alunos. Assim, torna-se possível encorajá-los a assumir o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e permitir que os professores se tornem agentes de mudança e de promoção da justiça social²⁵⁸.

²⁵⁵ Quando estamos perante alunos oriundos das minorias culturais, importa conhecer e compreender bem seus históricos de vida, com o objetivo de desenvolver estratégias que melhorem o autoconceito e a autoestima nestes alunos. Cf. Anabela PEREIRA, *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Porto, Asa Editores, 2004, p. 34.

²⁵⁶ Não podemos desconsiderar outro aspeto importante do professor de PLAc que é a posição que assume um papel de colaborador, e muitas vezes, até de representante, das causas dos migrantes, atuando na politização e na educação do entorno, além de pressionar as instâncias governamentais para a promoção de legislações que atendam outras demandas dos migrantes, que (passam pela e) vão além da questão da aprendizagem da Língua Portuguesa. Cabe dizer, ainda, que estes professores cumprem com essas empreitadas superando, na maioria das vezes, certa precarização da sua atuação docente, que é manifestada, na maioria das vezes, pela falta de formação e acompanhamento adequados, falta de infra-estrutura para as aulas, dentre outras questões. Cf. Ana Paula de Araújo LOPEZ, “O Professor de Português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização”, *Vertentes e Interfaces II - Estudos Linguísticos e Aplicados*, vol. 12, n.º 1, 2020, pp. 169-190, disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680/4882> [11.05.2021].

²⁵⁷ Cf. Paulo FREIRE, *Pedagogia da Autonomia*, 68.ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2019, p.121.

²⁵⁸ Cf. Rosa BIZARRO et al., *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*, Lisboa, Lidel, 2013, p.17.

2.1.3. Materiais e recursos

No que concerne aos materiais didáticos utilizados nas sessões, a professora não utilizava nenhum livro de PLE disponível no mercado, mas projetava e aplicava os seus próprios materiais adaptados às necessidades dos alunos, criando-os especialmente para as aulas. À vista disso, em todas as aulas a que assistimos, os alunos recebiam fichas em papel, cujo conteúdo era também projetado em *slides* no quadro. Nestes momentos, era visível a preocupação da professora na seleção de imagens que pudessem representar personagens diversos (principalmente em raça e gênero) e com os quais os alunos pudessem se identificar. Nas salas de aulas, os espaços físicos possuíam também uma lousa para explicações escritas e outros materiais, como objetos do lar, folhetos de lojas e supermercados, revistas e jornais. O uso de materiais autênticos, trabalhando competências linguísticas e informações culturais com temas de interesse prático e circunstâncias reais, pareciam responder às principais necessidades do seu cotidiano. E a construção de módulos de ensino baseados em temas, por sua vez, permite que aprendam o idioma e compreendam as práticas sociais de uso dessa língua²⁵⁹.

A ideia de trabalhar cada aula com assuntos que fazem parte da realidade dos alunos e possuem utilidade, muitas vezes, imediata para estes indivíduos, como, por exemplo, a procura de emprego, o acesso ao sistema de saúde, a ida às compras no supermercado, etc., consegue ir além do ensino de língua propriamente dito e colabora para a integração do estudante na sociedade²⁶⁰. Neste sentido, o CPR tem o projeto de um livro chamado “Pessoas”, um manual que apresentaria a visão e os valores da instituição sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, porém, ao tempo desta pesquisa, o referido projeto ainda não havia conseguido financiamento. Isto posto, constatamos que a maioria dos materiais didáticos de PLE disponíveis no mercado são realmente voltados para outros perfis de aluno, principalmente profissionais, acadêmicos e turistas, portanto, não contemplam as necessidades dos aprendizes de Língua Portuguesa da instituição²⁶¹.

²⁵⁹ “Para atender a esses propósitos é necessário que a seleção de recursos didáticos esteja diretamente relacionada a textos autênticos, já que esses podem ser considerados amostras da língua em uso. Devemos considerar que preparar material didático não é tarefa simples, uma vez que não basta simplesmente reunir um aglomerado de textos e atividades, deixando de considerar critérios que são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, consideramos construir um material baseado em temas, que poderia ser útil ao cotidiano das/os aprendentes, permitindo, ao mesmo tempo, aprenderem a língua e compreenderem as práticas sociais de uso dessa língua”. Cf. Mirelle Amaral de SÃO BERNARDO, *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*, op. cit, p. 72 [11.05.2021].

²⁶⁰ Cf. Priscila de Pinho VALENTE, “Português como língua de acolhimento para acesso a direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrante”, *Revista Muiiraquitã*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 287-306, disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2706> [12.05.2021].

²⁶¹ Diniz e Cruz apontam três principais métodos de ensino essenciais para a elaboração de um material didático voltado para PLAc: 1) a abordagem comunicativa, que foca na comunicação entre os sujeitos, partindo de tarefas de interações reais cotidianas dos alunos; 2) o ensino intercultural que deve fomentar o diálogo entre a cultura do professor e do aprendente, para desfazer estereótipos e preconceitos; 3) o letramento crítico, que parte da leitura dos gêneros que perpassam o dia a dia dos refugiados, para o alcance de uma consciência crítica voltada para a transformação social. Todas estes métodos utilizariam de textos autênticos, a valorização da autonomia, a exploração da heterogeneidade linguístico-discursiva, e a centralidade nas necessidades de aprendizagem do aluno. Cf. Isabel Cristina Silva DINIZ e Júnia Moreira DA CRUZ, “Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas”, *The Especialist*, vol. 39, n.º 2, 2018, pp. 1-11, disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/30650> [12.05.2021].

2.2. Outras notas de campo

Alguns aspetos da pesquisa que foram registados nas notas de campo potencializaram a compreensão do quotidiano dos sujeitos da comunidade e da escola. Foi pela observação da dinâmica dos ambientes e dos alunos interagindo fora da sala de aula que algumas outras questões se evidenciaram. Veja-se, por exemplo, que, no Centro de Acolhimento 2, verificámos que os refugiados têm uma extensa rede de apoio e, enquanto as aulas aconteciam, profissionais de diversas áreas²⁶² lidavam com as mais variadas questões e resolviam diferentes problemas práticos. Além disto, percebemos que, quando os alunos não compareciam às aulas ou apresentavam problemas de concentração ou mesmo baixo rendimento no curso, estes profissionais do CAR 2 conversavam entre si e buscavam conhecer a situação para melhor apoiar o aluno e, eventualmente, a família, nas suas necessidades psicossociais.

Os intervalos das aulas e atividades permitiam-nos observar também as relações sociais desenvolvidas pelos alunos. Notámos que a maioria dos refugiados no CAR 2 estava a utilizar o telemóvel, comumente para realizar videochamadas com familiares e amigos. A internet e as redes sociais pareceram-nos ser aliadas dos migrantes na busca por oportunidades de contacto na Língua Portuguesa, sendo comum vê-los a assistir a vídeos neste idioma. Contudo, quando não havia intervenção da professora de Português, este idioma raramente era utilizado e as conversas com os colegas ocorria nos idiomas que dominavam melhor. Observámos ainda que, na maioria dos casos, eles mantinham várias de suas práticas religiosas e culturais, reafirmando sua identidade. Ademais, reparámos ser habitual a celebração coletiva de pequenos feitos na vida de cada um, como o recebimento de um documento, a marcação de uma consulta no médico ou o agendamento em alguma instituição para resolução de assuntos burocráticos.

2.3. Questionários

Os questionários foram administrados a 22 alunos (dezoito homens e quatro mulheres), com idades entre 19 e 62 anos, originários de 11 países diferentes (Afeganistão, Camarões, Gambia, Guiné-Bissau, Irão, Iraque, Síria, Sudão, Sudão do Sul, Togo e Ucrânia) e com tempos de vivência em Portugal variáveis entre um e sete meses. Tal como já referido anteriormente, para recolher a opinião dos alunos, elaborámos um questionário estruturado com perguntas fechadas, composto por 15 itens e com a

²⁶² Como exemplos dos profissionais que formam a equipa multidisciplinar do CAR 2, podemos citar: técnicos responsáveis pela inserção educacional e profissional dos refugiados, juristas, psicólogos e assistentes sociais. Ao nível da saúde, durante o ano de 2019, o Centro contou com o apoio do Centro de Saúde da Bobadela/São João da Talha, com a Delegação de Saúde Pública (ACES Loures/Odivelas) e com o Centro Diagnóstico Pneumológico (CDP) do Lumiar para rastreio de doenças respiratórias, com o apoio da carrinha-móvel, que se deslocava ao CAR2 sempre que necessário.

utilização de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 = discordo totalmente, 2= discordo, 3= neutro, 4=concordo, 5 = concordo totalmente). As afirmações eram simples e diretas, para que fosse facilitada a decisão dos alunos sobre qual dos cinco pontos da escala *Likert* marcar (Ver Anexo 11).

A primeira afirmação desejava conhecer o nível de satisfação do aluno em morar em Portugal. Todas as respostas foram positivas, 19 delas concordando totalmente com a afirmação. A segunda assertiva era referente ao contacto com a Língua Portuguesa previamente à chegada no país, 15 alunos discordaram da afirmação, 4 alunos responderam contacto neutro, 2 concordaram e 1 concordou totalmente, indicando que já havia tido contacto com a língua. A terceira afirmação buscava saber se o aluno considerava importante aprender a Língua Portuguesa para morar em Portugal e esta foi a única unanimidade de todo o questionário, todos concordaram totalmente. O quarto ponto referia-se à motivação do aluno para aprender a Língua Portuguesa, todos concordaram, 20 totalmente. A quinta afirmação desejava perceber se o aluno gostava das aulas ministradas pelo CPR, mais uma vez todos concordaram com a sentença, 18 deles totalmente. A sexta afirmação relacionava-se a existência de pontos para melhorar nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pelo CPR, apenas 4 alunos discordaram dessa sentença, 4 alunos deram resposta neutra e 14 alunos indicaram concordar sobre haver pontos para melhorar nas aulas. A sentença seguinte trazia uma afirmação sobre a boa relação com a professora da Língua Portuguesa do CPR, sentença com a qual todos concordaram, 19 deles totalmente. A oitava afirmação focava no material das aulas, mais uma vez todas as respostas foram positivas, sendo que 15 que concordaram totalmente. Em seguida, na afirmação sobre o local de morada do aluno, se era num Centro de Acolhimento, 12 concordaram e 10 discordaram. A décima assertiva era sobre a proximidade da moradia com o local das aulas de Língua Portuguesa, houve 10 respostas negativas, sendo que 9 pessoas discordaram totalmente²⁶³. A décima primeira afirmação referia-se à satisfação dos alunos de ter aulas no Centro de Acolhimento, houve 12 respostas positivas, 10 delas concordaram totalmente²⁶⁴. Em seguida, a afirmação relacionava-se a ter aulas juntamente com familiares, 13 alunos discordaram e 9 alunos concordaram que tinham aulas com parentes. A afirmação de número 13 buscava saber sobre a relação entre os alunos em sala de aula e todos concordaram que era boa, 16 destes concordando totalmente. A penúltima questão era relativa às aulas de expressão dramática, 12 alunos responderam positivamente, 10 concordaram totalmente²⁶⁵. Por fim, apresentámos a afirmação 15 sobre as atividades externas, como os passeios e visitas a sítios históricos, e 21 alunos deram respostas positivas, 18 concordaram totalmente, apenas 1 aluno discordou totalmente.

²⁶³ Somente os alunos que não residiam no Centro de Acolhimento e tinham aulas na Sala de Reuniões em Lisboa responderam a esta afirmação.

²⁶⁴ Somente os alunos que residiam e tinham aulas no Centro de Acolhimento responderam a esta afirmação.

²⁶⁵ Somente os alunos que residiam e tinham aulas no Centro de Acolhimento responderam a esta afirmação.

Pela análise qualitativa das respostas dos alunos, os resultados dos questionários nos permitiram constatar que: os participantes gostam de viver em Portugal e que apenas poucos deles tiveram algum contacto com a Língua Portuguesa antes de chegar ao país. Os resultados mostraram também que todos os participantes da pesquisa consideram importante aprender o idioma para viver em Portugal e dizem ter motivação para aprendê-lo, bem como afirmam gostar das aulas, ainda que a maioria dos alunos reconheça que há coisas para melhorar nos cursos. A partir da assertiva sobre a relação com a professora de Língua Portuguesa do CPR e os materiais utilizados nas aulas, todos os respondentes pareceram satisfeitos. Foi evidenciado que, na percepção dos alunos, eles também possuem uma boa relação com os colegas de sala. Ressaltamos que os participantes deste inquérito que residiam no Centro de Acolhimento não apresentaram objeções sobre ter aula no mesmo local que habitavam, mas o que não residiam no Centro disseram morar longe do local das aulas. Uma parte considerável dos alunos que responderam ao inquérito diz ter aulas junto com outros membros da família. Por fim, os resultados também demonstram que todos os que têm aulas de expressão dramática apreciam estar nas sessões. Ademais, à exceção de um participante da pesquisa²⁶⁶, todos os alunos também dizem gostar das atividades externas, como visitas históricas e passeios.

2.4. Grupo focal

O grupo focal contou com 10 participantes (nove homens e uma mulher), com idades entre 19 e 62 anos, originários de 6 países diferentes (Afeganistão, Gambia, Irão, Iraque, Síria, Sudão do Sul) e com tempos de vivência em Portugal variáveis entre 1 e 7 meses. Em síntese, o resultado da conversa com os alunos da formação em Língua Portuguesa do CPR sugeriu que todos os presentes entendiam a Língua Portuguesa como fator fundamental para o processo de integração em Portugal. Dois alunos disseram ter tido acesso a alguns conteúdos virtuais de Língua Portuguesa antes de mudarem para o país, e que gostaram da ideia de chegar sabendo algumas saudações e expressões. Outros três relataram que a Língua Portuguesa é muito difícil e que exige muito esforço para ser aprendida, sendo que um deles revelou que é ainda mais complicado aprendê-la porque está frequentemente disperso nas aulas a preocupar-se com a família que ficou em seu país de origem. Todos os presentes asseguraram gostar das aulas, dos materiais preparados pela professora e dos colegas de sala. Responderam, entusiasticamente, que precisam de ter mais passeios, pois adoravam conhecer lugares e aprendiam

²⁶⁶ É importante destacar que o aluno que discordou já havia apresentado sinais de insatisfação durante o passeio para o carnaval de Torres Vedras. Embora a participação seja voluntária e apesar de terem sido mostrados vídeos da festa nas aulas preparatórias para o passeio, este aluno disse ter sentido desconforto, enquanto muçulmano, com o estilo do festejo.

muito com as visitas. Destacaram o cuidado da professora antes, durante e depois dos eventos, na preparação e explanação de todo o vocabulário com o qual eles têm contacto nas visitas externas. Ainda sobre a docente, disseram que é excelente, que está sempre disposta a ajudar, mas que está sobrecarregada. De forma unânime, todos concordaram que necessitam de uma maior carga horária na língua e que, para isso, seria necessário um maior número de aulas na semana e, conseqüentemente, precisariam de mais professores. Mencionaram também que gostariam de ter mais grupos específicos para conversação e para um trabalho mais intensivo do idioma, pois têm pressa em aprender. Ressalte-se a este respeito que, nas fichas de opinião sobre o curso das últimas duas turmas, concluídas em agosto de 2019 e dezembro de 2019, bem como nas fichas de opinião acerca das últimas atividades extra sala de aula realizadas, nomeadamente as visitas e passeios, verificámos apreciações e demandas similares àquelas expostas nos questionários e no grupo focal por nós conduzidos.

2.5. Entrevistas

Nesta secção, destacaremos as principais considerações obtidas a partir da análise das entrevistas com a professora de PLE, a técnica de integração e o ex-aluno da formação em Língua Portuguesa do CPR, que tiveram a finalidade de clarificar ou corroborar com o que foi observado na recolha de dados através dos demais instrumentos. De início, portanto, no tocante à importância do idioma no processo de acolhimento, a professora de PLE defende que a língua é decisiva para a integração e é muito importante na relação com a sociedade civil do país de acolhimento. Isto porque, segundo ela, quando não falam o idioma local, as pessoas passam a viver num espaço muito mais doméstico, o que influencia diretamente na sua vida pessoal. Desta forma, apesar de reconhecer a necessidade do idioma para a entrada no mercado de trabalho, a professora de PLE ressalta que não se deve focar a aprendizagem da língua apenas na ótica profissional. Sobre isto, a professora de PLE destacou que nos cursos de Português oferecidos pelo CPR, a componente sociocultural é fundamental, pois conhecer os locais da cidade e do país de acolhimento pode “empoderar” no percurso de integração.

Lembro-me sempre de uma mulher curda [e] ela falava-me desta componente sociocultural nesta perspectiva, numa perspectiva de mãe que, quando os filhos começam a ter atividades na escola, ela conhece muitos espaços. Ela pode não ter compreendido muito as explicações, mas aquele espaço já é conhecido e, portanto, ela sente que está na mesma condição dos outros pais que estão na reunião. [P]or outro lado, quando vieram familiares cá, porque estão na Alemanha, e puderam visitar Portugal, ela já é, já está capacitada para poder dizer – “não, nós vamos ver ou vamos visitar o Museu Gulbenkian ou vamos a Tomar, ou vamos ao Mosteiro de Alcobaça ou à Nazaré”-, porque foram lugares, locais que ela conheceu e que ela sabe que são muito bonitos. (Professora de PLE)

O antigo aluno do CPR confirmou que a aprendizagem da língua do seu país anfitrião também não acontecia somente na sala de aula. De acordo com o ex-aluno, as visitas que faziam para alguns sítios de Lisboa e outras cidades proporcionavam muitas informações sobre a geografia, história e aspetos culturais de Portugal e de seu povo.

Mas quando saímos da aula, quando visitamos qualquer sítio, por exemplo, visitar um centro comercial ou uma loja, qualquer loja, ver as coisas que estavam lá, o nome das coisas, frutas, outras coisas. Depois quando visitamos locais históricos, ou parques por exemplo. Lembro-me a primeira visita que fizemos foi ao Parque de Monsanto. Lembro-me até agora, nunca vou esquecer. Plantamos também algumas plantas e foi maravilhoso, vimos muitas coisas. E a professora explicou-nos a história do Parque de Monsanto e as pessoas também nos receberam [...] Antes de ir, a professora também dá aula, dá iniciativa destas coisas, nós vamos fazer uma visita a um local x, este local é assim, ela dá muitas explicações antes de ir lá. Depois quando chegamos lá, também a professora dá explicação sobre o sítio e aprender a história do país, a história antiga, e aprender sobre a sociedade portuguesa. (Ex-aluno da formação em Língua Portuguesa do CPR)

A técnica de integração também secundou a ideia de que a língua não é somente a base para obter um emprego²⁶⁷, uma vez que o indivíduo pode estar a trabalhar e não conseguir participar ativamente da comunidade em que vive. A técnica de integração notou ainda que, em Portugal (sobretudo fora da cidade de Lisboa) não existem comunidades representativas das nacionalidades dos refugiados que os possam ajudar a integrar e prestar-lhes apoio nas adversidades e situações do quotidiano. Portanto, a língua representa precisamente esta possibilidade de as pessoas terem autonomia de começarem a estabelecer relações afetivas, de sentir que, efetivamente, pertencem a algum lugar. A professora de PLE salientou que um grande fator de motivação para aprendizagem da língua é a compreensão de que o idioma é como um passaporte para organizar e recomeçar uma nova vida em Portugal, para o refugiado/requerente de asilo e para sua família. Ela ressaltou ainda que é natural que as motivações sejam diversas, principalmente no que se refere a diferentes faixas etárias, mas que usualmente se prendem com a dignidade da pessoa e de seus familiares. A técnica de integração, por seu turno, atribuiu a motivação para aprender a língua no CPR ao facto de que os alunos podem ver as suas necessidades linguísticas atendidas, pois há sempre uma tentativa de ligação dos assuntos que eles consideram imprescindíveis com os pontos do programa do curso.

Algo que é muito característico das nossas aulas, e que resulta muito bem [é] precisamente o facto de haver um esforço grande para respondermos às necessidades das pessoas[...] “ok, estamos nesta fase do programa, mas as pessoas têm uma necessidade real de compreender melhor as partes do corpo ou as divisões da casa”[...] Os professores têm sempre no CPR essa maleabilidade para responder às necessidades. (Técnica de integração)

²⁶⁷ Sobre a questão da integração pelo trabalho, a técnica de integração sublinhou ainda que seria interessante criar, à semelhança do que existe em outros países, algumas medidas específicas de motivação e contratação de refugiados, ou seja, uma espécie de incentivo para as empresas.

E quando lhe perguntaram: “Ah, e o arroz? Ah, o arroz está muito bom. E quem é que... foi a mãe que lhe ensinou?”. E ele disse: “Não, não. Foi a professora de Português, na aula de Português”[.] Por quê? Porque isso acontece muito frequentemente. Com os jovens do outro centro eu, eu, muitas vezes, ensinava a fazer coisas. Era uma necessidade que eles exprimiam e eu, então, ajudava pra que eles, de alguma maneira, ultrapassassem aquela dificuldade que estavam a ter. (Professora de PLE)

Entre os fatores de desmotivação, a professora de PLE e a técnica de integração mencionaram a falta de disponibilidade emocional de muitos refugiados e requerentes de asilo para se envolverem com o país e aprenderem o idioma. Isto porque a maioria passa por um complexo processo de distanciamento das suas origens, frequentemente somada ao afastamento dos laços familiares. Uma considerável parcela destas pessoas é trazida por redes de tráfico, sem referências anteriores sobre o país. E quando chegam a partir do processo de reinstalação, é a Organização das Nações Unidas que determina que é para Portugal que serão enviados, sendo que, em ambos os casos, tratam-se de percursos longos e que usualmente culminam na falta de escolha e opções.

Existem situações em que se fala, por exemplo, da família, e que, de repente, só a palavra “família” ou só o nome “pai” ou “mãe” [e] se esse familiar morreu, pode acontecer [de] causar uma espoleta. (Professora de PLE)

As pessoas precisam de fazer as pazes com as coisas que lhes aconteceram, aceitar que esta agora é a sua realidade, que vai ser uma realidade descendente, muitas vezes, face aquilo que tinham, não é? Em termos de “ah, agora eu tenho que começar do zero minha profissão não é reconhecida aqui, minha língua não é falada aqui, o emprego que eu tinha não quer dizer nada aqui...” Portanto, eu acho que após a chegada a Portugal, é um período novo e que as pessoas precisam passar por esse processo. (Técnica de integração)

Por outro lado, quanto aos obstáculos a nível institucional, a professora de PLE sublinhou as dificuldades de uma organização não governamental para o desenvolvimento em realizar seus projetos. Segundo ela, ao longo do ano de 2019, por exemplo, a instituição contou com seis professores efetivos e outros contratados no âmbito dos seus vários projetos. No momento da nossa pesquisa, no início de 2020, entretanto, havia somente uma docente como efetiva. Alinhando-se a esta ideia, o antigo aluno do programa afirma que o único aspeto negativo do curso de Língua Portuguesa do CPR estava relacionado com a insuficiente carga horária²⁶⁸:

O tempo não era suficiente, era pouco tempo. Era uma hora por dia e quatro horas por semana... e quando uma pessoa quer aprender língua estrangeira, precisa mais tempo, precisa mais horas, precisa praticar mais e uma hora por dia não chega, pelo menos 3,4 horas por dia. E aprender o dia todo. A única crítica era esta, era só pouco tempo, poucas horas.

²⁶⁸ Ao tempo de sua passagem pelo CPR, as aulas eram de uma hora por dia, quatro dias por semana.

Mas o sistema para aprender Português, eu acho uma excelente maneira. Não havia nenhuma crítica, nada, no sistema. (Ex-aluno da formação em Língua Portuguesa)

No que se refere à convivência multicultural, a professora de PLE mencionou que, como é normal em qualquer espaço com pessoas de nacionalidades diferentes, pode haver mal-entendidos e situações de segregação, mas que, de maneira geral, o Centro de Acolhimento funciona muito mais como um espaço de troca e aprendizagem. Ela defendeu ainda o relevante papel do docente nesta posição, fundamental também na desconstrução dos estereótipos e preconceitos.

O que eu sinto é que, para quem quer trabalhar com este público, precisa ter uma abertura muito grande. Tem que ter esse espírito de estar aberto ao outro, de aprender com o outro também, para que as pessoas que têm que recomeçar uma nova vida em Portugal, também estejam abertas a compreender os nossos códigos. E nessa partilha, nestas semelhanças e diferenças, possamos estar neste mundo, porque este mundo é, de fato, de todos nós, não é? Portanto, somos do mesmo lugar. (Professora de PLE)

A corroborar com esta perspectiva, o antigo aluno do CPR declarou que, mesmo sendo de diferentes nacionalidades, todos os alunos se sentiam unidos pelas mesmas circunstâncias, uma vez que estavam a recomeçar suas vidas num novo país juntos, a pedir proteção internacional.

Era normal, era normal. Não houve nenhuma confusão entre nós[.] Todos somos...seja refugiado, seja recolocado, seja espontâneo é o mesmo objetivo[.] E não havia diferença entre nós, o mesmo apoio, a situação era a mesma situação. E estar na aula, também, o nosso objetivo é mesmo aprender Português e depois a professora também sensibilizou-nos que estávamos juntos, que somos iguais, e por isso, foi normal. (Ex-aluno da formação em Língua Portuguesa)

Sobre ter aulas no CAR 2, ou seja, no mesmo local em que residem, a professora de PLE enfatizou que, em alguns aspetos, isto pode representar um elemento facilitador, pois as pessoas não têm que vencer algumas barreiras, como a deslocação ou inconvenientes com o clima. A este respeito, o ex-aluno confirma a experiência construtiva:

Morei, vivi no Centro da Bobadela durante 6 meses. No início, sinceramente, gostei. Gostei de ficar no Centro e de ter aula no mesmo sítio onde eu estou a viver porque não estou a perder tempo, não precisa de transporte, não precisa de ir muito longe da minha residência, havia luz no sítio e gostei. Sem falta, foi algo sem falta, como em todo Centro. Durante 3, 4 meses, gostei de ficar lá e aprender Português, gostei muito [mas] depois quando passei 4 meses, fiquei com dificuldades de ficar no Centro, queria sair do Centro, queria alugar minha casa e sair do Centro. Mas no início, sim, gostei de ficar lá e ter aula no mesmo sítio, foi bom. (Ex-aluno da formação em Língua Portuguesa)

O trabalho conjunto da equipa do CAR 2 também foi destacado pelas duas profissionais como uma mais valia, uma vez que as trocas de informações e experiências são contínuas no exercício de suas atividades.

Eu posso contar com a equipa para me dar mais informações, [é] diferente da sala da Vergílio Ferreira (sala de reuniões em Lisboa), onde nem há quem abra a porta, né? Não é o que acontece no centro – aí, sim tem uma equipa. A sala da Vergílio Ferreira tem essa questão – eu tô completamente sozinha com eles [é] só *e-mails*, pra saber porque que uma pessoa não vem às aulas e pronto. (Professora de PLE)

[T]ambém existe uma interligação grande da equipa, fazemos muito esforço, de nos comunicarmos uns com os outros para percebemos em que situação estão as pessoas. Fazemos isso de uma forma estruturada? Não! Fazemos isso na hora do almoço, quando temos um bocadinho de tempo durante o nosso dia, “olha alguém perdendo aula... hoje esta senhora esteve muito mal porque era aniversário do filho que tinha sido assassinado no Egito” [...] É importante essa ligação da equipa, porque as pessoas são seres globais, não é? Portanto, aquilo que passa em uma esfera das suas vidas, vai influenciar todas as outras. É importante nós, como profissionais, estarmos atentos a esses sinais e vermos também a forma que podemos trabalhar todas essas informações que surgem. Acho que é muito importante ligarmos as necessidades dos alunos e que os profissionais estejam todos ligados entre si. (Técnica de integração)

Como observado nas declarações acima, foi possível reconhecer que toda a equipa, de alguma maneira, desempenha suas funções com o intuito de garantir o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. A técnica de integração observou também que, no CAR 2, alguns agregados familiares acabam por proporcionar o sentimento de comunidade e o apoio que as pessoas proporcionam umas às outras permite que enfrentem mais facilmente as adversidades diárias. Ademais, a presença de um grupo de trabalho multidisciplinar pode também tornar a experiência mais tranquila e benéfica para os residentes.

Para eles também, eu acho que cria uma realidade muito confortável. Isso é positivo, por um lado, porque os serviços estão facilmente disponíveis, as pessoas vivem literalmente do outro lado da parede, porque o assistente social está aqui, eu estou aqui, a diretora, a colega com as atividades das aulas, os médicos vêm cá... Isso é muito positivo no sentido que nos permite prestar um conjunto de serviços. (Técnica de integração)

As narrativas apresentadas sugerem, portanto, a importância do apoio integral da instituição recetora no processo de aquisição do novo idioma por refugiados e requerentes de asilo, bem como constata as peculiaridades e desafios intrínsecos a este tipo de ensino-aprendizagem. Todas estas dificuldades, entretanto, não pareceram desencorajar as profissionais entrevistadas do CPR, que demonstram convicção sobre o propósito de suas atuações na instituição. O ex-aluno, no que lhe concerne, confirma ter obtido nas aulas do curso de PLE algumas das ferramentas essenciais para sentir-se bem e, de certa forma, integrado, ao viver em Portugal hoje.

Quando nós vemos as fotografias das crises de refugiados no mundo, eu tinha sempre aquela ideia “deve haver alguma coisa que nós possamos fazer”. Portanto, de que forma é que podemos ajudar, participar, na resolução destas questões? (Técnica de integração)

Bom, eu acho que (os refugiados e requerentes de asilo) nos dão muitos exemplos de vida, cada pessoa [ela] não sabe o que isso é, mas ela quer aprender e quer comunicar com este novo lugar onde ela está e... é a tal de coragem, esperança, estas palavras que nos fazem pensar que o nosso trabalho faz sentido. Faz sentido. (Professora de PLE)

[Portugal] foi o país que acolheu-me, respeitou-me quando eu estive numa situação muito complicada, quando minha vida esteve em causa. Salvou-me, recebeu-me...por isso gostei e gosto de viver cá, o país que respeitou-me tão bem. Gosto de quem me respeita. (Ex-aluno da formação em Língua Portuguesa).

2.6. A identificação das forças, fraquezas, ameaças e oportunidades (breve análise SWOT – *strengths, weaknesses, threats, opportunities*)

A imersão na realidade do Centro de Acolhimento 2 e nas aulas da sala de formação em Lisboa, bem como a proximidade do quotidiano do programa de PLE do CPR proporcionaram-nos um rico panorama dos aspetos que podem auxiliar ou prejudicar a integração dos refugiados e requerentes de asilo na sociedade portuguesa. Deste modo, apresentaremos a última parte da nossa análise em forma de uma breve análise SWOT e centraremos nossos comentários sobre a formação de Língua Portuguesa do CPR em quatro focos, considerando o que entendemos como: 1) as forças (êxitos, objetivos alcançados, benefícios, satisfação); 2) fraquezas (deficiências, dificuldades, fracassos, descontentamentos); 3) oportunidades (potenciais, capacidades sem explorar, ideias de melhoramento); 4) ameaças (obstáculos, adversidades, oposição, resistências contra mudança)²⁶⁹.

2.6.1. Forças

Diante de todo o cenário exposto até o momento, é possível apontar diversos aspetos positivos na formação de Língua Portuguesa oferecida pelo CPR que podem servir de paradigma e *case study* de boas práticas para projetos similares no restante do país. Primeiramente, podemos destacar o facto de as aulas serem ministradas para utilização do idioma em circunstâncias reais, com apresentação de informações relevantes para estes indivíduos, que são migrantes com características específicas e para quem a aprendizagem do idioma ultrapassa a mera noção de língua estrangeira ou de língua adicional,

²⁶⁹ Cf. Sérgio CORDIOLI, *Enfoque participativo: um processo de mudança: conceitos, instrumentos e aplicação prática*, Porto Alegre, Genesis, 2019, pp. 135-138.

evidenciando aspetos que tornam este processo de ensino-aprendizagem diferente dos demais. Foi possível notar, pela natureza própria das aulas, conforme apresentamos nas secções anteriores, que o foco é mesmo o uso da língua em circunstâncias reais de produção, com ênfase para aspetos culturais e utilização de recursos e materiais variados. A liberdade de escolha dos temas durante as lições era grande e direcionava o ensino da língua para situações associadas à rotina e ao mundo do trabalho.

A relação da professora com os alunos também é ponto de destaque, pois era visível a sua abordagem intercultural, de cuidado e respeito com cada indivíduo particular, distante de qualquer rótulo ou preconceito. O seu papel parecia ir além de ensinar a língua, mas constituir uma referência de apoio a que os alunos recorriam na busca de conselhos e respostas, também para os problemas quotidianos. Como consequência, o ponto de partida para o planeamento das aulas eram as situações reais vividas pelos alunos no seu processo de imigração, na busca de que praticassem a língua em situações significativas. A professora esforçava-se em preparar as fichas das aulas visualmente atrativas e com temas que, efetivamente, contribuíam para a inserção desses alunos socialmente, a promover discussões sobre experiências culturais e de vida e a concentrar-se no significado do idioma antes de abordar o rigor e a precisão. Alinhando-se com esta perspetiva, corroboram a realização das aulas de expressão dramática, os eventos e festas que tratam das tradições e costumes portugueses, e os diversos passeios histórico-culturais²⁷⁰.

Ademais, verificámos ainda que, no caso dos alunos do CAR 2, encontrar um ambiente previsível e bem estruturado no qual podiam ter uma certa rotina nas aulas pareceu ser especialmente importante para aqueles indivíduos que experimentaram as mais diversas formas de perda de controlo e previsibilidade sobre os eventos em suas vidas. Por fim, foi possível notar que a pedagogia intercultural era assumida não somente pela professora, mas também pela instituição, a partir da interdisciplinaridade na gerência dos processos de integração e no desenvolvimento de competências para a gestão da diversidade. Reconhecemos ainda a importância de o ensino da língua para os refugiados incluir também conhecimentos específicos sobre questões relacionadas com os procedimentos de asilo, mercado de trabalho, bem como outros assuntos úteis à sua vivência no país de acolhimento, conforme demonstrado nas sessões de orientação profissional semanais. Assim, percebemos que a formação de Língua Portuguesa do CPR oferece uma abordagem humana e emancipatória, capaz de promover a integração do refugiado em diversas vertentes.

²⁷⁰ Percebemos a relevância de se investigar os aspetos etnolinguísticos, unindo o processo de aprendizagem do idioma ao contacto com os elementos culturais locais. Assim é possível conectar diferentes vertentes de interação social através da linguagem e do discurso, pois as identidades também são socialmente construídas e específicas à cultura. Cf. Fernando FERREIRA-ALVES, “‘Why don’t you ask them yourself?’ Immersion into the field of professional translation practice in Northern Portugal (a holistic view)” in Rita Bueno MAIA *et al.*, (eds.), *How Peripheral is the Periphery? Translating Portugal Back and Forth - Essays in Honour of João Ferreira Duarte*, Cambridge University Press, 2015, pp. 63-83.

2.6.2. Fraquezas

Certamente a questão mais notável e urgente referente à formação em Língua Portuguesa da instituição na altura de nossa pesquisa era a escassez de professores, o que se relacionava diretamente com a impossibilidade de oferecimento de uma maior carga horária e oferta de um maior número de grupos e níveis, principais solicitações dos alunos. De facto, para vislumbrar o desenvolvimento deste programa de ensino, seria necessário investir primordialmente nos recursos humanos, mas o CPR, como organização não governamental para o desenvolvimento, sofre com as dificuldades de obter financiamentos²⁷¹, subsídios e doações para seus projetos. Por este motivo, uma vez que não havia uma equipa efetiva, a única professora de Língua Portuguesa da instituição esforçava-se para atender todas as demandas dos dois locais onde ocorriam as aulas que, frisemos, decorriam em cidades diferentes (Lisboa e Loures). Ainda a respeito do corpo docente, fomos informados de que, quando ocorriam contratações temporárias no âmbito de alguns projetos específicos, as horas de preparação não eram consideradas e somente as horas letivas eram pagas. Um outro ponto a destacar é que, apesar de as instalações do CAR 2 serem excelentes, a do espaço de aulas em Lisboa ainda é bastante limitada, facto que pode não dificultar o processo de ensino-aprendizagem diretamente, embora não seja o ambiente ideal para as aulas, uma vez que se trata, originalmente, de uma sala de reuniões²⁷². Ademais, conforme previamente assinalado, há várias atividades educacionais oferecidas no CAR 2, que a referida sala não tem capacidade para acomodar. E finalmente, como o capítulo de revisão da literatura revelou, o CPR oferece uma formação que apresenta as características fundamentais da modalidade Português Língua de Acolhimento (PLAc) e não Português Língua Estrangeira (PLE) como vem a ser denominado²⁷³.

2.6.3. Oportunidades

Com base no que foi analisado e discutido nas secções anteriores sobre o ensino de PLAc, reafirmamos que esta modalidade apresenta uma série de desafios distintos daqueles encontrados nos

²⁷¹ O financiamento é um fator preponderante para as ONGD pois, é através dele que são implementados os projetos e porque é uma condição fundamental à ação e subsistência das organizações. Cf. Patrícia Magalhães FERREIRA *et al.*, *O papel de Portugal na arquitetura global do desenvolvimento - Opções para o futuro da cooperação portuguesa*, 2015, pp. 82-83, disponível em: https://www.imvf.org/wp-content/uploads/2017/12/estudocooperacaoportuguesa_net-1.pdf [27.05.2021].

²⁷² Nos moldes do que defende Verdini, o espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens. Cf. Antonia de Souza VERDINI, *A sala de aula como espaço de leitura significativa*, 2006, s/p, disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12752367/a-sala-de-aula-como-espaco-de-leiturasignificativa-cereja> [27.05.2021].

²⁷³ À semelhança do que ocorreu com o *Programa Português para todos*, que foi revisado pelo governo português e passou a chamar-se cursos de Português Língua de Acolhimento. Cf. Reportagem intitulada "Governo vai investir 1,7 milhões de euros em português para estrangeiros", *Jornal Público*, edição de 5 de agosto de 2020, disponível em: <https://www.publico.pt/2020/08/05/sociedade/noticia/governo-vai-investir-17-milhoes-euros-portugues-estrangeiros-1927098> [28.05.2021].

contextos tradicionais de ensino de línguas. Assim sendo, fatores extralinguísticos precisam de ser considerados²⁷⁴ e o novo idioma é aprendido sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema. Neste diapasão, os resultados da pesquisa empreendida demonstraram que o apoio institucional do CPR forma um ambiente colaborativo para que os alunos tenham um melhor aproveitamento da formação em Língua Portuguesa. Há uma visível preocupação em transacionar as pessoas para uma vida autónoma, o que foi perceptível nas negociações e buscas de parcerias com empresas, instituições, e Câmaras de outras cidades. O intuito da instituição é que, ao término do apoio do CPR, os indivíduos já estejam tão independentes quanto possível, principalmente no que se refere ao trabalho e moradia, e consigam desenvolver suas vidas no país.

No que se refere diretamente às aulas e à insuficiência do número de professores já mencionada, uma ideia seria buscar parcerias também com as universidades e instituições de ensino nas áreas de Letras e Línguas para fornecimento de formação e/ou apoio, bem como oferecer benefícios para atrair mais voluntários, tais como certificados de participação ou oportunidades de realização de estágios curriculares. E uma vez que a instituição já contasse com um maior número de docentes, poderia considerar a oferta de cursos em níveis mais avançados da língua e também em horários alternativos, como no turno da noite ou durante os finais de semana, pois muitos alunos adultos em idade laboral precisam de interromper as aulas quando encontram emprego. Ademais, tendo em vista que a nossa recolha de dados ocorreu imediatamente antes do agravamento da pandemia de COVID-19, o consequente distanciamento social e fechamento das instituições, não tivemos a oportunidade de observar se as aulas do CPR passaram a acontecer no ambiente virtual. Seja como for, a formação de Língua Portuguesa à distância pode ser melhor desenvolvida na instituição durante todo o processo, independentemente do cenário pandémico.

Com cursos *online* em formato assíncrono ou mesmo em direto, refugiados e requerentes de asilo poderiam ter a oportunidade de ter contacto com o idioma antes mesmo de chegar ao solo português. Com efeito, aqueles que saíram do CAR 2 teriam a oportunidade de aceder à formação e manter o estudo do idioma em horários flexíveis e a despeito de onde passassem a residir. Saliente-se que o investimento em aulas virtuais poderia, inclusive, facilitar a adesão de professores voluntários e seria possível abranger um maior número de alunos com as novas turmas *online*. Ainda sobre a presença virtual, apesar de a organização possuir uma excelente plataforma de *e-learning* para cursos de capacitação, possuir um sítio com muitas informações relevantes e pertencer a diversas redes sociais,

²⁷⁴ Cf. José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO, *Linguística aplicada. ensino de línguas e comunicação*, Campinas, Pontes Editores e Arte Língua, 2002, p.12.

observámos que as atualizações poucas vezes se voltam para a captação de pessoas interessadas em colaborar, tanto economicamente, como em voluntariado para o projeto de PLE.

Digna de referência é também a importância da elaboração de materiais especificamente dedicados a este público, pois os livros disponíveis no mercado, do nosso ponto de vista, realmente não traduzem a realidade dos alunos de PLAc. Por isso, pensamos que o investimento no projeto do manual de formação em Língua Portuguesa autoral da instituição deve ser uma prioridade, facto que também poderia incentivar a adesão de recursos humanos para o programa, por representar um aliado à prática docente. Outrossim, um aspeto que pode ser melhor explorado é o grande potencial positivo referente à conexão dos profissionais do CAR 2 no trato dos mais diversos tipos de questões que envolvem a vida dos alunos. Esta prática, que ocorre de forma não planejada ou linear, normalmente nos corredores da instituição, de maneira informal, e durante os intervalos da equipa, poderia passar a ser padronizada a partir de um canal interno de atualizações sobre as situações dos alunos, uma vez que estas impactam diretamente nos seus rendimentos nas aulas. Finalmente, reforçamos ainda a necessidade do constante diálogo com a comunidade, pois entendemos ser fundamental escutar as prioridades expressas pelos refugiados e requerentes de asilo na elaboração e análise de propostas e políticas linguísticas voltadas para este público e que promovam envolvimento, empoderamento e capacitação²⁷⁵.

2.6.4. Ameaças

Com base no que foi analisado e discutido nas secções anteriores e tendo em vista que o refúgio não é um processo que termina quando se chega ao destino, é relevante discutir de que modo as dificuldades de adaptação de refugiados e requerentes de asilo precisam pesar no planeamento de um curso de PLAc. É necessário ponderar que a aprendizagem da língua pode não ser prioridade para os alunos, diante de todas as outras necessidades mais urgentes (e não linguísticas) relacionadas com a sua sobrevivência no novo país anfitrião, seus vulneráveis estados emocionais e seus planos de para a construção de uma nova vida. No caso dos requerentes espontâneos, em termos específicos, seu ritmo de aprendizagem pode estar dependendo também da resposta das autoridades portuguesas sobre a sua solicitação de asilo. Partindo desta perspetiva, inferimos que a curiosidade e abertura para aprenderem um novo idioma se relaciona, portanto, com uma série de circunstâncias externas. Cabe mencionar ainda que, tal como já referido anteriormente, muitos refugiados e requerentes de asilo que tem chegado às

²⁷⁵ A este respeito, Maher aponta três cursos de ação na sua proposta de qualquer projeto dito emancipatório voltado para grupos minoritarizados/minorias: a politização ou fortalecimento político, a educação do entorno e avanços na legislação favorável a esses grupos. Cf. Terezinha de Jesus Machado MAHER, "A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo", in Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (orgs.), *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*, Campinas, Mercado de Letras, 2007, pp. 255-270.

terras lusitanas não escolheu necessariamente Portugal. Portanto, a pressuposição de que estes indivíduos ir-se-iam identificar com o país de adoção em termos de lealdade política, cultura e linguagem, não pode ser tomada como garantia, pois os movimentos são mais ditados pelas circunstâncias dos países de origem do que propriamente pelo desejo de estabelecer uma nova vida²⁷⁶.

Importante destacar ainda que, apesar de a professora de Português do CPR ser muito qualificada e experiente e durante toda a nossa estadia na instituição ter representado um excelente exemplo de dedicação e boas práticas, atendendo plenamente ao que foi apresentado anteriormente sobre as especificidades do ensino de PLAc, pareceu-nos que tal postura não é a mais comum neste contexto de formação. Ao ampliarmos a discussão, percebemos que, em geral, os professores que atuam na área de PLAc, por serem, em sua maioria, voluntários das instituições da sociedade civil, não têm necessariamente experiência prévia no ensino de línguas, principalmente no contexto do acolhimento. Em consequência disto, apesar da carência de políticas linguísticas que auxiliem na formação de profissionais para o ensino do idioma nesta conjuntura, a qualificação e habilitação de profissionais para o acolhimento deste público é urgente e, para além da sua capacitação técnica, deve também estar essencialmente orientada à diversidade cultural e social.

Outra dificuldade visível neste cenário foi que o contacto com a população local, ou seja, do país de acolhimento, não parecia ser frequente e se restringia principalmente aos funcionários do CAR 2 e algumas outras situações bastante específicas. A integração parece, neste sentido, ser deveras limitada e de difícil acesso, visto que, diante do árduo processo que passaram e do preconceito que podem sofrer no país anfitrião, os refugiados e requerentes de asilo tendem a ser cautelosos nos seus relacionamentos. Por fim, julgamos que se impõe refletir ainda que o ensino do Português como Língua de Acolhimento carece de um exame crítico e constante de forma a evitar uma abordagem de assimilação do idioma e de todos os aspetos culturais inerentes. Com efeito, para haver integração não tem de haver necessariamente homogeneidade cultural e é preciso manter e reforçar as diferenças de cada grupo étnico e desenvolver as trocas culturais²⁷⁷. Por conseguinte, uma integração pluralista permite que os imigrantes mantenham seus valores culturais, ao mesmo tempo que também aprendem a língua e aspetos da cultura de acolhimento.

²⁷⁶ Cf. Neide Lopes PATARRA, "Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais", *Revista Estudos Avançados da USP*, vol. 20, n.º 57, 2006, pp. 7-24, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10143/11726> [28.05.2021].

²⁷⁷ Cf. Fernando Luís MACHADO, *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses*, Oeiras, Celta, 2002, pp. 67-68.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância da temática migratória na atualidade e a urgência de trazer à luz o debate sobre medidas de integração para estrangeiros que sejam capazes de garantir a devida proteção aos direitos humanos, esta dissertação abordou o processo de integração de refugiados em Portugal a partir da perspectiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e do conceito de Língua de Acolhimento. Contudo, antes da apresentação do estudo de caso sobre o tema, os pressupostos teóricos deste estudo levantaram discussões que confirmaram que a língua funciona como chave para a integração e apontaram para a necessidade de espaços democráticos de respeito às diferenças étnicas e culturais nos processos de aprendizagem dos estrangeiros. Ao nosso entender, pareceu tornar-se cada vez mais claro no debate social e político nos países anfitriões que a questão do aprendizado ou domínio do idioma pelos imigrantes e refugiados deve ser uma meta das políticas públicas. No entanto, ainda identificamos obstáculos estruturais na União Europeia, como, por exemplo, nas situações em que Estados-Membros impõem a língua como obrigação para a permanência no novo território e esta é vinculada à legalização e à possibilidade de permanência na sociedade recetora.

A revisão de literatura que realizámos acerca do tema e o estudo de caso que empreendemos no programa *Português Língua Estrangeira* do CPR produziram um *corpus* de descobertas que se complementam. Na busca de aprofundarmos a discussão unindo a teoria e a prática, obtivemos uma grande diversidade de considerações e experiências sobre a relevância dos aspetos linguísticos para a vivência migratória. Deste modo, pensámos ter alcançado os objetivos do estudo ao apresentarmos algumas especificidades do ensino de Língua Portuguesa para refugiados e requerentes de asilo a fim de fornecer referências para práticas mais direcionadas às necessidades destes indivíduos. Verificámos ainda que o planeamento de um curso de PLAc direcionado para este público-alvo deve ser diferenciado desde a sua conceção e a educação intercultural, deve orientar as ações de professores, alunos e de outros atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da nova língua. O PLAc deve ser baseado numa abordagem de acolhimento linguístico útil e essencial para a promoção da integração da comunidade local, visando ao seu acesso aos direitos básicos, como trabalho, moradia e educação e competências comunicativas para resolver questões quotidianas, num meio onde se façam aprendizagens sobre a realidade social. As propostas político-pedagógicas destas aulas devem priorizar as atividades de comunicação e interação e respeitar as singularidades de cada indivíduo no processo de aprendizagem.

No nosso estudo de caso, notámos que a maioria dos alunos nas aulas observadas esforçava-se para se envolver no processo de aprendizagem e todo o ambiente institucional do CPR pareceu-nos ser sensível a outras necessidades não linguísticas, relacionadas principalmente com as instabilidades de transição para uma vida autónoma num novo país. Isto ocorre, em larga medida, devido ao facto de que os refugiados e requerentes de asilo enfrentam vários desafios simultaneamente, uma vez que necessitam de se adaptar aos costumes da nova sociedade, enfrentar dificuldades nos procedimentos burocráticos e trabalhar dentro de um novo ambiente social. Por estas razões, apesar de reconhecerem como fundamental aprender a Língua Portuguesa, os alunos, muitas vezes, não conseguem priorizar o estudo do idioma. Verificámos igualmente que os refugiados e requerentes de asilo em diferentes estágios de suas jornadas apresentam necessidades diversas de aprendizagem da língua. Identificar essas necessidades é essencial para projetar ferramentas de apoio que auxiliem a restaurar sua autoconfiança, fomentem a vontade de fazer planos para o futuro e aumentem a motivação e interesse em comunicar no idioma do país anfitrião, incentivando os seus processos autónomos de aprendizagem. Ademais, os alunos pareciam especialmente motivados quando os outros mostravam interesse em conhecer seus hábitos de vida, reforçando a ideia de que é necessário que refugiados e requerentes de asilo recebam modos de ter acesso à língua, à comunidade e aos aspetos culturais do país anfitrião sem que precisem renunciar às suas origens para dar espaço à cultura dominante.

Da nossa parte, gostaríamos ainda de destacar o quanto foi significativo e engrandecedor participar de diversas atividades juntamente com os alunos do CPR. Estas situações foram responsáveis por guiar o nosso olhar para as peculiaridades deste processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, reconhecendo o contacto com os elementos socioculturais como componente fundamental para a integração no país de acolhimento e na construção da identidade, independência e emancipação. Com base nestes pontos de análise, esperamos que as discussões levantadas por esta dissertação possam, de algum modo, colaborar com estudos futuros e contribuir para a reflexão acerca das políticas linguísticas existentes para refugiados e requerentes de asilo atualmente em Portugal, bem como para a consolidação da área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Isto porque, na perspetiva da comunidade recetora, prover os refugiados e requerentes de asilo com competências linguísticas significa que eles terão maior probabilidade de ter acesso ao mercado profissional, participar nas suas comunidades locais e enriquecê-las culturalmente. Do ponto de vista dos refugiados e requerentes de asilo, aprender a Língua Portuguesa é assumir a possibilidade de controlar, novamente, as rédeas de suas vidas, é adquirir liberdade para ler não apenas “a palavra”, mas também “o mundo” na nova terra.

LISTA BIBLIOGRÁFICA

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo, *et al.*, “As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno”, *Revista Internacional em Língua Portuguesa - Língua Portuguesa em África Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate*, n.º 31, 2017, pp. 21-44, disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2017.31.1> [26.07.2021].

ADSERÀ, Alicia, *Language and culture as drivers of migration*, IZA World of Labor, 2015, disponível em: <https://wol.iza.org/articles/language-and-culture-as-drivers-of-migration/long> [14.03.2021].

AGER, Alastair, e STRANG, Alison, “Understanding Integration: A Conceptual Framework”, *Journal of Refugee Studies*, vol. 21, n.º 2, 2008, disponível em: <https://academic.oup.com/jrs/article/21/2/166/1621262> [17.03.2021].

ALANEN, Julia, “Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations”, *ILSP Law Journal*, vol. 1, n.º 93, 2009, pp. 93-118, disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23523.pdf1578607> [09.03.2021].

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de, “Refugiados: a nova face do oprimido na educação”, *Revista Educação em Perspectiva*, vol. 9, n.º 3, 2018, pp. 592-602, disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva /article/view/7159/2887> [17.03.2021].

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de, *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*, Campinas, Pontes Editores e Arte Língua, 2002.

AMADO, João (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.ª ed., Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, Rosane de Sá, “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”, *Revista da SIPLE*, n.º 2, 2013, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados [10.04.2021].

ANÇÃ, Maria Helena, “Língua portuguesa em novos públicos”, *Revista Saber (e) Educar*, n.º 13, 2008, pp. 71-87, disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13Lingua Portuguesa .pdf [12.04.2021].

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe, *et al.*, “Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas”, *BELT*, vol. 8, n.º 2, 2017, pp. 191-208, disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14737/2/Portugues_como_lingua_de_acolhimento_na_Lomba_do_Pinheiro_relatos_de_praticas_pedagogicas.pdf [12.04.2021].

ARANDA SOTO, Beatriz, e EL-MADKOURI, Mohamed, “Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida: Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”, *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, n.º 10, 2005, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45458571_Enfoques_para_el_estudio_de_la_adquisicion_de_una_L2_como_lengua_de_acogida_Su_evolucion_hacia_un_modelo_descriptivo_de_corte_pragmatico [14.04.2021].

ARANTES, Poliana Coeli Costa, e DEUSDARÁ, Bruno, “Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta”, *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, vol. 8, n.º 1, 2015, pp. 45-59, disponível em: <https://revistaseletronicaspucrs.br/ojs/index.php/eletronica/article/view/19621/13415> [21.04.2021].

BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec, 2004.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, e SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de, “A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil”, *Revista de Pesquisa sobre Migrações*, vol. 1, 2017, pp. 58-67, disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51205/1/2017_art_lmabarbosamasaobernardo.pdf [09.05.2021].

BARDIN, Laurence, *Análise de conteúdo*, São Paulo, Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt, *Globalização: as consequências humanas*, Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1999.

BIZARRO, Rosa, *et al.*, *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*, Lisboa, Lidel, 2013.

BORBA, Carla Aparecida Marinho “(Des)entendimentos e integração: o acesso à língua pelo imigrante forçado”, *Revista Memorare*, vol. 7, n.º 2, 2020, pp. 234-248, disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupegp/article/view/9762/5335 [23.03.2021].

BORDIGNON, Massimo, e MORICONI, Simone, “The case for a common European refugee policy”, *Policy Contribution*, vol. 8, 2017, disponível em: <https://www.bruegel.org/wp-content/uploads/2017/03/PC-08-2017.pdf> [18.02.2021].

BOROOAH, Vani, e MANGAN, John, “Multiculturalism versus Assimilation: Attitudes towards Immigrants in Western Countries”, *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 2009, pp. 33-50, disponível em: <https://ideas.repec.org/a/tei/journal/v2y2009i2p33-50.html> [15.02.2021].

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva, *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2010, disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf [05.04.2021].

CALDEIRA, Patrícia Alexandra Marcos, *A Imigração em Portugal: O Português, Língua de Acolhimento e as Problemáticas da Identidade Linguística e Cultural*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2012, disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9931/1/ulfl128710_tm.pdf [08.04.2021].

CALVET, Louis-Jean, *As políticas linguísticas*, São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de, *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2019, disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/335052> [20.04.2021].

CARDOSO, Sílvia Margarida Azevedo, *Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas*, Lisboa, Universidade Aberta, 2017, disponível em:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7242/1/TMPLNM_S%C3%ADlviaCardoso.pdf [20.03.2021].

CARENS, Joseph, *Ethics of Immigration*, New York, Oxford University Press, 2013.

CARRERA, Sergio, “A comparison of integration programmes in the EU: trends and weaknesses”, *Challenge*, Centre for European Policy Studies, 2006, disponível em: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/comparison-integration-programmes-eu-trends-and-weaknesses/> [15.02.2021].

CARRERA, Sergio, “Whose Pact? The Cognitive Dimensions of the New EU Pact on Migration and Asylum”, *CEPS Policy Insights*, n.º 22, 2020, disponível em: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/whose-pact/> [03.02.2021].

CASAS, Cristina, *Os Planos para a Integração dos Imigrantes e o Novo Plano Estratégico para as Migrações em Portugal: uma década (2007-2016) em retrospectiva*, Lisboa, ACM, 2016, pp. 33-43, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/569795/Os+Planos+para+a+Integra%C3%A7%C3%A3o+dos+Imigrantes+e+o+Novo+PEM+em+PT+--+Cristina+Casas.pdf/1d324de3-9e2c-4e418a96-5b4a-dd677789> [28.02.2021].

CASTLES, Stephen, *et al.*, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, 5.ª ed., Londres, Palgrave Macmillan, 2013.

CAVALCANTI, Leonardo, *et al.* (eds.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*, Brasília, Editora UnB, 2017.

CERCAS ALONSO, Alejandro, “El Tratado de Maastricht: debates políticos y parlamentarios”, *Pliegos de Yuste: Revista de cultura y pensamiento europeos*, n.º 18, 2017-2018, pp. 77-88, disponível em: <http://www.pliegosdeyuste.eu/n18/77-88.pdf> [14.01.2021].

COLLETT, Elizabeth, *The European Union's Stockholm Program: Less Ambition on Immigration and Asylum, But More Detailed Plans*, Migration Policy Institute, 2010, disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/european-unions-stockholm-program-less-ambition-immigration-and-asylum-more-detailed-plans> [23.01.2021].

CORDIOLI, Sérgio, *Enfoque participativo: um processo de mudança: conceitos, instrumentos e aplicação prática*, Porto Alegre, Genesis, 2019.

COSTA, Paulo Manuel, “A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração”, in Bárbara Bäckström *et al.* (orgs.), *Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos I*, Universidade Aberta, 2016, pp. 30-59, disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5673/1/e-book_MDCN%20ba1_21_setembro_final.pdf [28.02.2021]

CRUZ SILVA, Rita de Cássia da, e MINVIELLE, Régis, “A presença dos fundamentos da pedagogia social no ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados em São Paulo”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 26, n.º 2, 2019, pp. 107-127, disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11884> [20.03.2021].

CRUZ, Ingrid Sinimbu, *Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação*, Brasília, Universidade de Brasília, 2017, disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31104> [11.04.2021].

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, "Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?", in Reinildes Dias e Vera Lúcia Lopes Cristovão (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, Campinas, Mercado de Letras, 2009, pp. 99-120.

DEMPSTER, Helen, e HARGRAVE, Karen, "Understanding public attitudes towards refugees and migrants", *ODI Working Papers*, 2017, disponível em: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/11600.pdf> [17.03.2021].

DERRIDA, Jacques, *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*, tradução de Antonio Romane, São Paulo, Editora Escuta, 2003.

DIAS, Nuno, e GATO, Maria Assunção "Imigração, Cidadania e Políticas Públicas: a língua como fator de integração", *Working Paper Serie DINÂMIA'CET – IUL*, 2017, disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15913/1/DINAMIA_WP_2017-06.pdf [08.03.2021].

DINIZ, Isabel Cristina Silva, e DA CRUZ, Júnia Moreira, "Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas", *The Specialist*, vol. 39, n.º 2, 2018, pp. 1-11, disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/30650> [12.05.2021].

ELHAJJI, Mohammed, "Migrantes, uma minoria transacional em busca de cidadania universal", in Margarita Rosa Gaviria Mejía (org.), *Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental*, Lajeado, 2018.

FERNÁNDEZ VÍTORES, David, "El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros", *Lengua y migración*, vol. 5, n.º 2, 2013, pp. 51-66, disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/58910233.pdf> [29.03.2021].

FERREIRA, Patrícia Magalhães, *et al.*, *O papel de Portugal na arquitetura global do desenvolvimento - Opções para o futuro da cooperação portuguesa*, 2015, disponível em: https://www.imvf.org/wp-content/uploads/2017/12/estudocooperacaoportuguesa_net-1.pdf [27.05.2021].

FERREIRA, Teresa, e MELO-PFEIFER, Sílvia, "Política linguística e ensino de português para a Diáspora", in Paulo Feytor Pinto e Sílvia Melo-Pfeifer (coords.), *Políticas Linguísticas em Português*, Lisboa, Lidel, 2018, pp. 240-255.

FERREIRA-ALVES, Fernando, "«Why don't you ask them yourself?» Immersion into the field of professional translation practice in Northern Portugal (a holistic view)", in Rita Bueno MAIA *et al.* (eds.), *How Peripheral is the Periphery? Translating Portugal Back and Forth - Essays in Honour of João Ferreira Duarte*, Cambridge University Press, 2015.

FERREIRA-ALVES, Fernando, "Brave New Wor(l)ds: Translation, Standardization and the Reshaping of a Professional Profile in the Language Industry", in Frank Austermuehl e Joachim Kornelius (eds.), *Learning*

Theories in Translation, Trier, WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2008, disponível em: <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-06-Ferreira-Alves.pdf> [14.03.2021].

FLORES, Joaquim Herrera, *A (re)invenção dos direitos humanos*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009.

FONSECA, Maria Lucinda, e GORACCI, Monica (coords.), *Mapa de boas práticas - Acolhimento e integração de imigrantes em Portugal*, Lisboa, Organização Internacional para Migrações, 2007, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/296070/mapa+de+boas+praticas.pdf/85a701a1-d02d-420e-853a-10f5aa0d9b72> [27.02.2021].

FOUCAULT, Michel, *Arqueologia do Saber*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia*, 68.^a ed., São Paulo, Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, 50.^a ed., São Paulo, Editora Paz e Terra, 2011.

FRITZ, Thomas, e DONAT, Dilek “What migrant learners need”, in Jean-Claude Beacco *et al.* (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, 2017, pp. 163-168, disponível em: <https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-li/168070a67f> [23.03.2021].

GATTI, Bernardete Angelina, *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*, Brasília, Liber Livro, 2005.

GEDDES, Andrew, e ACHTNICH, Marthe, “Research-Policy Dialogues in the European Union”, in Peter Scholten *et al.* (eds.), *Integrating Immigrants in Europe Research-Policy Dialogues*, 2015, pp. 293-310, disponível em: <https://www.springer.com/gp/book/9783319162553> [18.02.2021].

GIL, Antonio Carlos, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6.^a ed., São Paulo, Atlas, 2008.

GOODMAN, Sara Wallace, “Integration Requirements for Integration’s Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 36, n.º 5, 2010, pp. 753-772, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233472896_Integration_Requirements_for_Integration's_Sake_Identifying_Categorising_and_Comparing_Civic_Integration_Policies [18.02.2021].

GOODWIN-GILL, Guy, e MCADAM, Jane, *The Refugee in International Law*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

GOFFMAN, Erving, *A representação do eu na vida cotidiana*, 10.^a ed., Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

GÓIS, Pedro, e MARQUES, José Carlos, “Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos”, *E-cadernos CES*, n.º 29, 2018, disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3307> [20.02.2021].

GRAYLEY, Monica Villela, *A Língua Portuguesa Como Ativo Político: Um Mundo De Oportunidades Para Os Países Lusófonos*, Curitiba, Editora Appris, 2019.

GROSSEGESSE, Orlando, “A memória dos refugiados em Ilse Losa e Daniel Blaufuks: entre línguas e imagens”, in Ana Paula Vilela *et al.* (orgs.), *Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais [Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas – PIAFE]*, Braga, 2017, pp. 30-48.

GROSSO, Maria José dos Reis, “Língua de acolhimento, língua de integração”, *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 9, n.º 2, 2010, disponível em: www.academia.edu/6956350/Lingua_de_acolhimento_lingua_de_integracao [09.04.2021].

GROSSO, Maria José dos Reis, *et al.*, *O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf [06.04.2021].

GROSSO, Maria José dos Reis, *et al.*, *O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf [10.04.2021].

GUNTHER, Hartmut, “Como elaborar um questionário”, *Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, n.º 1, 2013.

GÜREL, Emet, e TAT, Merba, “SWOT analysis: a theoretical review”, *The Journal of International Social Research*, vol. 10, n.º 51, 2017, pp. 994-1006, disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/SWOT-Analysis%3A-A-Theoretical-Review-G%C3%BCrel-Tat/e820ff8d5b482760ed7fbcd97f1d7f1b5dfb1e54> [06.05.2021].

GUTIÉRREZ, Rodolfo, “La dimensión lingüística de las migraciones internacionales”, *Lengua y migración*, vol. 5, n.º 2, 2013, pp. 11-28, disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551815002.pdf> [15.03.2021].

HATHAWAY, James C., *The Rights of Refugees Under International Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

HENRIQUES PEREIRA, Carolina, *Refugiados da Segunda Guerra Mundial nas Caldas da Rainha (1940-1946)*, Lisboa, Edições Colibri, 2017.

HILPOLD, Peter, “Quotas as an instrument of burden-sharing in international refugee law: The many facets of an instrument still in the making”, *International Journal of Constitutional Law*, vol. 15, n.º 4, 2017, pp. 1188-1205, disponível em: <https://academic.oup.com/icon/article/15/4/1188/4872586> [27.01.2021].

HOFRICHTER, Markus, *Análise SWOT: quando usar e como fazer*, Porto Alegre, Editora Simplíssimo, 2021.

HORNER, Kristine, “Language, citizenship and Europeanization, Unpacking the discourse of integration”, in Gabrielle Hogan-Brun *et al.* (eds.), *Discourses on language and integration: critical perspective on language testing regimes in Europe*, Amsterdão, John Benjamins Publishing Company, 2009.

INTINI, Dario, “No migrants, no Schengen: How right-wing political parties are increasing their popularity in Europe”, *Institute of European democrats*, 2016, disponível em: <https://www.iedonline.eu/download/2016/schengen/INTINI.pdf> [24.01.2021].

JERÓNIMO, Patrícia, “A cidadania como instrumento de inclusão: significado e alcance da promessa de uma cidadania cívica da União Europeia”, in Joaquim Freitas da Rocha (coord.), *Anuário Publicista da Escola de Direito da Universidade do Minho*, Tomo I, Braga, 2012, pp. 182-215, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22318> [19.01.2021].

JERÓNIMO, Patrícia, “Feminização das migrações internacionais e confluência de fatores de vulnerabilidade na condição das mulheres migrantes”, in Patrícia JERÓNIMO (coord.), *Igualdade de Género: Velhos e Novos Desafios*, Braga, DH-CII, 2019, pp. 37-62, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64711/1/JERONIMO%2c%20P.%2c%20Feminizacao%20das%20migracoes%20internacionais.pdf> [19.07.2021].

JERÓNIMO, Patrícia, *Identidade, Cidadania, Alteridade: Portugal ainda entre a Europa e o Atlântico*, Florença, European University Institute, 2008, disponível em: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/12003> [17.07.2019].

JERÓNIMO, Patrícia, “Imigração e cidadania na União Europeia. O estatuto de residente de longa duração”, in Alessandra Silveira (coord.), *Direito da União Europeia e transnacionalidade*, Lisboa, Quid Juris, 2011, pp. 325-343, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34683> [18.01.2021].

JERÓNIMO, Patrícia, “Imigração e minorias em tempo de diálogo intercultural – Um olhar sobre Portugal e a União Europeia”, *Scientia Iuridica*, tomo L, n.º 317, 2009, pp. 7-26.

JERÓNIMO, Patrícia, “Interculturalidade e pluralismo jurídico: a emergência de ordens jurídicas minoritárias na Europa e a tutela dos direitos fundamentais”, in A. W. Borges e S. O. P. Coelho (coords.), *Interconstitucionalidade e Interdisciplinaridade: Desafios, Âmbitos e Níveis de Interação no Mundo Global*, vol. 1, Uberlândia, LAECC, 2015, pp. 334-355.

JERÓNIMO, Patrícia, “Nós e os outros: Diversidade cultural e religiosa nos marcos das fronteiras”, in Anabela Costa Leão *et al.* (coords.), *Nós e os Outros, Alteridade, Políticas Públicas e Direito: Actas do Seminário*, Porto, Universidade do Porto, 2019, pp. 41-54, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63528> [20.07.2019].

JERÓNIMO, Patrícia, “O Português língua de integração em contexto de migração in e out”, in V.B. Furtoso *et al.* (eds.), *Anais Simpósio SIPLE 2017*, Londrina, SIPLE, 2018, pp. 263-274, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54767> [17.03.2021].

JERÓNIMO, Patrícia, e VINK, Maarten, “Os múltiplos de cidadania e os seus direitos”, in Marina Costa Lobo (coord.), *Portugal e a Europa: novas cidadanias*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos e União Europeia, 2013.

JOSHI, Ankur, *et al.*, "Likert Scale: Explored and Explained", *British Journal of Applied Science & Technology*, vol. 7, n.º 4, 2015, pp. 397-403, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276394797_Likert_Scale_Explored_and_Explained [06.05.2021].

KAUNERT, Christian, e LEONARD, Sarah, "The EU Asylum Policy: Towards a Common Area of Protection and Solidarity", in Sarah Wolff *et al.* (eds.), *Freedom, security and justice after Lisbon and Stockholm*, Haia, Asser Press, 2011, pp. 79-96.

KAUSHIK, Vibha, *et al.*, "Social Integration of Immigrants within the Linguistically Diverse Workplace: A Systematic Review", *Review of Social Sciences*, vol. 1, n.º 1, 2016, pp. 15-25, disponível em: <https://www.socialsciencejournal.org/index.php/site/article/view/5> [14.03.2021].

KEATING, Maria Clara, *et al.*, "Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu", in Luiz Paulo da Moita Lopes (org.), *O português no século XXI - cenário geopolítico e sociolinguístico*, São Paulo, Editora Parábola, 2013, pp. 219-248.

KING, Russell, "New Migration Dynamics on the South-Western Periphery of Europe: Theoretical Reflections on the Portuguese Case", in Cláudia Pereira e Joana Azevedo (eds.), *New and Old Routes of Portuguese Emigration Uncertain Futures at the Periphery of Europe*, Lisboa, Springer Open, 2019, pp. 267-281, disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-15134-8.pdf> [20.02.2021].

KUHLMANN, Mariana, "A sociolinguística interacional e o processo identitário de refugiados", *Revista Temporis (ação)*, vol. 14, n.º 2, 2014, pp. 74-83, disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporis/acao/article/view/3526> [23.03.2021].

KYMLICKA, Will, *Multiculturalism: Success, failure and the future*, Migration Policy Institute, 2012, disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/TCM-Multiculturalism-Web.pdf> [12.02.2021].

LANARI, Raul Amaro de Oliveira, e SIDNEY, Florence Belo, "A Crise de Refugiados na União Europeia e sua gestão entre 2015 e 2016", *E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social*, vol. 12, n.º 1, 2019, pp. 28-38, disponível em: https://www.academiaedu/41460391/A_Crise_de_Refugiados_na_Uni%C3%A3o_Europeia_e_sua_gest%C3%A3o_entre_2015_e_2016_The_Refugee_Crisis_in_European_Union_and_its_management_between_2015_and_2016_Dossi%C3%AA_Hist%C3%B3ria_Pol%C3%ADtica_e_Relac%C3%A7%C3%B5es_Internacionais [26.01.2021].

LAWTON, Sarah, "Measuring Immigrant Integration in the European Union", *Student Research Briefing Series*, vol. 4, n.º 2, 2015, disponível em: <https://as.tufts.edu/politicalscience/sites/all/themes/asbase/assets/documents/research/measuringImmigrantIntegration.pdf> [19.02.2021].

LESINSKA, Magdalena, "Migration policy matters - A comparative analysis of policy recommendations", in Marek Okólski (ed.), *European Immigrations Trends, Structures and Policy Implications*, Amsterdão, International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe - IMISCOE 2012, pp. 239-258, disponível em: <https://www.imiscoe.org/docman-books/258-european-immigrations-trends-structures-and-policy-implications/file> [20.02.2021].

LI, Guofang, e SAH, Pramod Kumar, “Immigrant and refugee language policies, programs, and practices in an era of change promises, contradictions, and possibilities”, in Steven J. Gold e Stephanie J. Nawyn (eds.), *Routledge International Handbook of Migration Studies*, 2.^a ed., Abingdon, Routledge, 2013, pp. 325-338.

LOCCHI, Maria Chiara, “Immigration Policies and the ‘Unbearable Lightness’ of Integration: The Case of Pre-Entry Integration Requirements in Europe”, in Serena Baldin e Moreno Zago (eds.), *Europe of Migrations: Policies, Legal Issues and Experiences*, Trieste, Universidade de Trieste, 2017, pp. 129-146, disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/15216/1/BSA3_Europe_of_Migrations_online.pdf [18.02.2021].

LOPES, Lorena Poliana Silva, *et al.*, “Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de português como língua de acolhimento no âmbito do Distrito Federal”, *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 162-179, disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2840> [12.04.2021].

LOPES, Luiz Paulo da Moita, *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, Campinas, Mercado das Letras, 2002.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo, “O Professor de Português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização”, *Vertentes e Interfaces II - Estudos Linguísticos e Aplicados*, vol. 12, n.º 1, 2020, pp. 169-190, disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680/4882> [11.05.2021].

LOPEZ, Ana Paula de Araújo, e DINIZ, Leandro Rodrigues Alves, *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados*, SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, 2019, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados [11.04.2021].

LUDKE, Menga, e ANDRE, Marli, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Fernando Luís, *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses*, Oeiras, Celta, 2002.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado, “A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo”, in Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (orgs.), *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*, Campinas, Mercado de Letras, 2007, pp. 255-270.

MALDINI, Pero, e TAKAHASHI, Marta, “Refugee Crisis and the European Union: Do the Failed Migration and Asylum Policies Indicate a Political and Structural Crisis of European Integration?”, *Communication Management Review*, vol. 2, n.º 2, 2017, pp. 54-72, disponível em: <https://doi.org/10.22522/cmr20170223> [10.07.2021].

MALPIQUE, Rita Lopes, *Crise de Refugiados: o Acolhimento de Refugiados na União Europeia - uma análise crítica (2011-2016)*, Lisboa, Instituto de Estudos Políticos, 2018, disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/27348> [27.01.2021].

MARKARD, Nora, *Paper doesn't blush: The Commission presents a plan that does nothing to address the realities at the EU borders*, 2020, disponível em: <https://eu.boell.org/en/2020/09/30/paper-doesnt-blush-commission-presents-plan-does-nothin-g-address-realities-eu-borders> [03.02.2021].

MARQUES, Rui, *As grandes linhas da política de acolhimento e integração de imigrantes em Portugal*, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2006, disponível em: https://web.ccdr-alg.pt/sids/indweb/imagens/docs_extra/Grandes%20linhas%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20acolhimento%20e%20integra%C3%A7%C3%A3o.pdf [28.02.2021].

MARTINIELLO, Marco, *Towards a coherent approach to immigrant integration policy(ies) in the European Union*, 2006, disponível em: <https://www.semantic-scholar.org/paper/Towards-a-coherent-approach-to-immigrant-in-the-Martiniello/8c1e806456fde5f0ec249e5caba259855679abf8> [15.02.2021].

MEIHY, José Carlos, *Manual de história oral*, 5.ª ed., São Paulo, Edições Loyola, 2005.

MENÉNDEZ, Agustín José, “The Refugee Crisis: Between Human Tragedy and Symptom of the Structural Crisis of European Integration”, *European Law Journal*, vol. 22, n.º 4, 2016, disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311892117_The_Refugee_Crisis_Between_Human_Tragedy_and_Symptom_of_the_Structural_Crisis_of_European_Integration_Editorial [10.07.2021].

MÓNICO, Lisete, *et al.*, “Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa”, *AAVV, Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, vol. 3, 2017, pp. 724-733, disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447> [04.05.2021].

OLIVEIRA, Andreia Sofia Pinto, “Direito de Asilo”, *in* Paulo Otero e Pedro Gonçalves (coords.), *Tratado de Direito Administrativo Especial*, vol. 7, Coimbra, Almedina, 2017, pp. 5-131.

OLIVEIRA, Andreia Sofia Pinto, “Proteção dos Refugiados e Justiça Global”, *in* Ana Gouveia Martins *et al.*, (orgs.), *IX Encontros de Professores de Direito Público*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2017, pp. 7-23.

OLIVEIRA, Andreia Sofia Pinto, e RUSSO, Anabela, *Direito de Asilo*, Lisboa, Petrony Editora, 2019.

OLIVEIRA, Catarina Reis de (coord.), *Entrada, Acolhimento e Integração de Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal: Relatório Estatístico do Asilo 2020*, Observatório das Migrações, 2020, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/440932/Relatorio-Asilo-2020-OM.pdf/9f22513a-46ff-4f4b-a292-93347463d71c> [23.02.2021].

OLIVEIRA, Catarina Reis de, e GOMES, Natália, *Indicadores de integração de imigrantes, relatório estatístico anual 2019*, disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34> [23.02.2021].

OLIVEIRA, Gilvan Muller de, *Políticas linguísticas como políticas públicas*, Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001, disponível em: <http://docplayer.com.br/6934526-Politicass-linguisticass-como-politicass-publicass.html> [14.04.2021].

PADILLA, Beatriz, e ORTIZ, Alejandra “Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios.”, *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, n.º 39, 2012, pp. 159-184, disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/fluxos-migratorios-em-portugal-do-boom-migratorio-a-desaceleracao-no-contexto-de-crise-balancos-e/22410> [22.02.2021].

PALERMO, Francesco, “The Borders of My Language Mean the Borders of My World”, in Iryna Ulasiuk *et al.* (eds.), *Language policy and Conflict Prevention*, Leiden/Boston, Brill Nijhoff, 2018, pp. 135-154.

PAPARUSSO, Angela, “Immigrant citizenship status in Europe: the role of individual characteristics and national policies”, *Genus*, vol. 75, n.º 13, 2019, disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41118-019-00599> [20.07.2021].

PASCOUUAU, Yves, *Schengen et la solidarité : le fragile équilibre entre confiance et méfiance mutuelles*, European Policy Center, 2012, disponível em: https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2020/08/schengen_solidarite_y.pascouau_ne-epc_juillet2012-1.pdf [12.01.2021].

PATARRA, Neide Lopes, “Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais”, *Revista Estudos Avançados da USP*, vol. 20, n.º 57, 2006, pp. 7-24, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10143/11726> [28.05.2021].

PEIXOTO, João, *et al.*, *Introdução ao estudo Migrações e sustentabilidade demográfica -Perspetivas de evolução da sociedade e economia portuguesas*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017, pp. 149-160, disponível em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/4b3c99cf-f49c-4cd2-8ca4-a1ee7b1a77e8/migracoes-e-sustentabilidade-demografica> [28.02.2021].

PERCHINIG, Bernhard, “The Development of EU Immigration and Integration Policy and Its Consequences for Legal and Illegal Immigrants”, in Vedran Džihic e Thomas Schmidinger (eds.), *Looming Shadows - Migration and Integration in a Time of Upheaval. European and American Perspectives*, Washington, Brookings Institution Press, 2011, pp. 23-49, disponível em: https://www.academia.edu/1957214/Looming_Shadows_Migration_and_Integration_at_a_time_of_Upheaval_European_and_American_Perspectives_with_Vedran_D%5BEih%C4%87_Washington_DC_2011pdf [20.02.2021].

PEREIRA, Anabela, *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Porto, Asa Editores, 2004.

PEREIRA, Giselda Fernanda, “O Português como língua de acolhimento e interação: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil”, *Cadernos de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie*, vol. 17, n.º 1, 2017, disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248> [10.04.2021].

PERTILLE, Thais Silveira, e PERTILLE, Marcelo Cesar Bauer, “Direitos Humanos linguísticos: O Idioma como instrumento de manutenção da dignidade humana do Imigrante”, *Revista Videre*, vol. 10, n.º 19, 2018, pp. 135-147, disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6246/4429> [09.03.2021].

PILLER, Ingrid e TAKAHASHI, Kimie, “Migration, Language and Human Rights”, in Ruth Wodak *et al.* (eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*, Londres, SAGE publications, 2011, pp. 583-597.

PINHO, Ana, “A evolução das políticas de imigração e asilo em Portugal no contexto de uma Europa Comunitária”, *População e Sociedade*, vol. 21, 2013, pp. 123-139, disponível em: http://u3is.isvouga.pt/pdf/noticias/Revista21_CEPSE.pdf [23.02. 2021].

PIRES, Rui Pena, “Uma teoria dos processos de integração”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 30, 1999, pp. 9-54, disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/880/1/1.pdf> [20.07.2021].

PIRES, Rui Pena, *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta, 2003.

REES, Dilys Karen, e MELLO, Heloisa Augusta Brito de, “A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira”, *Cadernos do Instituto de Letras*, n.º 42, 2011, pp. 30-50, disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003> [04.05.2021].

RIBEIRO, António Sousa, “Traduzir e ser traduzido. Notas sobre discurso e Migrações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2018, pp. 55-70, disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7663> [23.03.2021].

ROCHEBOIS, Christianne, “A aprendizagem da língua francesa como reconstrução de identidade”, *Revista de Ciências Humanas*, vol. 11, n.º 1, 2011, pp. 183-196, disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/6244> [29.03.2021].

RODRIGUES, Alexandra Silva, *Integração de Pessoas Refugiadas em Portugal, no Âmbito do Programa de Recolocação Europeu*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2017, disponível em: <https://www.repositorio.utl.pt/bitstream/10400.5/14316/1/DM-ASR-2017.pdf> [03.03.2021].

ROSA, Alexandra, *et al.* (orgs.), *A imigração em Portugal - Os movimentos humanos e culturais em Portugal*, Lisboa, SOS Racismo, 2002.

ROSA, Miriam Debieux, *et al.*, “A condição errante do desejo: os imigrantes, migrantes, refugiados e a prática psicanalítica clínico-política”, *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, vol. 12, 2009, pp. 497-511, disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n3/v12n3a06.pdf> [10.04.2021].

ROSÁRIO, Samira Elizângela Ramos do, *Política de Integração dos Imigrantes*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2014, disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14241/1/Pol%C3%ADtica%20de%20integra%C3%A7%C3%A3o%20dos%20imigrantes.pdf> [28.02.2021].

SANTINHO, Cristina, “Mobilidade e imobilização espacial - Controlo social e espacial dos refugiados, em Portugal”, *in* Beatriz Padilla *et al.* (orgs.), *Migrações Internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, 2017, pp. 53-70.

SANTINHO, Cristina, *Refugiados e requerentes de asilo em Portugal: contornos políticos no campo da saúde*, Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações, 2016, disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15564/1/Tese48_paginacao_06_lr.pdf [23.02.2021].

SANTOS SILVA, Perpétua, “Portugal e as políticas de integração de imigrantes”, *Segundas Línguas e Imigração em rede*, n.º 7, 2013, pp. 8-27, disponível em: <http://issuu.com/letra25/docs/sli-revista-7/3?e=0> [15.03.2021].

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de, *Português como Língua de Acolhimento: Um Estudo com Imigrantes e Pessoas em Situação de Refúgio no Brasil*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2016, disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [11.05.2021].

SCHAIN, Martin, “The State Strikes Back: Immigration Policy in the European Union”, *The European Journal of International Law*, vol. 20, n.º 1, 2009, pp. 93-109, disponível em: <http://www.ejil.org/pdfs/20/1/1776.pdf> [18.02.2021].

SEBASTIÃO, Dina, “‘Gregos e Troianos’: A Política de Asilo na União Europeia entre Politização e os Direitos Humanos”, in Isabel Camisão e Ana Paula Brandão (coords.), *O Estado da União Europeia - Da(s) Crise(s) à Mudança?*, Lisboa, Petrony Editora, 2020, pp. 81-104.

SHABANI, Omid A. Payrow, “Language Policy and Diverse Societies: Constitutional Patriotism and Minority Language Rights”, *Constellations*, vol. 11, n.º 12, 2004, pp. 193-216, disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1351-0487.2004.00372.x> [08.03.2021].

SHOHAMY, Elana, “Language tests for migrants. Why language? Why tests? Why citizenship?”, in G. Hogan-Brun *et al.* (eds.), *Discourses on language and integration: critical perspective on language testing regimes in Europe*, Amsterdam, John Benjamins, 2009, pp. 45-60.

SOLÉ, Cristina Ros i, “The paradoxes of language learning and integration in the European context”, in David Mallows (ed.), *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*, Londres, British Council, 2014, pp. 55-78.

SOUSA, Lucio, *et al.*, *Refugiados Recolocados em Portugal: Práticas de acolhimento*, Universidade Aberta, 2019, disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8873> [02.03.2021].

SOUSA, Lucio, e COSTA, Paulo Manuel, *A evolução do direito de asilo e regimes de proteção a refugiados em Portugal (1975-2015)*, Lisboa, Centro de Estudos Judiciários, 2016, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5524> [26.02.2021].

STATHOPOULOU, Maria, e DASSI, Pety, “Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers’ beliefs”, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, vol. 7, n.º 1, 2020, pp. 60-82, disponível em: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792> [26.03.2021].

URRUTIA, Iñigo, e LASAGABASTER, Iñaki, “Language Rights as a General Principle of Community Law”, *German Law Journal*, vol. 8, n.º 5, 2019, pp. 479-500, disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/german-law-journal/article/language-rights-as-a-general-principle-ofcommunitylaw/2B1692DE7121FBFDB00A935EBFCD3288> [02.04.2021].

VALENTE, Priscila de Pinho, “Português como língua de acolhimento para acesso a direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrante”, *Revista*

Muiraquitã, vol. 7, n.º 2, 2019, pp. 287-306, disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2706> [12.05.2021].

VAN AVERMAET, Piet, “L'intégration linguistique en Europe: analyse critique”, in Hervé Adami e Veronique Leclercq (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil - acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, pp. 153-171, disponível em: <https://books.openedition.org/septentrion/14056> [25.03.2021].

VERDINI, Antonia de Souza, *A sala de aula como espaço de leitura significativa*, 2006, disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12752367/a-sala-de-aula-como-espaco-de-leiturasignificativa-cereja> [27.05.2021].

VUSYK, Hanna, *et al.*, “Problem of Linguistic Integration: The Social and Linguistic Adaptation of Refugees in the Modern International Space”, *Journal of History Culture and Art Research*, vol. 8, n.º 3, 2019, pp. 220-233, disponível em: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2209> [21.03.2021].

WADSWORTH, Jonathan, *et al.*, “Brexit and the Impact of Immigration on the UK”, *CEP Brexit analysis*, vol. 5, 2016, disponível em: <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/brexit05.pdf/> [24.01.2021].

WEBER, Bodo, *The EU-Turkey Refugee Deal and the Not Quite Closed Balkan Route*, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017, disponível em: <https://euagenda.eu/publications/the-eu-turkey-refugee-deal-and-the-not-quite-closed-balkan-route> [03.02.2021].

WODAK, Ruth, e BOUKALA, Salomi, “(Supra)National Identity and Language: Rethinking National and European Migration Policies and the Linguistic Integration of Migrants”, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 35, 2015, pp. 253-273, disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000294> [23.03.2021].

YIN, Robert, *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*, Porto Alegre, Bookman, 2005.

ZEITER, Anne-Christel, “Language for integration, language as discipline? A Foucaultian perspective on L2 learning in the context of asylum”, *Diacritica*, vol. 31, n.º 3, 2019, pp. 185-209, disponível em: https://www.academia.edu/36549283/Language_For_Integration_Language_As_Discipline_A_Foucaultian_Perspective_on_L2_Learning_in_the_Context_of_Asylum_2019_ [26.03.2021].

ZELAYA, Silvia, “A mobilização de refugiados e suas linguagens. Notas etnográficas sobre um campo de interlocução em transformação”, *Cadernos de Campo – Revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP*, n.º 25, 2016, pp. 400-420, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/129284/134139> [19.02.2021].

ZORLU, Aslan, e HARTOG, Joop, “The Impact of Language on Socioeconomic Integration of Immigrants”, *Discussion Paper Series*, IZA Institute of Labor Economics, 2018, disponível em: <https://www.iza.org/publications/dp/11485/the-impact-of-language-on-socioeconomic-integration-of-immigrants> [14.03.2021].

ANEXO 1 - CENTRO DE ACOLHIMENTO 2 (CAR 2) E SALA DE REUNIÕES EM LISBOA



Entrada do CAR 2 em São João da Talha



Entrada da sala de reuniões em Lisboa

ANEXO 2 - AS SALAS DE AULA



Sala de aula do CAR 2



Sala de Reuniões em Lisboa

ANEXO 3 - SESSÕES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA E DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL



Sessão de expressão dramática



Sessão de orientação profissional

ANEXO 4 - TORRES VEDRAS

Carnaval Torres Vedras



Terça-feira, 25 de fevereiro de 2020

Programa

09:00	Partida da Bela Vista
09:30	Passagem pelo CARII
10:30	Chegada e passeio em Santa Cruz
12:45	Almoço no restaurante
14:00	Partida para Torres Vedras
14:30	Corso
16:30	Encontro com o Presidente e Vereadora da Câmara de Torres Vedras
17:30	Partida de Torres Vedras
18:30	Chegada



Santa Cruz



Almoço – comida portuguesa



Torres Vedras



Carnaval-corso



Panfletos entregues aos alunos com a programação do passeio para Torres Vedras

ANEXO 5 - TORRES VEDRAS



Passeio à Santa Cruz

ANEXO 6 - TORRES VEDRAS



Almoço



Visita à Câmara Municipal de Torres Vedras

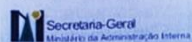
ANEXO 7 - TORRES VEDRAS



Visita ao curso carnavalesco

ANEXO 8 - MODELO DA FICHA DE OPINIÃO (FRENTE)

Projecto financiado por:



FUNDO EUROPEU PARA OS REFUGIADOS (FER)



CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS FORMANDOS

Ação de formação: Português Língua Estrangeira	
Formador/a: Isabel Galvão	Rubrica:
Coordenadora de formação: Mónica Frechaut	Rubrica:

Este questionário tem como objetivo avaliar a ação de formação em que participou de modo a garantirmos a melhoria contínua das nossas práticas formativas e a resposta adequada às necessidades e expectativas dos formandos. A sua opinião é muito importante para melhorarmos os nossos serviços. Solicitamos, assim, que leia com atenção as seguintes questões, assinalando com uma cruz a opção que considere mais adequada.

As respostas estão classificadas de acordo com os seguintes critérios:

☒= Insuficiente; ☹= Suficiente; ☺= Bom; ☺☺= Muito bom.

O questionário é anónimo.

Organização geral da ação de formação	☒	☹	☺	☺☺
1. Estruturação do programa				
2. Carga horária atribuída				
3. Pertinência do conteúdo programático				
4. Compreensão geral do conteúdo				
5. Concretização dos objetivos programáticos propostos				

Recursos de apoio	☒	☹	☺	☺☺
1. Instalações e condições ambientais				
2. Meios audiovisuais e outros equipamentos				
3. Recursos pedagógicos				
4. Documentação distribuída				
5. Serviços administrativos				
6. Coordenação pedagógica				

Conselho Português para os Refugiados

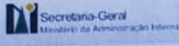


Quinta do Pombeiro, Casa Senhorial Norte Azinhaga do Pombeiro 1900-793 Lisboa

Telefone: 21 8314372 • Fax: 21 8375072

geral@cpr.pt • www.cpr.pt

ANEXO 8 - MODELO DA FICHA DE OPINIÃO (VERSO)

Projecto financiado por:

FUNDO EUROPEU PARA OS REFUGIADOS (FER) CPR

CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS


Desempenho do formador	☹	☺	☺	☺	☺
1. Domínio dos assuntos abordados					
2. Capacidade de comunicação na transmissão de conhecimentos					
3. Capacidade de motivação					
4. Relacionamento com os formandos					
5. Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem					
6. Gestão do tempo					
7. Assiduidade/Pontualidade					

	☹	☺	☺	☺	☺
Apreciação global da ação de formação					

Observações

Muito obrigada pela sua colaboração e felicidades!

Data (Preenchimento obrigatório): _____ / _____ / _____



Conselho Português para os Refugiados
 Quinta do Pombeiro, Casa Senhorial Norte Azinhaga do Pombeiro 1900-793 Lisboa
 Telefone: 21 8314372 • Fax: 21 8375072
 geral@cpr.pt • www.cpr.pt

Questionário para os Alunos

Tema da pesquisa: *“As barreiras linguísticas do refúgio: Perspetivas de integração e acolhimento nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas pelo Conselho Português para os Refugiados”*. Research topic: *“The linguistic borders of the refuge: Perspectives of integration and reception in the Portuguese Language classes offered by the Portuguese Council for Refugees”*. Thème de recherche: *“Les barrières linguistiques du refuge: quelques enjeux d'intégration et d'acceptation à partir du cours de langue portugaise qui est assuré par le Conseil Portugais pour les Réfugiés”*.

Nome/Name/Nom:

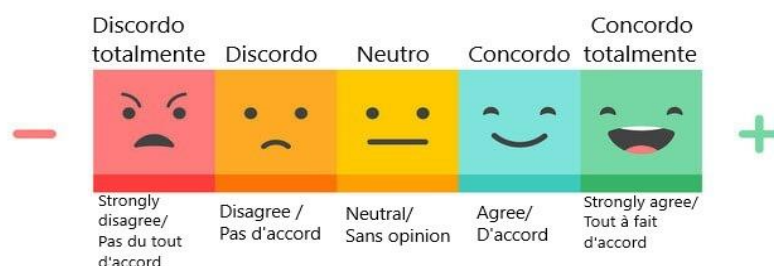
Gênero/Gender/Sexe:

Idade/Age/ Âge:

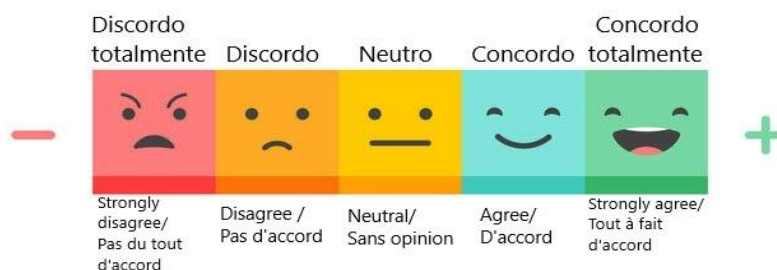
Nacionalidade/Nationality/Nationalité:

Tempo de vivência em Portugal/ Time in Portugal/ Temps au Portugal:

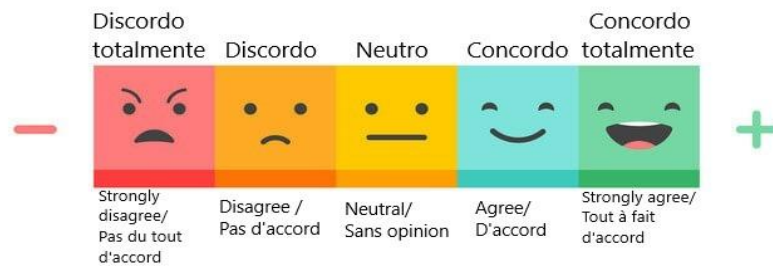
1. Eu gosto de viver em Portugal. I like to live in Portugal. J'aime bien vivre au Portugal.



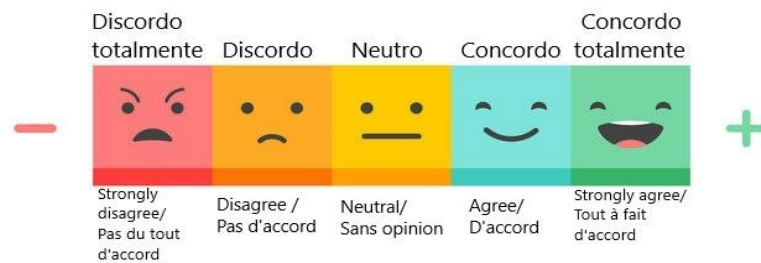
2. Tive algum contacto com a Língua Portuguesa antes de chegar a Portugal. I had some contact with the Portuguese language before arriving in Portugal. J'ai eu quelques contacts avec la langue portugaise avant d'arriver au Portugal.



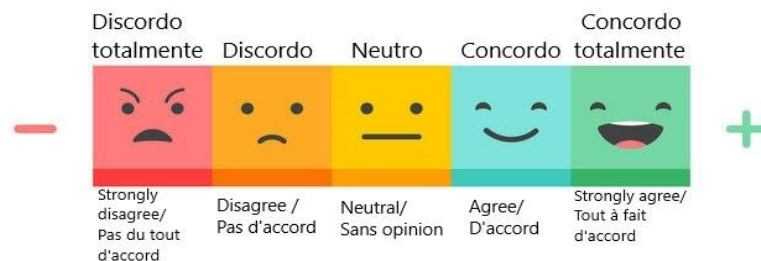
3. **Considero importante aprender a Língua Portuguesa para viver em Portugal.** I consider / think it is important to learn the Portuguese language to live in Portugal. Je considère qu'il est important d'apprendre la langue portugaise pour vivre au Portugal.



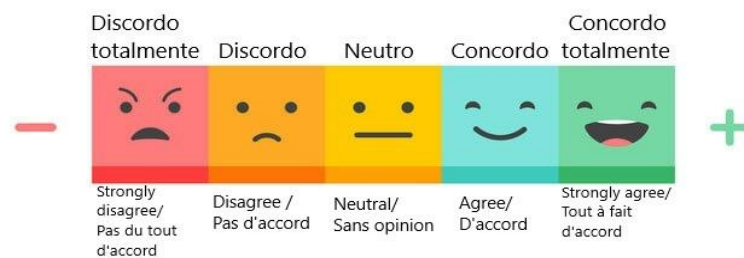
4. **Sinto-me motivado para aprender português.** I feel motivated to learn Portuguese. Je suis motivé pour apprendre le portugais.



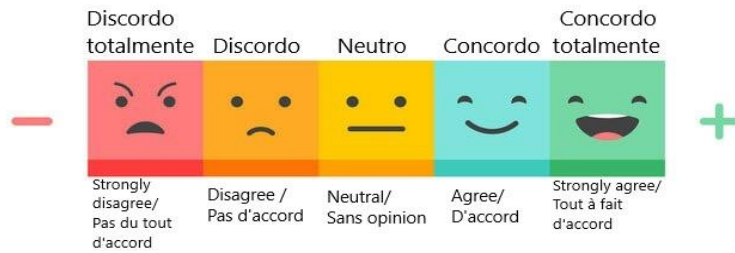
5. **Eu gosto das aulas de Língua Portuguesa do CPR.** I like the Portuguese language classes at CPR. J'aime bien les cours de portugais au CPR.



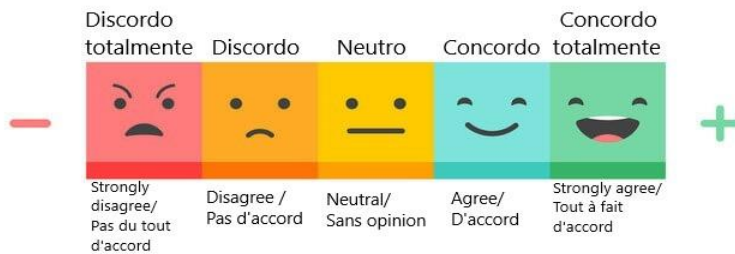
6. **Há coisas para melhorar nas aulas de Língua Portuguesa do CPR.** There are things to be improved in Portuguese language classes at CPR. Il y a des choses à améliorer dans les cours de portugais au CPR.



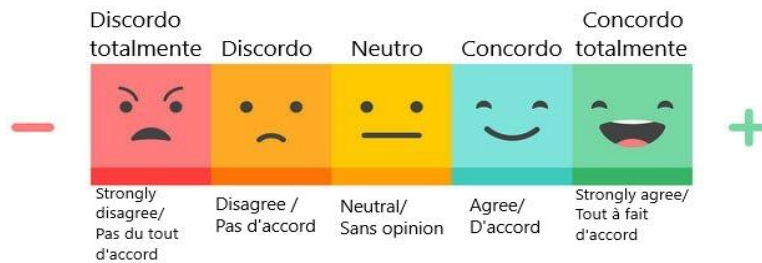
7. Tenho uma boa relação com a professora de Língua Portuguesa do CPR. I have a good relationship with the Portuguese language teacher at CPR. J'ai une bonne relation avec le professeur de portugais au CPR.



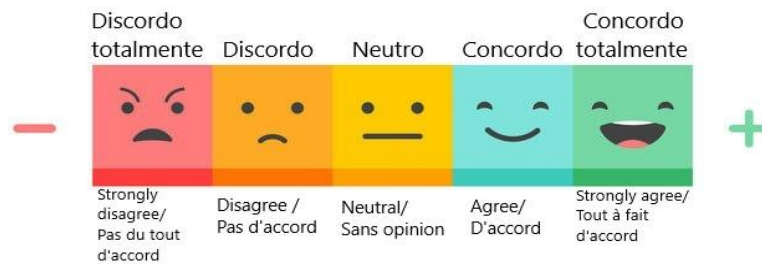
8. Gosto dos materiais utilizados nas aulas Língua Portuguesa do CPR. I like the materials used in the Portuguese Language classes at CPR. J'aime les matériaux utilisés dans les cours de portugais au CPR.



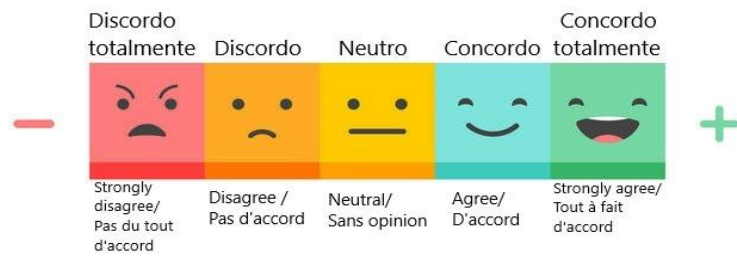
9. Moro em um Centro de Acolhimento. I live in a Reception Center. J'habite dans un Centre d'accueil.



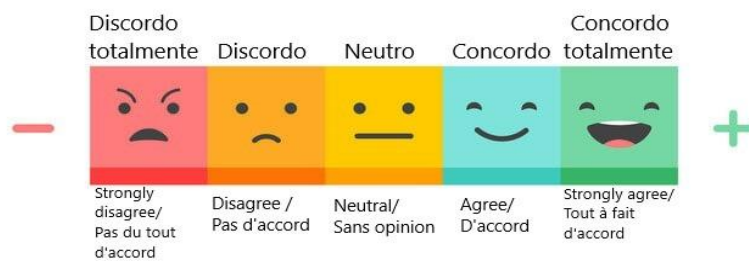
10. Moro perto do Centro de Acolhimento. I live near the Reception Center. J'habite près du Centre d'accueil.



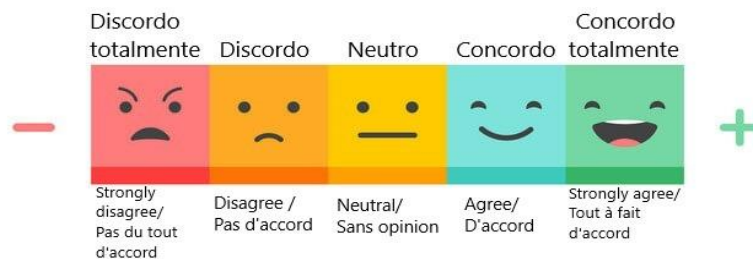
11. Gosto de ter aulas no Centro de Acolhimento. I like to take classes at the Reception Center. J'aime bien prendre des cours au centre d'accueil.



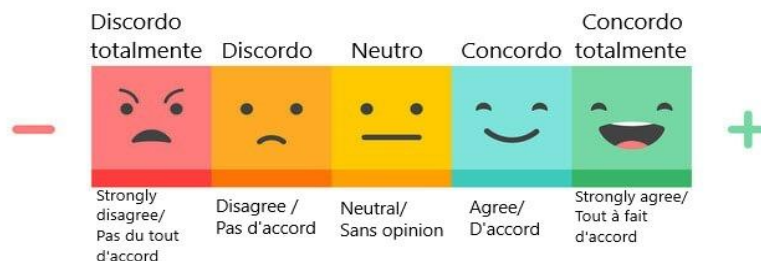
12. Tenho aula junto com algum membro da família. I have class / classes together with a family member. Il y a des membres de ma famille qui suivent la même formation que moi.



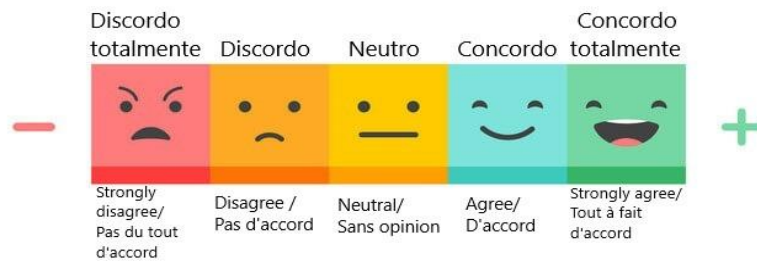
13. Tenho uma boa relação com os colegas de sala. I have a good relationship with my classmates. J'ai des relations amicales avec mes collègues.



14. Gosto das aulas de expressão dramática. I like the theatre classes. J'aime les cours de théâtre.



15. Gosto das atividades externas, como visitas históricas e passeios. I like outdoor activities, such as historical visits and tours. J'aime les activités qui se déroulent dehors le centre, comme les visites historiques et touristiques.



Data/Date/Date:

Local/Place/Lieu:

ANEXO 10 – MODELO DE QUESTIONÁRIO PORTUGUÊS/ÁRABE

Questionário para os Alunos استبيان موجّه للطلاب

Tema da pesquisa: “As barreiras linguísticas do refúgio: Perspetivas de integração e acolhimento nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas pelo Conselho Português para os Refugiados”

موضوع البحث: “الحواجز اللغوية للجوء: آفاق الاندماج والاستقبال في فصول اللغة البرتغالية التي يشرف على تقديمها المجلس البرتغالي للاجئين”

Nome:

Gênero:

Idade:

Nacionalidade:

Tempo de vivência em Portugal:

الإسم:

الجنس:

العمر:

الجنسية:

مدة الإقامة في البرتغال:

1. Gosto de viver em Portugal.

1. أحب العيش في البرتغال.



2. Tive algum contacto com a Língua Portuguesa antes de chegar a Portugal.

2. كان لدي اتصال باللغة البرتغالية قبل وصولي إلى البرتغال.



3. Considero importante aprender a Língua Portuguesa para viver em Portugal.

3. أنا أعتبر تعلم اللغة البرتغالية أمراً مهماً للعيش في البرتغال.



4. Sinto-me motivado para aprender Português.

4. أنا متحمس لتعلم البرتغالية.



5. Eu gosto das aulas de Língua Portuguesa.

5. أحب دروس اللغة البرتغالية.



6. Há coisas que podem melhorar nas aulas de Língua Portuguesa do CPR.

6. هناك أشياء يمكن أن تتحسن في برامج اللغة البرتغالية التي يشرف على تقديمها المجلس البرتغالي للاجئين.



7. Tenho uma boa relação com a professora de Língua Portuguesa do CPR.

7. لدي علاقة جيدة مع أستاذة (ة) برامج اللغة البرتغالية التي يشرف على تقديمها المجلس البرتغالي للاجئين.



8. Gosto dos materiais utilizados nas aulas Língua Portuguesa do CPR.

8. أحب الموارد المستخدمة في دروس اللغة البرتغالية التي يشرف على تقديمها المجلس البرتغالي للاجئين.



9. Moro em um Centro de Acolhimento.

9. أنا أعيش في مركز استقبال



10. Moro perto de um Centro de Acolhimento.

10. أعيش بالقرب من مركز استقبال.



11. Gosto de ter aulas no Centro de Acolhimento.

11. أحب الدروس المقدمة في مركز الاستقبال.



12. Tenho aula junto com algum membro da família.

12. أحضر الدروس مع أحد أفراد الأسرة.



13. Tenho uma boa relação com os colegas de sala.

13. لدي علاقة جيدة مع زملاء الفصل.



14. Gosto das aulas de expressão dramática.

14. أحب دروس التعبير الدرامي - المسرح.



15. Gosto das atividades externas, como visitas históricas e passeios.

15. أحب الأنشطة الخارجية، مثل الزيارات التاريخية والجولات.



Data

التاريخ:

Lugar

المكان:

ANEXO 11 - TABELA COM RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS

AFIRMAÇÕES	1. DISCORDO TOTALMENTE	2. DISCORDO	3. NEUTRO	4. CONCORDO	5. CONCORDO TOTALMENTE
1. Eu gosto de viver em Portugal.	0	0	0	3	19
2. Tive algum contacto com a Língua Portuguesa antes de chegar a Portugal.	11	4	4	2	1
3. Considero importante aprender a Língua Portuguesa para viver em Portugal.	0	0	0	0	22
4. Sinto-me motivado para aprender Português.	0	0	0	2	20
5. Eu gosto das aulas de Língua Portuguesa do CPR.	0	0	0	4	18
6. Há coisas para melhorar nas aulas de Língua Portuguesa do CPR.	2	2	4	7	7
7. Tenho uma boa relação com a professora de Língua Portuguesa do CPR.	0	0	0	3	19
8. Gosto dos materiais utilizados nas aulas Língua Portuguesa do CPR.	0	0	0	7	15
9. Moro num Centro de Acolhimento.	8	2	0	3	9
10. Moro perto do Centro de Acolhimento/Local de aulas.	9	1	0	0	0
11. Gosto de ter aulas no Centro de Acolhimento.	0	0	0	2	10
12. Tenho aula junto com algum membro da família.	12	1	0	3	6
13. Tenho uma boa relação com os colegas de sala.	0	0	0	6	16
14. Gosto das aulas de expressão dramática.	0	0	0	2	10
15. Gosto das atividades externas, como visitas históricas e passeios.	1	0	0	3	18

ANEXO 12 – REGISTOS DO GRUPO FOCAL



ANEXO 13 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS

Entrevistadora: Então... É, vamos começar com a sua formação académica completa, por favor.

Entrevistada: Tudo bem. Então, eu sou licenciada em estudos ingleses e franceses e também na formação de professores do Português, língua não-materna, na Universidade Clássica de Lisboa.

Entrevistadora: E há quanto tempo iniciou a sua carreira como professora?

Entrevistada: É, no CPR eu estou desde 1997. Na altura, a organização tinha já uma área social e uma área jurídica e fui convidada pela direção do CPR para iniciar a área de intervenção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa a requerentes e a refugiados. Portanto, desde 1997 até agora.

Entrevistadora: Já ministrava aulas de Português antes, para um outro público?

Entrevistada: Na verdade, eu tinha... estava ligada ao ensino de línguas, através de uma escola de línguas com que também trabalhei com o ACNUR, e na área da revisão e tradução de texto e de livros, portanto, comecei a me interessar muito por essa área dos refugiados, muito também porque tenho... como é que eu hei de explicar um pouco isto?! Foi quase como um background muito grande. Estas traduções de documentos muito importantes, que era a nível jurídico, documentos que te dão referência ao manual de procedimentos para terminação do Instituto dos Refugiados, sei lá, regras e orientações para uma entrevista; depois os próprios livros, que saíam todos os anos, do ACNUR, que era a situação dos refugiados no mundo, e que iniciei, comecei por fazer essa revisão, mas que, pra mim, eu não... portanto, é uma área que me dá muito trabalho e que eu me esforço muito e tenho um sentimento de – eu tenho esse sentimento com tudo, mas, naquela altura, pra mim, era muito difícil rever algo que eu não tinha feito, então eu passei a fazer, eu, e foi um trabalho muito interessante, porque eu aprendi muito, não é, sobre a situação dos refugiados no mundo, finalmente, no ano 2000, por esse livro que eu traduzi e que é muito interessante, é um livro muito, muito interessante.

Entrevistadora: E qual foi, então, a sua motivação inicial pra começar a ministrar aulas pra refugiados e requerentes de asilo? Foi nesse contexto, a sua carreira começou nesse contexto, então?

Entrevistada: Foi nesse contexto, porque comecei... eu estava ligada, como disse, ao ACNUR, portanto tinha esse trabalho, através de uma escola de línguas, e também porque eu conhecia, de alguma maneira, a presidência e direção do CPR, a organização era uma organização que estava no início e, portanto, como eu estava muito motivada pra área e tava ligada à línguas, me convidaram. É bom dizer que o motivo realmente mudou. Nessa altura, não havia praticamente... é, não havia, mesmo, uma licenciatura em estudos no ensino de Português, como língua não-materna, mas, claro, havia para professores de Português. O que acontece é que eu estava muito ligada às didáticas das línguas e o que eu penso é que o meu entusiasmo tinha muito a ver com o fato de eu... a aprendizagem, aquilo que eu trazia antes, de que dava aulas também para outros públicos, não é – homens de negócios, pessoas variadas -, eu comecei também, logo aí, a perceber que o que havia no mercado português, que era muito pouco, praticamente era só um método, que era um livro, que era o “Português sem Fronteiras”, muito estruturado, gramaticalmente, virado muito pra questão da gramática, e eu comecei a sentir uma necessidade enorme de criar os meus próprios materiais e de encontrar estratégias para lidar com este público tão diverso, com antecedentes académicos muito diversos, portanto, pessoas que têm licenciaturas ou doutoramentos ou mestrados, mas também pessoas que não são alfabetizadas ou que tiveram uma alfabetização, uma escolaridade muito precária, e isso foi logo um desafio que me foi lançado muito... logo muito nos primeiros tempos, porque queríamos muito ir ao encontro de todas as pessoas, de incluir e uma das turmas que eu tinha eram só homens, era um grupo de homens que trabalhavam todos na construção civil. Eram tempos das grandes obras em Portugal, ligadas à EXPO 98, à Ponte Vasco da Gama, portanto grandes obras, e as pessoas tinham trabalho nessa área, então eu dava aulas aos sábados e tínhamos uma... e procurei tudo, materiais só com imagens, porque as pessoas não tinham sido alfabetizadas. Foram três meses de formação e, na verdade, eles começaram a ir falando nisso, mas no final da formação foi quase um pedido expresso – “professora, nós queremos aprender a ler e a escrever” -, e isso despertou uma grande vontade de procurar caminhos de onde é que eu ia seguir; fui procurando também como... como se já disse, não tinha a área do Português, né, e era professora do Ensino Básico e, portanto, o que eu comecei ali era muito ligado à metodologia do Paulo Freire, mas claro que a metodologia do Paulo Freire está virada para os nativos da língua e portanto o meu desafio era... o meu desafio e o dos alunos, né, porque eu acho que o meu desafio é grande, mas o desafio dos alunos é... eu até me interrogava se não era violento, a palavra, se não era uma violência, no sentido de que estava a ensinar a ler e a escrever numa língua que não conheciam. E era uma pergunta que eu me impunha muitas vezes. Mas depois a motivação e o estímulo, a vontade que tinham de aprender, de ler e de escrever era tal que a alegria de assinarem com seu nome os recibos e depois de começarem, obviamente, a construir pequenas frases e a conseguirem escrever e ler pequenos textos, pronto. Eu... É claro que a metodologia eu fui adaptando, a metodologia do Paulo Freire, porque rapidamente percebi que aquela palavra significativa – e na altura, quando eu comecei, eu não sei se já contei isso, falei de novo, quando eu comecei, era a palavra “tijolo”, porque trabalhavam todos na construção civil, então a ficha era “tijolo”, e tinha, logo ali, três famílias fonêmicas para desbravar e, enquanto que um português ou um

brasileiro que não sabe ler nem escrever, rapidamente começa a fazer ligações quando percebe aquela “ta, te, ti, to, tu”; “la, le, li, lo, lu”; “ja, je, ji, jo, ju” começa a fazer, sei lá, “luto, luta”; “tala, tule”... várias palavras, né, que é impossível para alguém que não conhece a língua, portanto, essa descoberta tem que ser totalmente, não totalmente, há casos em que vamos começando a descobrir, mas, em geral, a descoberta tem que ser apoiada pelo professor e esse é um trabalho que eu venho desenvolvendo ao longo de anos e que me tem absorvido também bastante porque, na verdade, é um método que está no seio do CPR, depois se a Pollyne quiser ver, fique à vontade... Mas que sinto, e mesmo agora neste contexto aqui da reinstalação, e que há pessoas que também tiveram... foram escolarizadas no alfabeto árabe e que não conhecem o alfabeto latim, e que tem aí, digamos, melhorado bastante as suas competências, porque, obviamente, o nosso mundo é gráfico – em todo lado tem o que ler -, e... apenas uma descrição plástica – quando eu estou ali e que praticamente não há o uso da palavra, como na aula, né, mas... Hoje mesmo há uma pessoa que chegou com uma dor ciática forte e ficou sentada e dizia – “eu não consigo dormir” -, ela não conseguia dizer esta frase e eu tive que ajudá-la, explicar este emprego do verbo “conseguir”, em português, e como é diferente o poder em –“eu não consigo dormir, porque tenho muitas dores –“, etc., porque a dificuldade que estavam... de pessoas que, neste caso, eram sírias, que não conseguem ler aquela frase – “não consigo dormir”. É muito difícil, não só, não é entender, não é, porque isso é outra coisa, mas não conseguir ler e, portanto, este é sempre um desafio.

Entrevistadora: E, quando você começou a trabalhar com o ensino de Português, como língua estrangeira, pra refugiados e requerentes de asilo, você se sentia preparada pra exercer essa função dentro desse contexto que falamos, do início?

Entrevistada: Não, eu, como eu digo, eu acho que há dois aspetos do trabalho numa organização como o CPR, que trabalha com este público. Eu tinha um grande apelo. Não pode dizer “apelo”, mas era algo que me dizia muito... Eu sou de uma... eu nasci no tempo da ditadura. Eu estava muito motivada para trabalhar com pessoas que, por diferentes motivos, né, tiveram de sair do seu país ou tenham que sair do seu país, hoje, não é, são milhões, e também, no meu caso, eu conheci muitas pessoas que tiveram de sair de Portugal porque não havia liberdade, liberdade de expressão, da política, né... E essa minha relação, digamos, com este tema, com a questão da liberdade, dos direitos humanos e de não termos essa liberdade não era algo que me... era quase como um apelo trabalhar com estas pessoas. Achava muito mais interessante do que trabalhar com homens de negócios ou trabalhar com estudantes, outros estudantes, em geral, a quem eu dava aulas, e tinha muita alegria – porque eu gosto muito de dar aulas -, portanto, eu sentia que estava, sinto ainda hoje, que estou sempre a aprender, porque há muitas coisas que me escapam, muitas coisas, há muitos códigos. Da mesma maneira como estou sempre a dizer que a língua portuguesa encerra tradições, história, códigos sociais e comportamentais também eu não conheço outros códigos. Não conheço. Eu vivi 08 anos lá em Moçambique e isso foi muito importante para mim, porque eu percebi rapidamente, também, quando cheguei, que tinha muito para aprender. E esta ideia de que realmente nós aprendemos todos os dias e, por isso, eu gosto muito de dizer, sempre, que realmente eu ensino, de alguma maneira, mas eu aprendo todos os dias, porque todos os dias nos estão a dar informações sobre o Sudão, sobre a Síria, sobre a Costa do Marfim, sobre o Mar Lício, ligadas ao seu país e que eu... muitas informações que eu desconheço, que eu desconheço totalmente, e sou interessada, mas há muitas coisas que não conheço. Portanto, nesse sentido, não há propriamente... não sei, eu acho que há uma... nós estamos sempre a aprender, não é, portanto, não posso dizer que estava, não estava preparada, mas o que eu sinto é que, para quem quer trabalhar com este público, precisa ter uma abertura muito grande. Tem que ter esse espírito de estar aberto ao outro, de aprender com o outro também, para que as pessoas que têm que recomeçar uma nova vida em Portugal, também estejam abertas a compreender os nossos códigos. E nessa partilha, nestas semelhanças e diferenças, possamos estar neste mundo, porque este mundo é, de fato, de todos nós, não é? Portanto, somos do mesmo lugar.

Entrevistadora: Essa vivência em Moçambique, de 8 anos, foi pelo CPR ou antes?

Entrevistada: Não, não, não. Não tem nada a ver. É tudo muito antes. É tudo muito antes. Eu vou muito jovem, também mais de uma vez, porque eu queria ajudar, de alguma maneira, ter uma experiência diferente... Não, não tem a ver, mas tem a ver em termos de formação humana e formação pessoal e como ser humano, tá, como ser humano, porque é realmente um outro continente, outro país e eu estou... aprendo muito, não é. Aprendo muito.

Entrevistadora: É, você já falou um pouco sobre isso, só pra organizar essa questão: é, na sua opinião, a aula de PLE ministrada para refugiados e requerentes de asilo distingue-se de uma aula de PLE em uma escola de idiomas regular? Quais seriam esses pontos de divergência? Há convergências também?

Entrevistada: Eu acho... Eu não vou chamar divergência. Mas eu acho que o fato de, ao longo destes anos todos termos desenvolvido métodos e fundir as estratégias, que há aspetos que são, digamos, eu creio que são mais efetivos aqui. E por quê? Porque, primeiro, apoiamos imenso em imagem. Na imagem e numa abordagem muitíssimo comunicativa, procurando que haja uma grande, grande interação e com esta preocupação de que são turmas de recém-chegados, muitas vezes, em que não se conhece nada, portanto, a questão de imagem, a questão dos materiais que temos, que era apresentação de PowerPoint, que era as fichas que fomos preparando e que eu fui preparando e que depois, ao longo de uns anos, também

um colega meu, que esteve no CPR, trabalhamos em conjunto. Todo esse material tem grandes preocupações e essas preocupações são de... primeiro, de alguma maneira, que as pessoas se revejam nesses materiais e portanto que as imagens não tenham estereótipos, não sejam absurdamente estereotipadas em que, sei lá, por exemplo, onde a empregada de limpeza é claramente uma negra, por exemplo, uma mulher africana, ou que não seja médica, e nós vimos isso, muito, nos materiais, os materiais têm imagens que estão permanentemente... estão a deixar eternizar – não diria isto, porque eu acredito muito que não -, mas estão sempre a veicular estereótipos, e não estão a veicular toda esta diferença que eu tenho quase... tenho, muitas vezes, continentes todos na sala da aula; tenho muitas pessoas diferentes, portanto eu quero, logo a nível das profissões, que a canalizadora é chinesa, médica, possivelmente de um país africano, e também pode ser de Portugal, obviamente, isso também é importante – perceber que Portugal é também esta população toda, muito misturada. E, portanto, é essa questão dos estereótipos, a questão de quando tratamos do estado civil termos imagens em que aborda já a questão do casamento com pessoas do mesmo sexo e se fala nisso, e não se pensa que estamos a querer provocar a ordem – não, queremos é que as pessoas percebam que no nosso país e também porque, como nós sabemos, muitas pessoas chegam a Portugal por perseguições, devido à sua orientação sexual e, daí, imagens como estas, que estão na sala da aula, quer em relação ao fascismo, também, e também em relação ao racismo, portanto é importante que a sala de aula seja um espaço seguro, que as pessoas sintam como um espaço seguro, um espaço confortável e seguro – claro que não podemos, sei lá, como é que ei dizer, prevenir alguma situação que pode surgir de uma pessoa que pergunta, aí começa a rir, quando vê as imagens do casamento, por exemplo, entre pessoas do mesmo sexo, mas, Pollyanne, essa parte é tentar sempre por um trabalho do professor – eu acho que o professor tem um papel importante, fundamental na desconstrução também dos preconceitos e procurar que as pessoas tenham agora uma sociedade com liberdade, e eu creio que se vai conseguindo. Nós temos vários casos e de vários pontos do país que... de, por exemplo, naquela, na Vergílio Ferreira, há um casal, e eu acho que eles estão muito bem, toda a turma interage muito bem, porque não há, claramente, não há ali uma... e eles, cada vez mais, também, quando perguntamos, quando eu falei sobre o carnaval, agora que fomos, cada vez mais dizem “nós”, e é muito interessante isso. Muito interessante. Primeiro, estava tudo muito centrado no “eu”, e agora, na avaliação que estão a fazer, muitas vezes, se percebe que há ali uma relação e que já todos perceberam que, certamente... e não interessa a questão, o que interessa é que eles tenham e sintam este espaço de confiança para se exprimir com essa liberdade. Pronto. Além disso, as aulas de Português do CPR têm uma componente sociocultural muito forte, porque nós temos uma... Em geral, desenhamos o programa aqui um pouco diferente, neste centro, mas desenhamos com patamares, ou seja, o A1, o nível A1 têm 03 patamares, A1.1, A1.2, A1.3, e esse A1.1, ou qualquer um deles, tem 40 horas, 25 horas só na sala de aula, 15 horas, então, dedicadas à componente sociocultural, portanto procuramos sempre que haja visitas a museus ou como aquela que está ali, da Gulbenkian, que é no âmbito de um programa que temos com a Gulbenkian, neste caso, agora, foi o Carnaval de Torres Vedras, espero ir, no dia 23 de março, a Montijo, porque a Câmara Municipal do Montijo também está a colaborar. Tudo isto é fruto de muitas conjugações de vontades, porque nada está, é... quer dizer, é muito difícil nós conseguirmos que o pagamento destas despesas esteja incluído nos projetos e acho que é uma grande dificuldade e que tem a ver com a visão mesquinha, se eu posso dizer assim, pronto, mesquinha do que é o ensino e aprendizagem de um aluno e, portanto, quando se pensa que as aulas as pessoas aprendem porque têm uma carga de 50 horas e mais de 50 horas ou 150 horas e vamos ficar... portanto, isso eu não, não... até pode correr bem, até pode correr bem, mas para as pessoas, né, que vêm com... as pessoas estão já num espaço seguro, mas temos que pensar que o medo não para aqui, quando chega, muitas vezes tem medo pelos seus familiares que continuam lá. E também eu tenho muitos, muitos relatos sobre isso, Pollyanne, porque, dada esta relação da aprendizagem da língua com o teatro, falam muito nisso, muito, no medo que persiste. Um medo que, apesar da pessoa se sentir segura... Há pouco, na última residência artística que tivemos, uma jovem iraniana ela dizia que ela, sempre que vê um polícia, sempre que vê um polícia, tende a fugir, que está sempre. Ela não consegue, ainda, e já está a cá há um ano, penso, penso que ela já está há um ano, ainda não conseguiu afastar este medo – apesar de saber que não tem razão nenhuma para fugir do polícia em Portugal, não é. Este tipo de histórias contam muito, muito, né. Por isso, temos que também contar com ritmos diferentes de aprendizagem, com o fato de, no caso dos espontâneos, das pessoas que chegam espontaneamente e pedem proteção a Portugal, que é o caso, por exemplo, dos iranianos, ou outros, muitas nacionalidades diferentes, estas pessoas estão, muitas vezes, estão muito sujeitas ainda a um trauma, não é, e, portanto, o seu ritmo de aprendizagem pode estar dependendo também da resposta do SEF – a resposta é positiva? É negativa? -, se a resposta é negativa, um aluno muitíssimo regular, muito assíduo, muito interessado, muito motivado, mas no dia seguinte está completamente deprimido e a pensar que se fechou uma porta completamente, pode recorrer para o tribunal, e recorrem, em geral, porque as pessoas sentem que é uma injustiça, em geral, né, pronto. Portanto, estes casos o professor também tem que perceber e tem que estar atento a tudo, a tudo isto, né, portanto é nesse sentido de que essa preparação é contínua. É contínua. E é também, obviamente falando e tendo uma equipa, porque o trabalho, obviamente, é em equipa, com os meus colegas, e para que, de alguma maneira, eu, muitas vezes, levo informações que eles também não conhecem, porque, por acaso, se falou nisso, e eu digo – “ah, sabiam?!”, -, isso é muito interessante. As entrevistas que são feitas no âmbito, por exemplo, do social, muitas vezes, podem não ter dados que, por acaso, surgem no âmbito de uma aula de Português – é muito interessante -, apesar de ser tão escrutinado, digamos, então, mas depois há aspetos, há pormenores, até do dia a dia, coisas que chegam aqui à aula de Português e claro que eu, obviamente, quero que a equipe também esteja informada e pra trabalharmos em conjunto.

Entrevistadora: É, bem, você já falou também um pouco sobre isso... É, quais os fatores que são levados em consideração na preparação de suas aulas, em um contexto tão multicultural? Então...

Entrevistada: Sim, eu penso que já abordei...

Entrevistadora: Unhum. Teria mais alguma coisa pra mencionar?

Entrevistada: A minha preocupação muito... que eu acho que também está nesta relação que eu tenho altamente a isso, e que eu sinto, eu sentia e continuo a sentir nos centros de acolhimento, lá no espaço das aulas, que é muito importante que as pessoas se conheçam. Conhecermos uns aos outros é importante. Conhecer o nome e não ter como... apenas um, sei lá, por exemplo, uma indicação com o nome. Mas que é uma indicação, só, e que muitas vezes esquece, rapidamente. Há muito... É quase como um indicador de mesa, em que as pessoas escrevem o seu nome e portanto todos têm. Há professores que adotam esse sistema. Eu nunca o adotei porque me parece mesmo importante que se consiga, pra já uma aprendizagem fantástica, em termos de língua, porque vamos dizer: “ele chama-se Mohamad”, por exemplo, ou ele “chama-se Elliah”, “ele é ucraniano”, ou “ele é maliano”, ou ele é “costa marfinense”, ou “sírio”, ou “iraquiano”... isso é toda uma aprendizagem e depois, também, uma aprendizagem em relação ao outro. E quando nós nos conhecemos tememos menos, porque o desconhecido faz-nos um certo medo, a todos, eu acho que é do ser humano, portanto, muitas vezes, há quase como um olhar... os costa marfinense, difícilimo dizer o que é que me interessa – não, eu acho que se houver essa prática, não é, de nos conhecermos, então estamos a aprender, como se diz, estamos também, ao mesmo tempo, é estar aberto ao outro, ao olhá-lo, ao perceber que se chama Youssuf ou que se chama não sei quantos e que é costa marfinense, por exemplo, não é. Portanto, a minha... sempre tive esta preocupação e que eu acho que em uma turma multicultural isso é muito importante. É conhecermos uns aos outros. Eu não estou a dizer que somos todos amigos – isso é outra coisa -, aliás, falamos muitas vezes nisso, porque, muitas vezes, os refugiados se queixam que não têm amigos, não é, não têm amigos e, claro que ter amigos, e como eu também vejo, enquanto, muitas vezes, ter um amigo é qualquer coisa que é construído, não é rápido, não é, mas nos tempos de acolhimento fazem amizades improváveis – muito interessante, muito interessante. E aí, como língua de comunicação, é o português. É muito curioso. Sei lá, eu estou a lembrar de um caso concreto, porque eu conheço muito bem, de uma venezuelana com uma ucraniana, que são mesmo amigas, e elas não falam inglês, elas ficam lá e não falam inglês o dia todo... Ân, um pouquinho, mas qual é a língua de comunicação? O português. Por quê? Claro que a venezuelana fala sempre com aquela sonoridade da Venezuela, mas depois as pessoas, na verdade, vão se... vão fazendo amizades, não é, e estou a falar destas, porque me lembrei agora, mas lembro da Hessato, que é da Serra Leoa, com uma outra pessoa, né, que é de um país completamente diferente, que não tem línguas, às vezes, de comunicação, porque também outra coisa muito importante: uma coisa que é errada e que está muito por aí, é que o inglês é a língua de comunicação. O inglês não é a língua de comunicação pra refugiados. Muitas vezes jamais oferecem isso, porque há muitas pessoas da Europa Ocidental – desculpa! -, da África Ocidental e que falam francês. Então esta ideia e que, muitas vezes, os portugueses, porque é estrangeiro ou porque é iraquiano ou porque é sírio ou porque não sei o quê, dirigem-se imediatamente em inglês, esta é uma ideia completamente errada, errada. Portanto, não é, claro que há muitas pessoas que falam inglês, também, muitas vezes, há pessoas que falam inglês muito, muito precário, muito precário e, portanto, podem ir quase a um nível de comunicação muito básica, mas se vai falar de qualquer assunto, já não conseguem falar nessa língua, porque é uma língua segunda, ou terceira, ou quarta, né. Outra coisa que pra mim também é importante é valorizar as línguas que as pessoas falam e as línguas maternas – eu digo sempre, eu falo português, falo inglês e falo francês, mas eu não falo árabe, não falo farsi ou persa, não falo urdu, não falo lingala, não falo Swahili, Bambara, sei lá... Eu não falo muitas línguas. E é muito curioso, porque quando eu digo isto as pessoas vão falando das línguas que sabem falar e percebemos como uma pessoa de um país como a Gâmbia, como o Mali ou como a Guiné falam muitas línguas, né, portanto esta língua de comunicação somos nós que estamos em apuros. Nós é que achamos que o inglês é uma língua de comunicação, porque... Portanto, isso é um erro. E é uma preocupação que nós temos, daí ser tão importante tentarmos sempre falar em português na aula e usar a língua portuguesa – claro que podemos desbloquear com uma palavra ou em francês ou em inglês – eu também faço isso e se isso depois vai desbloquear uma situação e podem traduzir para árabe... eu faço isso também e acho que é uma forma de tentar não falar, é... não falar com outra língua -, e aqui há muitos cursos de português língua estrangeira em escolas e até em universidades em que usam muito o inglês como língua de comunicação, digamos, língua também para ajudar a aprender português – portanto, eu, sinceramente, não concordo com essas pessoas.

Entrevistadora: Já falamos também um pouco sobre os materiais, não é?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: A minha pergunta seria: considera os materiais disponíveis para ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros em Portugal adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos, hoje? Porque você falou sobre quando iniciou... Só havia um livro e você teve que criar. E hoje, a coisa já melhorou?

Entrevistada: Sim. Há muito mais livros no mercado, mas nós temos uma grande ambição, que é e temos já um projeto, que é fazer um livro que chama “Pessoas”, é um manual, e esse sim será um pouco a nossa visão, não é, do ensino e aprendizagem e a nossa experiência e que também podemos destacar os nossos valores – infelizmente não conseguimos ainda financiar e, portanto, estamos... porque, do ponto de vista, do ponto de vista comercial, digamos, o ideal, acho, que precisamos de patrocínio... acho o projeto muito interessante, mas ainda não, não conseguimos. Pronto. Este é um aspeto. Por outro lado, Pollyne, também, eu vou me adiantar, mas...

Entrevistadora: Tudo bem.

Entrevistada: Esta relação da aprendizagem da língua com o teatro ou o cruzamento do teatro com a língua, enfim, ou como queiram chamar, já existe há muito tempo, desde 2004, e também tivemos um projeto, durante 03 anos, que foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, na área da Iniciativa PARTIS, que são práticas artísticas para a inclusão social, e nós, com base na nossa experiência, candidatamos. E desse projeto, em que passou a haver no CPR, neste centro, ainda não neste centro, agora neste centro, mas na altura era na Bobadela, sessões de expressão dramática dirigidas aos recém-chegados, portanto, havia uma... Eu era a coordenadora do projeto, a Sofia Cabrita, a diretora artística, e tivemos um trabalho muito articulado de o quê que fazíamos nessas sessões. Digamos, a Sofia trazia todos os jogos, as dinâmicas, as práticas teatrais e eu, pronto, o meu... pra já, uma coisa muito importante, que eu acho que é importante conseguir também é confiança, levar as pessoas para esse espaço. Muitas vezes acham que o teatro, assim, uma coisa – “não é pra mim” -, né, e, portanto, levando pessoas e ir percebendo que era uma outra forma de aprender ou uma forma quase complementar e também, por outro lado, não é só aprender a língua, é a capacidade de exprimir, através do corpo, e não ter... se desconstruir e não estar neste espaço que é muito mais rígido, não é, e ter os seus projetos – saiu também, vai sair, está terminado, um caderno de práticas teatrais para aprendizagem da língua, e que vai estar online, que tem uma versão depois em PDF, e que eu penso que é algo muito interessante e que estão cerca de 50 exercícios que nós identificamos como em que se vê as competências linguísticas que podemos trabalhar com esse exercício e as competências socioemocionais. Portanto, trabalhamos, mais uma vez, de forma articulada, eu e a Sofia, e isso também com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian.

Entrevistadora: Então, ainda sobre materiais, que material didático utiliza? As suas fichas, sim?

Entrevistada: É. É sim. Eu parto das fichas, das apresentações de PowerPoint...E também alguns exercícios, muito poucos, que eu retiro de outros manuais e que penso que podem ajudar até no trabalho autônomo e sim, não me alheio do que está a acontecer, e estou sempre preocupada em ver o que está no mercado e também para... até porque me alivia, Pollyne, ver a pressão que existe aqui e eu poderia, posso, eventualmente, ir buscar mais um exercício ou outro exercício, que está num outro manual e que pode também ajudar. O que acontece também é que, neste momento, no CPR, estamos, praticamente, no nível A1, A2, portanto não estou a trabalhar, o ano passado ainda trabalhei, com o nível AVA1, mas este ano nós estamos quase que a trabalhar numa pressão muito grande para dar uma ferramenta, de forma que as pessoas, se saírem do centro de acolhimento e vão pra outro distrito, pelo menos já tenham uma certa familiaridade com a Língua Portuguesa.

Entrevistadora: Então, falando dessas, dessas questões das dificuldades, quais seriam as maiores dificuldades encontradas nesse processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa pra refugiados e requerentes de asilo? Quais seriam as maiores dificuldades? E como você busca superar essas dificuldades?

Entrevistada: Bom, eu, eu, aqui, não tanto em sala de aula, tá falando em geral, não é, Pollyne?!

Entrevistadora: Também em sala de aula. As dificuldades do ensino e aprendizagem, desse contexto.

Entrevistada: Bom, na sala de aula, o que eu procuro é fazer uma – e faço sempre -, uma permanente reflexão – é o que eu posso fazer sobre isso. Eu estou permanentemente... Sou muito crítica, é, em relação a mim própria, portanto estou permanentemente a encontrar estratégias, a pensar: “não, isso não está a resultar, eu tenho que ir por outro caminho, não é”.

Entrevistadora: E normalmente que tipo de dificuldades são encontradas, né, que... pra que haja essa reflexão?

Entrevistada: Uma das dificuldades enormes que sinto aqui neste centro, por exemplo, é o fato da grande maioria da população falar árabe. E isso não é, não é muito, não, facilitador, porque as pessoas tendem a sair da sala da aula, a ter na sala de aula, eu estou sempre a contrariar isso, não é, porque se querem ajudar uns aos outros – ontem, por exemplo, Pollyne, eu zanguei-me aqui na sala de aula e, de repente, fez-se um silêncio, porque nunca me tinham visto zangada -, porque é incrível como todos estão a dizer o que querem, em árabe, né, pronto. Então, foi ótimo, porque com aquele silêncio foi possível explicar, porque o que dizíamos, uma coisa tão simples, porque estamos em iniciação absoluta, no Iraque, na

Síria, no Sudão – no Sudão do Sul -, porque estavam não 50 pessoas a explicar como é que era aquilo em árabe, né. Portanto, isso não facilita nem o meu trabalho nem facilita a aprendizagem, e foi isso que eu tentei explicar e eu acho que compreenderam. Mas não é facilitador o fato de neste centro de acolhimento, não é o caso do outro centro, ou da turma, por exemplo, na Vergílio Ferreira, em que ali é mais misturado, o fato das pessoas falarem árabe, porque estão a viver num centro e estão só a comunicar na sua língua. O que eu há pouco falei, que tem da diferença na Bobadela, é isso mesmo, é que se as pessoas não comunicam em inglês vão tender a falar em português também, né. E também, claro, porque estão motivadas a aprender a língua, porque há muitas que estão sempre... é que estão sempre a dizer, Pollyne, sempre, sempre, sempre, estão sempre a dizer – “fala o português, fala o português, fala o português!” -, mas não fazem, não fazem, né. É quase porque sentem que isso é uma necessidade, queixam-se mesmo disso, portanto, queixam-se, que aqui se fala só em árabe e que eles falam só árabe, e nós temos mais estratégias, que cada um tende a encontrar pra isso e é contrariar, não é. Claro que, quando falamos disso, estamos a falar com uma língua de comunicação, procurando que alguém diga isto que estou a dizer, não é, que é pra que as pessoas entendam. Eu acho que está um bocadinho melhor, sinceramente. Acho que está um bocadinho melhor aqui no centro, mas essa dificuldade de ter uma língua que é comum a todos, então todos a falar nessa língua, não é facilitador uma língua, segunda, terceira ou quarta, nesse caso, que será o português. E essa é uma dificuldade. Depois, por outro lado, nós temos, a nível da organização, temos dificuldade em relação à uma Organização Não-Governamental pra desenvolvimento, portanto é uma ONG, e à questão dos projetos, e o fato de não ter uma equipa – o ano passado, só para Pollyne ter uma ideia, tínhamos 06 professores aqui, tivemos 06 – 02 que eram efetivos e os outros que eram também contratados no âmbito dos projetos e que eu também não gosto... É incrível como é que projetos têm em comum base que as pessoas são pagas a recibos verdes e, portanto, são pagas a recibos verdes, são só as horas letivas que são pagas, portanto toda a preparação das aulas, todas as atividades que nós temos, socioculturais, todas essas atividades... Pronto, as atividades socioculturais nós conseguimos um pouco que isso fosse pago aos professores que estavam lá, mas tudo muito, muito, muito, muito, muito copulado e, para trabalhar em equipa, para haver um programa, que é realmente distintivo, na minha opinião, do que se faz noutros lugares, era bom ter uma equipa PLE, no CPR, mas que a organização não tem condições de manter de uma forma efetiva, portanto, isso, pra mim, é uma tristeza. E também... com que mais dificuldades com que me embato... Eu acho que é isso. Eu acho que me ver novamente numa situação, perceber que há um instrumento nosso, que muitas pessoas buscaram e que não estão a ter, não ter esta... curso de português, porque a língua é fator decisivo da integração, fator decisivo. Todos concordam. Na verdade, é um chavão, não é, então vamos ver como fazer, não é... E é importante que as pessoas que estão num centro de acolhimento ou que estão a morar num *hostel* ou numa casa, que também é do CPR, ou noutros espaços, que durante este período... logo neste período, comecem a familiarizar-se com a língua, não é, e que ganhe o gosto por aprender e receber da cultura portuguesa também e, nesta partilha, que eu sempre falo, porque eu acho que isso é importante, mas, infelizmente, há algumas coisas contrariedades.

Entrevistadora: Muito bem. Vamos falar da parte boa agora. Quais são os aspetos mais gratificantes encontrados nesse processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para refugiados e requerentes de asilo?

Entrevistada: Muitos. Muitos. Muitos. Eu sinto sempre que sou muito privilegiada e muito mimada até, quase, porque eu recebo, permanentemente, manifestações de carinho, de... Eu não, neste aspeto, eu até me emociono às vezes com o que dizem, o que as pessoas dizem, o que foi importante, de que maneira é que nós – às vezes nem tanto só porque a pessoa fala, mas faz um gesto, não é -,e, portanto, eu sou muito mimada, nesse sentido. Eu não tenho uma experiência negativa, no sentido de que eu... é como disse, é uma experiência boa, portanto eu sinto que, como ser humano, que o meu trabalho me enriquece muito. Sinto que esse meu trabalho tem repercussões positivas na vida das pessoas e, claro, pra mim é uma alegria falar com... Eu não... Há pouco tempo, não foi, assim, há muito tempo, tínhamos um colega que é palestiano, ele era... Pollyne não conhece. Ele também era do grupo de teatro e ele esteve internado, fez uma intervenção cirúrgica, e eu fui vê-lo no hospital. E quando... Estava lá também um ex aluno meu, iraquiano, ele é iraquiano, e fiquei muito feliz de o ver e ele também, aí fizemos uma festa. Mas o que foi, pra mim, quase que... se eu pudesse gravar aquela... o quê que eu disse no trajeto em que já estávamos a regressar, portanto ele hoje é professor de árabe, ele é professor de árabe. Na altura, quando começou a trabalhar, trabalhava, penso, que mais na teleperformance, assim... Hoje é professor de árabe. Mas o que eu lhe disse é muito importante, porque eu disse... quando eles chegam, essas pessoas estão muito tensas, sem muitas expectativas, não vislumbram o futuro – ele era muito jovem, hoje já é pai, já, é interessante, mas, muito jovem, e parecia que não havia luz ao fim do túnel – “a língua, mas quando é que eu vou falar esta língua?” -, esta língua que é difícil, não é, e ele fala corretamente, corretamente. De tudo que eu – claro que isso é o trabalho continuado dele, depois -, mas ele teve as bases – e era isso que ele dizia -, ele teve as bases. E claro que também teve bastante tempo nas aulas de português, mas, de todo o tempo que viemos a falar, eu lembro-me que ele queria dizer que era uma barreira, as barreiras que existem, a língua é uma barreira, e ele disse barragem, então... é, de resto, eu fico sem isto, porque o discurso dele era completamente fluente e é uma alegria ver, não é, uma pessoa que, há uns anos, não sabia 1 palavra do português, 1 palavra do português, e que hoje é um professor de árabe, tem uma vida normal e, pelo contrário, ele hoje não vislumbra regressar ao seu país – primeiro, porque sem o... mesmo que no Iraque, é claro que nós sabemos que não, mas mesmo que o Iraque não tivesse...

tivesse... se alterasse a situação, foi tudo desestruturado – aquela família que está fora do Iraque, portanto em vários países diferentes, os amigos que morreram, que... ele falou muitas coisas, mas casou com uma... em Portugal, tem filhos, né, portanto... Este é um exemplo, mas têm muitos exemplos, muitos, né, e pronto. Isso é uma alegria, né, é perceber que, de alguma maneira, o trabalhinho, o trabalhinho que fazíamos tem essas repercussões na vida das pessoas, portanto, são só coisas boas.

Entrevistadora: Então, para si, qual é a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa no processo de integração dos refugiados e requerentes de asilo? Já mencionou que é a base, que é, né, o... O que mais pode ser desenvolvido sobre essa ideia – a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa pra eles?

Entrevistada: Eu acho fundamental a aprendizagem... o... desde logo, portanto, já falei nisso, quase que primeiro... quase como uma familiarização, mas depois, obviamente, porque cada vez, não é, precisam, que é mesmo importante, para trabalhar, para frequentar um curso e para socializar, para viver em Portugal, a língua. E, nesse sentido, eu já disse, é decisivo, e nós vimos que quando as pessoas estão fechadas, em geral, não falam a língua, passam a viver num espaço muito mais doméstico ou de grupo muito fechado, e que isso vai dificultar, obviamente, a entrada no mercado de trabalho, toda a relação, mesmo como mãe ou como pai, de crianças que estão na escola, portanto a sua relação como encarregado de educação, como vai permitir as vivências dos seus filhos nas festinhas de aniversário dos outros, etc. Tudo isso. Isso tem influência, tem influência, porque a pessoa se pode fechar no mundo. Portanto, a língua é importantíssima e eu creio que é muito importante na relação com a sociedade civil, ou seja, o que era fantástico era que se conjugassem à vontade, para que as pessoas trabalhassem, mesmo voluntariamente, mas em diferentes espaços, e que, ao mesmo tempo, portanto, porque eu estou sempre a dizer isso, a língua aprende-se em todo lado, no autocarro, na rua, não é, em todo lado, na rádio, na televisão... ok. E ouvir é estar curioso, é querer saber, não é, mas essa curiosidade e esse querer saber também tem a ver, obviamente, com o estado como ele está, com o sentimento que tem, se tá deprimido, não tá deprimido, e aí a questão da expressão dramática também seria importante, e outras, outras... E, por isso, se a pessoa estiver num espaço em que se sente valorizada mesmo, e aí o trabalho voluntário dos projetos pode ser uma... muito importante. Claro que nós sabemos que tem que se preparar para o mercado de trabalho também e trabalhar, para pessoas que têm condições de trabalhar imediatamente, e é ótimo isso aí, mas o meu... o que eu sinto é que nós queremos fazer muitas coisas, mas não conseguimos, não é. Nós até que lhes vamos dando noções de orientação cultural, fazendo atividades, vamos... mas é preciso mais do que isso. É preciso, realmente, uma sociedade civil também, trabalhar em parcerias e poder fazer mais e, para isso, é preciso recursos humanos, Pollyanne, e o CPR não tem muito recurso, não é, portanto, vamos... Eu, da minha parte, procuro muito que atividades que estão fora, muito ligadas à arte e à cultura, porque interessa-me imenso essa área, portanto, levar os refugiados a espaços que, se não fossem comigo, digamos, no âmbito das aulas de Português, não iriam, mas e o Gulbenkian... É levar e voltarem lá, irem ao jardim e entrar e perceberem que, mesmo que lhe peçam bilhete, que esse bilhete é gratuito, aos domingos, à tarde, em que podem ir e passar a não ser um espaço que é para alguns, não, podem entrar – isso é importante. Participar em atividades, como uma que participamos todos os anos, que é a “Leitura Furiosa”, em que tem a ver a estar um grupo com o escritor, em participar no “Festival Todos”, ligados a vários ateliês, que podem ser de costura, de gastronomia... É abrir a porta, abrir a sociedade civil, mas, enfim, isso é o que eu procuro fazer, num âmbito muito pequeno, não é, mas procuro, muito sinceramente, procuro aspetos que já estão completamente marcados, por exemplo, esta questão do programa com a Gulbenkian, a “Leitura Furiosa”, esta atividade temos todos os anos, o “Festival Todos”, que é também todos os anos, no próximo dia 10 vou já ter uma reunião para o festival que se realiza este ano. São pequeninas coisas, mas que eu, junto às aulas de Português, para que a sociedade portuguesa seja... esteja aberta. E também porque eu vejo muito isso. É que quando as pessoas conhecem outros às vezes até se abrem possibilidades de trabalho – no “Festival Todos”, por exemplo, uma zimbabweana, havia um bar, e ela conseguiu imediatamente trabalho, imediatamente. Não no âmbito do festival, o festival é uma coisa pontual de 03 dias, mas porque lhe perguntaram o quê que ela fazia e ela, é claro, vai falar que precisa trabalhar, não é, tem 02 filhos, quer trabalhar, e há uma empatia, há uma pessoa que se esforçou, que se trabalhou, e isso pode abrir uma porta. É pequenino, são muitas especificidades, é pouco, mas é isto que eu acredito. Era muito bom que todos tivéssemos esta atitude de abrir a nossa sociedade, abrir a sociedade e que a sociedade esteja aberta também e que haja menos preconceitos, e às vezes há. E esses preconceitos também podem chegar à sala de aula, com frases que alguém ouviu e que não são bonitas, não é. E eu percebo... e percebemos que há ali, mais uma vez, um medo – eu acredito que muitos preconceitos estão centrados no medo, no medo, um medo do outro, um medo que vai tirar o trabalho, um medo que vá perturbar, sei lá, o prédio, não alugar a casa a alguém que pensa que tem hábitos diferentes e que depois a casa vai ficar estragada ou vai... Pronto. Estes tipos de medo, não é. Pronto. É isto.

Entrevistadora: E para si, qual é a maior motivação dos alunos para aprender a língua portuguesa? Há também fatores de desmotivação?

Entrevistada: Sim. Então, eu creio que o primeiro fator de motivação é compreender que a língua é quase como um passaporte e que é o passaporte para ter acesso ao trabalho, ter acesso a um curso, portanto há muito, e ter também uma vida social,

não é. Portanto, há como esse entendimento, não é. Portanto, acho que a motivação é recomeçar uma nova vida. A motivação é organizar e recomeçar uma nova vida em Portugal, para si e para sua família. Depois, evidentemente, que as motivações são diferentes, pra um jovem, pra uma pessoa que já tem mais idade ou essas motivações, muitas vezes, eu vejo isso, nas mães e nos pais que já têm mais idade, que pensam que são os filhos, são os filhos que vão voar, e pra elas é que vai ser muito diferente e que eles têm que dar esse apoio. Mas eu lembro-me sempre de uma mãe, lembro que eles continuam em Portugal e é uma família da Somália. Ela começou a aprender a escrever com 40 e... vou lá anos... e, para ela, o que estava a ser muito importante, ela começar a comunicar e a falar e a escrever e a ler e ir às reuniões também dos encarregados de educação na escola, e que quando os filhos vinham da escola, em geral, era o marido que ia, mas quando os filhos chegavam da escola, eles estavam a falar no quarto, e ela passava e ouvia que estavam a falar em português. Portanto, a língua, obviamente, haviam escolhido já aquela língua de comunicação entre eles, ainda que em casa a língua era o somali. E se a mãe perguntasse, eles respondiam em somali, mas eles se comunicavam em português. E ela sentia-se muito triste com isso, não porque eles se comunicavam em português, mas porque ela não os compreendia. E ela achava que, como mãe, tinha que compreender os filhos e, pra ela... e daí aquele esforço imenso, que nem sabia agarrar um lápis, primeiro. Era... foi uma coisa realmente linda, linda. E eu acho que essas motivações são diversas, não é, mas que se prendem sempre com a sua dignidade e com a dignidade de sua família, não é, e, portanto... E esta necessidade tão grande de recomeçar. E, para algumas pessoas, estão a recomeçar várias vezes – no caso, reinstalados, já passaram por outros países, onde houve também uma tentativa de recomeço de vida, que falhou -, e, portanto, vêm agora para Portugal, não é, para recomeçar. Portanto, esta... E, na verdade, estavam no centro e vão recomeçar num outro distrito, é uma nova partida, é uma nova partida. Mesmo ontem, Pollyne, aqui, uma pessoa que me veio perguntar se Braga é bonito, porque há uma pessoa que falou em Braga e eles, claro que nós nem temos um protocolo, uma parceria com Braga, mas é esta, é esta questão, né, que as pessoas vão para um outro distrito – mais uma vez, uma partida também e a esperança de que nesse lugar... Eu acho que a palavra esperança é a palavra do refugiado e da motivação. Eu acho que tem, tem que haver sempre uma esperança, não é, e quando essa esperança acaba, é o desespero, não é, e a pessoa fecha-se – e, claro, também temos casos de pessoas que se desesperam, desesperam, não é, sem dúvida. Pronto. Este é um aspeto ligado também aos espontâneos, não é, aos pedidos espontâneos. Eu já falei aqui a questão da desmotivação – muitas vezes tem a ver com sentirem e pensarem que é aqui que vão encontrar uma nova vida, mas que a resposta do SEF, a resposta das autoridades, é negativa e, portanto, começam a ver o seu sonho a perder-se, a não ter boa continuidade, porque podem recorrer para o tribunal, na verdade, há alguns casos que a resposta do tribunal contradiz a resposta do SEF, e eu conheço um caso até que estive no grupo de teatro, do Irão, e que hoje é um estilista – na verdade, é um costureiro, mas da alta costura -, não é, portanto... e é uma pessoa extraordinária e que... mas que, inicialmente, teve uma resposta... é um caso de Dublin, né, ele teria que regressar à Noruega, e conseguiu demonstrar que na Noruega não tinha, né, futuro para ele, ele era também uma pessoa... estas são muitas histórias, mas eu acho que estas histórias também podem, Pollyne, ajudar a compreender.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: O caso de Dublin, até conversamos, até falei da aplicação desta... de Dublin levar que muitas pessoas estejam num país, durante muitos anos, sem ter a possibilidade de ter documentos e de ter uma vida organizada. E as pessoas perdem muitos anos da sua vida. No caso deste jovem iraniano, ele fez uma viagem de bicicleta, ele era o ciclista que foi, aliás, coberta... teve uma cobertura midiática, incansavelmente, autoridades de diferentes, já mostrou-me fotografias, por isso aí que eu sei, falaram com ele – era, assim, o caso: um refugiado que andava de bicicleta, não é, e que... e... Mas, nessa viagem, ele foi encontrando muitas famílias de refugiados, claro, sobretudo, ele falava mais com afegãos e com iranianos, porque... por causa da língua de comunicação, mas também ele falava muito bem inglês, e percebeu o número de pessoas que estavam naquele país, há imensos anos, com a vida pendente. Não tinham uma situação e ele tinha a sensação, portanto, ele, que viveu durante um tempo com uma autorização provisória, digamos, depois teve uma resposta negativa e ele pensou – “ não, não posso ficar na mesma situação que estas pessoas que eu conheci, que estão há 11 anos, imensos anos, eu não sei precisar, claro que eu tenho estes dados precisos, mas, não é, isto é uma situação em que as pessoas sentem que a vida não... quer dizer, nós só vivemos 01 vez, nós só vivemos 01 vez, e não são as pessoas que são ilegais, são os papéis que são ilegais, não é, ou são os papéis que não permitem que a pessoa... E aí esta diferença, não é, entre o que é um ser humano e a legalidade, não é... Bem, vocês que são da área jurídica vão já contradizer, mas eu me interrogo muito sobre isto, não é. Não é a pessoa que é ilegal, é o papel que não permite essa legalidade, não é, enfim... Ok.

Entrevistadora: Então, seriam fatores de desmotivação, por exemplo...

Entrevistada: Um fator de desmotivação, por exemplo...

Entrevistadora: Sim. Nas aulas.

Entrevistada: Eu acho que a questão das aulas, quando recebem uma resposta negativa, porque aí a pessoa sente que o chão está a fugir e pensa – “eu não vou conseguir ter que aprender uma língua” -, e, muitas vezes, falo com as pessoas,

dizendo que a aprendizagem de uma língua é algo que ninguém nos tira. É nosso. É uma competência nossa, portanto, não é... Pode ser em Portugal, mas também pode ser num outro país, é uma competência e, portanto, isso é algo que o SEF não tira; as autoridades não tiram. Fica. É um alargar de horizontes desta pessoa que não lhe pode ser tirado. E para encararem também o ensino e a aprendizagem de uma nova língua como algo que é quase um tesouro, um tesouro que ninguém nos rouba, não é, e, portanto, e que nos permite, sei lá, pode, quem sabe, no futuro, você vai para outro país, você volta para o seu país, e essa competência pode ser útil um dia que o seu país esteja já em paz ou que não haja perseguição a que é sujeito, não é. Mas é isso que eu penso, porque... E que tento também usar esse argumento, digamos, para ser uma motivação para a aprendizagem da língua, mesmo que seja... porque muitas vezes eu ouço sempre dizer – “ai, é muito difícil! O português é muito difícil! Muito difícil!” -, não é. Mas...

Entrevistadora: É, hoje já existe na doutrina o termo “língua de acolhimento”. O que você compreende do termo? Acredita que as aulas realmente têm como objetivo primordial auxiliar na integração social, cultural e profissional destas pessoas, em Portugal?

Entrevistada: Sim, sim, sim. Eu acho que há casos, como futebolistas, cientistas, agora temos casos últimos quase tudo... mesmo de refugiados que vão trabalhar para call centers onde a sua língua, por exemplo, o árabe, pode ser útil para o trabalho, e que nem quase necessita do português como... para o seu trabalho. Mas são casos muito conceituais, muito conceituais. E que, de qualquer forma, em termos de interação social, mais uma vez, dos amigos, de ter um papel... usufruir da cultura portuguesa e das outras, usufruir, desfrutar de muitas coisas, não vai poder fazê-lo se não tem a língua do acolhimento, quer de Portugal, quer de outro país, para outros refugiados, que estão em outros países. Portanto, eu acho que a língua é mesmo, é mesmo muito importante. O que eu, já falei nisso, penso eu, o que eu não gosto é que traduzam a aprendizagem da língua quase de uma forma “pratadinha” para a entrada no mercado de trabalho, porque o ser humano não é só trabalho, não é. O ser humano... nós devemos ter uma visão holística do ser humano. O ser humano é um todo, não é. E eu não me imagino, não consigo imaginar-me, sem ir ao teatro, sem ver danças, sem ver não sei quantas artes, ir aos museus e etc., apesar de haver mais uma visual língua de comunicação em pequenas legendas, mas eu acho que nós precisamos da língua para tudo e, sobretudo, porque somos seres comunicativos, por isso, salvo raríssimas exceções, como estava a dizer, em que as pessoas podem permanecer durante muitos anos num país – o caso dos futebolistas é claro, não precisa nem dizer -, e nós também temos, Pollyne, é muito interessante, a nível dos jovens que estão no Centro de Acolhimento para Crianças Refugiadas na Belavista, e eu, agora, estou apoiar menos estes jovens, mas apoiei muitos, muitos anos e qual é a profissão preferida e que querem todos? – não digo todos, mas há um número, não pode-se dizer, não são todos, mas um número significativo que quer futebolista, futebolista. E a grande esperança é de que sejam um “Cristiano Ronaldo” também, não é, portanto. Claro que, às vezes, o sonho se esvai, porque nós tentamos que vão a academias ou ao esporte em voga, aí ficam... aí começam... nem sempre é fácil arranjar e, muitas vezes, aquele sonho que a pessoa, que aquele jovem tinha, o que alguns eu considerava muito bons, muito bons, mas não é assim visto pelos... por quem é de direito, que eu não sei, mas que não vê essas qualidades e, portanto, eu tento sempre que, como professora, dizer que eles têm que ser... ok... manter este sonho, esse sonho é importante, se quer ser futebolista, mas também têm que estudar, frequentar a escola, fazer um curso, porque o futebolista tem uma vida profissional, digamos, muitas vezes, curta, e eu ouvi uma vez um programa na rádio, por coincidência, no caminho para o centro, que tinha a ver exatamente com vários casos – que eu até desconhecia, que não é uma coisa muito falado -, vários casos de futebolistas ou de pessoas que eram atletas, grandes nomes, e que, de repente, entram em depressão, porque já não são reconhecidos – quer dizer, o nome, que toda a gente conhece, conhecia, num determinado período, mas que depois já não, não... ninguém conhece, não é convidado. Claro que, hoje, acho que os grandes nomes vão fazendo fundações, vão tendo... vão procurando, muitas vezes, ser treinadores etc., etc., mas é importantíssimo que tenham uma profissão e que tenham outros... que desenvolvam também outras competências, não é, para que, se o futebol não funcione – não podem ser todos grandes como o Cristiano Ronaldo -, lembrando, mas é muito curioso, porque muitos jovens dizem isso – futebolista, futebolista -, aqui também, também há uns casos de futebolistas, aqui também há uns casos de futebolistas, mas no centro em que as idades estão entre os 15 e os 18, imensos futebolistas.

Entrevistadora: Ok. É, quantas nacionalidades diferentes há, em média, em uma sala de aula?

Entrevistada: Eu já fiz várias vezes e depende do período. Neste momento, aqui, não tínhamos muito, 4, pra ver aqui, né. Aqui no centro... Este centro, Pollyne, é sempre, tá sempre fora do parâmetro, digamos, mas nos espontâneos eu já tive, frequentemente, quando estou no outro centro de acolhimento, 12, 15 nacionalidades. Muitas nacionalidades diferentes, só pensar agora naquele que a Pollyne conhece, então tem Gâmbia, tem Mali, Camarões, Costa do Marfim, Ucrânia, Rússia, Iraque... Ân, tá a me faltar alguém?! Pronto. Agora, talvez, porque já alguns desistiram, mas ainda havia mais – ah, Afeganistão, o Ali Haisag, ... Pronto. Portanto, naquele grupo que tem, não é muito grande, né, mas quantas nacionalidades ali estão? Muitas nacionalidades. Portanto, esta é a situação normal no CPR... As aulas...

Entrevistadora: No grupo da viagem pra Torres Vedras. É isso?

Entrevistada: Não, não, não. Eu aqui tô a falar na turma da Vergílio Ferreira.

Entrevistadora: Nesse grupo da... de... Ah! Ok. Ok. Ok. Sim, sim, sim. Só naquela turma.

Entrevistada: Só naquela turma pequenina. Não é uma turma muito grande.

Entrevistadora: Requerentes, não é?! Requerentes de asilo.

Entrevistada: Não é?! Portanto, muitas nacionalidades diferentes.

Entrevistadora: E como vê a relação entre esses alunos de diferentes nacionalidades, nas aulas?

Entrevistada: Eu, eu vejo como... Aquilo que eu já falei, penso que já respondi um pouco isso, mas vejo como... Inicialmente, quando as pessoas chegam, Pollyne, estão muito centradas no seu problema, muito centradas em si e na sua família, obviamente, e nos seus, e quando, muitos casos vêm sozinhos, né. Então as pessoas vêm sozinhas, é, no caso dos espontâneos, não como aqui, que vêm as famílias, vêm sozinhas, estão centradas no seu problema e que acham que é o maior de todos, ou seja, vamos imaginar: se é um congolês, eles acham que problemas, problemas há no Congo, não é, porque não há ali... nem por isso. Quer dizer, desvalorizam, de alguma maneira, é uma coisa um pouquinho do ser humano, eu penso, mas é centrar-se no seu problema, não relativizar, não é, portanto, está muito centrado e acha que ele é que tem razões pra não ter a cabeça completamente... não estar na aula de Português – muitas vezes me dizem isso – “ah, professora, eu não tô aqui, não é. Minha cabeça está lá” -, não é. Portanto, estas, estes problemas, digamos, que são dos dramas que viveram, não é, essa história, e que, muitas vezes, a família ainda está vivendo, não é, também. Mas nessa situação a pessoa tá muito centrada no seu problema, não é, e, mais uma vez, aguardar a resposta do SEF, portanto, leva a que tenha quase – muitas vezes, não é sempre -, mas há muitas situações em que a pessoa não quer, não olha, quase, pra o outro, portanto, e é isso, por isso é que eu digo que é tão importante, aqui, nós conhecermo-nos, interagirmos, dizermos o nome, sabermos a nacionalidade do outro, porque isso vai, não é, e depois vamos falar da família e, afinal, percebemos que aquela pessoa, não é... É, como é que se chama a mãe, não é, e qual é a profissão da mãe e a profissão do pai e tem irmãos e tem filhos e os filhos estão cá, não estão cá... Pronto. Sem saber a sua história, não é, mas, afinal percebemos que num local onde há tantas nacionalidades diferentes, mas nós somos todos muito... todos somos pai, mãe, filho, sobrinho, tio, não é, e aproximam-nos, muitas coisas, muito mais do que nos afastam, se calhar. Depois, é, portanto, essa relação... Sentimos, por vezes, também, relações quase... pessoas que não estão habituadas – eu lembro de um ex-senador que trabalhou no nosso grupo de teatro e, muitas vezes, histórias que têm... mais profundas têm a ver com isso, porque foi uma partilha muito intensa – um ex-senador do Irão que... Ele disse-me e disse, partilhou isto várias vezes – “eu, um africano só vi na televisão, e em Portugal, porque no Irão eu nunca vi um africano. No Irão, nunca vi um africano”. É um ex-senador com formação em teatro, é uma pessoa que não é – não estou a dizer que vive numa aldeia, recôndita em casa, não é, e que podia não ter... Não. Portanto, uma pessoa... isto acontece. É claro que mais uma vez o medo, a desconfiança – “como é que come mais comida aquela” -, come com as mãos ou não come com as mãos... Portanto, pode haver, assim, atitudes, que nós percebemos, que podem trazer o tal do preconceito, não é, que nós temos em relação ao que é diferente ao outro. Nesse sentido, o centro de acolhimento pode ser um espaço de aprendizagem fantástico e eu tenho a prova disso – claro que, quanto mais atividades houver, nesse sentido, atividades que podem ser mesmo só, quase ao nível da gastronomia – muitas pessoas chegam e não sabem cozinhar -, jovens que nunca cozinham na vida e, portanto, uma... em sociedades também bastante conservadoras os rapazes não cozinham etc. Aqui, há uns anos, Pollyne, nós tínhamos uma parceria com o centro de formação profissional do setor alimentar e foi uma parceria muito interessante, foi no âmbito do projeto, em que eu ia lá dar aulas, porque não havia, não havia condições dessas pessoas virem, ainda, para Bobadela. Eu ia lá dar aulas e depois fizemos também uma mostra gastronômica, não sei como é que se pode chamar, em que cada um trouxe a comida do seu país – um era da Costa do Marfim, outro era do Myanmar, da Birmânia, outro era do Congo... diferentes países -, e fizeram... E uma das pessoas, um dos jovens que lá estavam, que era costa, que era e é, porque ele ainda está em Portugal, costa marfinense, ele fez uma comida da Costa do Marfim e uma das pessoas do centro, quando já estávamos numa fase de conversa e fomos... da Birmânia e era uma “sopa de coco”, por acaso eu conheço muito bem, porque é uma grande amiga – ela também esteve no grupo de teatro -, e quando lhe perguntaram – “ah, e o arroz? Ah, o arroz está muito bom. E quem é que... foi a mãe que lhe ensinou?” -, e ele disse – “não, não. Foi a professora de português, na aula de português”. Juro, Pollyne, que eu não me lembrava... eu não me lembrava daquela cena, mas ele disse – “não, não, não. Eu não sabia fazer arroz. Não sabia. “Foi a professora que me ensinou”. Por quê? Porque isso acontece muito frequentemente. Com os jovens do outro centro eu, eu, muitas vezes, ensinava a fazer coisas. Era uma necessidade que eles exprimiam e eu, então, ajudava pra que eles, de alguma maneira, ultrapassassem aquela dificuldade que estavam a ter. Por isso. Eu já não sei o quê que eu ia dizer, mas pra dizer que isso tinha a ver com...a integração... Eu acho que isto é normal em qualquer espaço. É que parece que está tudo muito condensado, não é, Pollyne, porque são muitos países diferentes e, portanto, também pode haver mal-entendidos, pode haver situações de segregação... Aquilo que eu procuro fazer é aqui na minha sala de aula, na sala de aula. Além disso, eu penso que aquilo que se faz na sala de aula e aquilo que se faz na sala de expressão dramática isto tem claras repercussões no bom ambiente do centro de acolhimento. E aí todos os técnicos concordam com isto. É importante porque se as pessoas

se conhecem melhor, se começam a saber o nome, começam a interagir uns com os outros, né, isso vai também melhorar a vida social na cozinha, na sala, não é, em que as pessoas, naturalmente, tendem a estar com alguém que seja do seu país, o que também não é válido sempre, eu já falei muitas vezes nisso; muitas pessoas afastam-se, porque os agentes de perseguição – vamos imaginar, por exemplo, Colômbia, há uns anos atrás, não é, portanto havia pessoas, havia pessoas que estavam, estavam no centro porque os agentes de perseguição eram o Estado, digamos, as forças governamentais -, mas também havia pessoas no centro de acolhimento em que os agentes de perseguição eram as tropas rebeldes, não é, portanto, e não havia nenhuma, nem queriam, nenhuma interação inicial; eventualmente, depois, sim, mas, inicialmente, dentro do centro... Portanto, a sala de aula acaba com isso. Eu não sei, eu não sei quem são, né, e nem quero saber, de alguma maneira, não é, isso, pra mim. Eu sei que estas pessoas tiveram motivos para ter que sair de seu país, e como diz o meu amigo palestino, ele diz sempre – “só sai do seu país como refugiado quem é obrigado, porque não é um imigrante que quer melhorar a sua vida” -, não é. Portanto, eu sei que há razões, né, agora eu não sei mais do que isso, não é, eu não sei mais... e quando sei mais, muitas vezes, é muito porque as pessoas partilham isso, de alguma maneira querem partilhar e aí... e quase no âmbito de estar a explicar um verbo ou de estar... um vocábulo... qualquer coisa que surgiu e que a pessoa sentiu uma necessidade, porque tá num ambiente que acha que é de confiança, em que pode dizer qualquer coisa sobre isso, não é. Ou então no grupo de teatro, né, porque ao longo destes 15 anos do grupo de teatro, em que passaram tantas pessoas diferentes, eu acabo por saber muitas histórias, porque é um meio em que é mais propício, não é, à partilha e à partilha também de histórias, não é.

Entrevistadora: O fato de a maioria das aulas ocorrerem no próprio centro de acolhimento, onde vários deles residem, influencia, de alguma maneira, a dinâmica das aulas?

Entrevistada: Difícil responder... porque eu, eu... a única questão que eu sinto é que, em princípio, as pessoas não têm que vencer algumas barreiras, como a deslocação, o fato de estar a chover... portanto, há fatores, não é, que vão ser muito facilitadores, não é, da civilidade etc., mas isso nem sempre se traduz num apoio, porque quando a pessoa não quer aprender ou não está disponível psicologicamente para aprender a língua, nesse momento, e ele não vem. E não vem, muitas vezes, desde o primeiro momento, desde o primeiro dia, não vem à aula. Não são muitos casos, mas temos situações em que a pessoa pura e simplesmente desiste disso, acha que não é importante para ela. Eu acho que são casos, em geral, mais... de pessoas mais velhas. Pode acontecer também das pessoas que são analfabetas e que... completamente analfabetas, e que, mesmo na aula de alfabetização sentem que não vão conseguir, não vão conseguir, porque já estão mais velhas, porque não vão aprender... Portanto, há quase um, um... Por muito que eu esteja sempre a estimular e a procurar, eu acho que, muitas vezes... e acontece isso. Acontece também pessoas vêm só porque estão no espaço e tem um caderno e tem um lápis e... mas as pessoas podem desistir e pensar – “não, este desafio, este não vou conseguir, após meus filhos ou após outros, eu vou ter que fazer outra coisa. Pode ser que seja diferente pra mim” -, isso pode acontecer, Pollyne, mas, em geral, as pessoas... o centro de acolhimento também permite que haja uma equipa, que está aqui e que estas informações que a equipa tem me podem ajudar, se me derem alguma informação que eu sinta que, sei lá, saber que aquela pessoa está doente ou que o filho está doente... Em geral, sou sincera, eles vêm me dizer, em geral. Em geral, as pessoas têm muito esta atitude, que eu acho que é muito, que é muito correta, que não vem, mas vem dizer antes, vem dizer... alguém vem dizer que está doente, o outro vem dizer que não tá bem, tem dor de cabeça... Mas também eu posso contar com a equipa para me dar mais informações, portanto, aí esse aspeto da equipa, não é, diferente da sala da Vergílio Ferreira, onde nem há quem abra a porta, né, não é o que acontece no centro da Bobadela – aí, sim, também é um centro, tem uma equipa. A sala da Vergílio Ferreira tem essa questão – eu tô completamente sozinha com eles ...é só e-mails, pra saber porque que uma pessoa não vem às aulas e pronto. Esta articulação eu acho sempre que está aquém, Pollyne, é verdade. Nós queríamos muito, mas, todos os anos fazemos reuniões, dizemos – “não, não vamos agora. Vamos tentar articular isto melhor e perguntar e saber por que que não vem” -, essas pessoas vivem e trabalham no CPR, é muito, muito intenso e, portanto, as assistentes sociais, muitas vezes eu compreendo ela, não é por mal, né, mas não há, não há... Se eu estou... quando estamos no centro isso é muito facilitador, eu, quando estava na Bobadela, também, eu ia perguntar – “mas por que que ele não veio? O quê que se passa? Foi internado?” – “ah, desculpe, eu não te disse! Ele está internado no hospital que não sei o quê, não sei o quê mais” -, muitas vezes eu sei isso também por outro colega que me pode dizer. E sou eu que vou dizer, durante o fim de semana – “vocês não sabem?” – “É sério, eu não sei” – “vou já ligar para a parte social do hospital para saber o que é que se passa. As pessoas estão em diferentes, noutros pontos, tão a ver... Portanto, há esta relação de equipa no CPR, mas o centro de acolhimento tem esse aspeto da equipa, não é. De resto, eu creio que há um aspeto também que é importante, que é, era ótimo, porque é... e é por isso que a escola pode fazer a diferença para os mais novos. Se estas aulas, não é, pudessem... pronto, os mais novos têm aulas com portuguesas. Isso é muito bom. Mas, hoje mesmo, quarta-feira, hoje não sei se vem à aula, e na quarta-feira veio aqui uma jovem que está, há vários meses... ela entrou na sala a dizer – “stora” -, percebe-se logo que é uma, uma, uma terminologia que não é daqui, porque aqui chamam “professora”, né. Lá, chamam, na escola, é “stora”, e ela veio, claro, dizer já – “stora, stora, eu posso vir à aula?” -, imensas dificuldades, e o quê que ela me diz, com dó imenso, e adianta que é uma menina de 13 anos, e ela diz – “eu não gosto da escola, professora. Sim, eu não gosto da escola” -, bom, eu fiquei... bom, eu depois fiquei um pouco a falar com ela, mas por quê? Porque ela não se sente integrada

na escola. E eu sinto que muitas, muitas competências sociais são muito, é a escola que facilita, não é. Mas também pode acontecer isto de que... por exemplo, esta jovem ela está permanentemente a comparar a escola aqui e a escola que ela tinha na Turquia. E que ela tinha amigos, portanto ela ainda não fez amigos e este período, não é, é um período muito perturbador para uma menina muito jovem, né. Muito perturbador. Mas, em geral, o que acontece é que a escola facilita a interação com a sociedade portuguesa, com os jovens portugueses, e ao... não só pela plasticidade, obviamente, também cerebral, digamos, mental, de aprender uma nova língua, não é, mas essa... eu acho que... o que nós tentamos fazer é: além das aulas que têm no centro de acolhimento, ter aulas noutros lugares. Nós temos uma parceria com FCSH, que 06 pessoas, por semestre, podem integrar os cursos lá; por um lado, é ótimo, porque já estão noutra espaço, e num espaço muito digno, a universidade, não é, e isso dá um... a autoestima sobe, sobe, sobe, sobe, sobe. Por outro lado, também, não podemos fazê-lo para com todos os alunos, e por quê? É, por exemplo, mais uma vez quem não fala inglês, vai se sentir muito mal, porque, muitas vezes, é usado, num âmbito que tem muitos jovens, muitos jovens, é usado o inglês como língua de comunicação, não é, e eu estou a pensar numa mulher, mãe de 02 filhos, que esteve, que eu queria muito... porque não tínhamos aquele nível, não havia já, ali na Bobadela, e, portanto, eu dei a possibilidade a essa mulher para integrar esse curso na faculdade e ela comprometeu-se a ir e disse que ia, mas depois veio dizer-me que não conseguia – isso estou a lembrar-me já de 02 mulheres, uma curda e uma iraniana -, porque não... também pode não ser um espaço onde, afinal nós fazemos isso no sentido da autoestima, de estar num espaço com alunos muito diferentes, porque eles são alunos Erasmus, são muito jovens, há toda uma dinâmica e também há pessoas que pagam, obviamente, a nível dos migrantes e imigrantes, que pagam os cursos na universidade, não é, e as propinas não são baratas, e... mas é outra, é outro ambiente, mas nem sempre é tão facilitador, como muitas vezes nós pensamos, não é. E claro que, se eu mostrar aqui, em algumas mensagens que eu tenho, estão absolutamente ansiosos para que os nossos cursos continuem, na Bobadela, porque não é aqui, é na Bobadela, mas não consegui este ano, pra turma entreter. Pronto. Não sei se eu respondi bem. É, falta, era o que?

Entrevistadora: Era a questão de mudar, em algum aspeto, a dinâmica da aula...Se há alguma diferença pelo fato das aulas ocorrerem no mesmo local que eles moram.

Entrevistada: Na verdade, não há grande diferença, porque neste, com esta população, as pessoas chegam, em geral, sem saber a língua – em geral -, não há uma grande diferença, quer para os espontâneos, quer para os...Esta parte que é facilitadora. Sim, é facilitadora. Digamos que quando se tem que se deslocar, como no caso da Vergílio Ferreira, isso é... está a chover e não tem passe, e tem de vir a pé do local onde mora, muitos vêm a pé, portanto, e há um, há uma motivação muito grande, não é, porque, na verdade, e aí se compararmos, dizemos – “bom, aqui tem tudo e podem não estar a aproveitar tão bem” -, algumas pessoas, não é.

Entrevistadora: É, algumas coisas, pra próxima pergunta, já foram mencionadas, se você quiser desenvolver mais alguma ou mencionar alguma outra coisa... No âmbito da sala de aula, há comportamentos ou atitudes que encontre, recorrentemente, nos alunos? Existe algum padrão de comportamento ou atitudes que se repetem, independente de nacionalidades? Alguma coisa que é observada...

Entrevistada: Comportamentos que se repetem...

Entrevistadora: Isso. Comportamentos, nas atitudes, nas aulas...

Entrevistada: Sabe, Pollyne, eu acho que... Há o aspeto, o aluno que é, tem... por exemplo, precisa muito de, quase que uma sistematização... vocábulo por vocábulo, palavra por palavra, portanto, e isso, curiosamente, tem a ver com algumas nacionalidades, mas há umas mais do que outras, que é, fazem quase como um dicionário, não é. Portanto, precisam de saber...Para saber as horas, por exemplo, esta é literal; outras pessoas, ouvem, portanto assentam muito. Pensam, não é, pensam que conseguem só pela oralidade. Em geral, não conseguem. Não conseguem. Em geral, as pessoas precisam realmente, não é, de se apoiar na escrita também, porque não é possível saber só “mesa”, “computador”, “cadeira”, “bom dia”, “boa tarde”, “obrigado”, pronto. E o que parece muito simples, depois não é possível. E eu tenho aqui nesta... Para alguns alunos, há que desconstruir isso, que é, por exemplo, dizer – “que dia é hoje?” – “sexta-feira” -, eu obrigo mesmo a dizer – “hoje é sexta-feira”. E não é por acaso. É porque eu sei que isso é importante, é mesmo importante dizer – “hoje é segunda-feira. Amanhã é terça-feira” -, e isso leva a que se perceba que as palavras não estejam isoladas, né. Da mesma maneira, – “onde está o computador?” -, e dizer – “em cima, porque há uma ficha em que está em cima, debaixo ou ao lado” – sim. E este facilitar a comportamentos que são, obviamente, recorrentes, que é pensar que a língua pode ser assim e que é possível comunicar assim, não é. Pronto. E eu contrario este facilitismo. Muito. Às vezes eu sou muito chata. Não, mas sou mesmo. Porque é entender... É mesmo importante, eu quero muito que estas pessoas não fiquem à margem, Pollyne, porque se vão falar numa língua que é uma língua muito precária, não é, sem ter bases de fundamentos sobre o funcionamento da língua, vai ser muito... vão falar sempre de uma forma muito precária, vão dizer sempre – “cima, baixo ou em cima” -, o “em cima” já vão tirando, vão por “debaixo”, não é, e depois não vão dizer – “da secretária” -, nem – “da cadeira” – “tá em cima da cadeira”. Portanto, este funcionamento e o uso destas pequenas palavras de ligação, das preposições, das locuções prepositivas, sem mencionar o nome, mas tendem a entender que é importante dizer, portanto eu não, obviamente, não estou preocupada em que saibam o que é uma preposição e que “em cima de” é a locução prepositiva,

não é esse o objetivo, mas o objetivo é que comuniquem bem, porque se não há sempre uma língua muito pouco cuidada e que se vai arrastando e fossilizando, e fossilizando, porque depois repetem o erro permanentemente. É como dizer ou falar português, não é. Não é possível dizer – “eu falo” -, ou – “eu não falo” -, não é, ou – “falo não” -, também, como eu... Pronto. Portanto, é claro que há coisas que são recorrentes, mas têm muito a ver com um certo... o caráter também da pessoa, o pensar que – “não, eu consigo” -, e um certo facilitismo que tem que ser contrariado, tem que ser contrariado. Também, claro, tem que ser estimulada a oralidade, um estímulo imenso à oralidade, mas há um rigor que quero que tenham desde a base, desde a base.

Entrevistadora: Isso também já foi mencionado antes, se tiver algo a mais para adicionar... No âmbito da sala de aula, nota algumas diferenças, ou alguma diferença, entre o comportamento e atitudes dos alunos de acordo com a sua situação em Portugal? Alunos que já obtiveram o estatuto de refugiado e aqueles que ainda são requerentes de asilo... Foi mencionado antes que existe uma diferença, algumas vezes em...

Entrevistada: Sim, eu acho que não. É...

Entrevistadora: A motivação.

Entrevistada: Não é uma diferença, mas é... Quando recebem uma resposta negativa, compreende, Pollyne?!

Entrevistadora: Ah!

Entrevistada: Quando recebem, isso vai ter uma influência nessa motivação que tinham para aprender e, portanto, a pessoa fica muito desesperada, muito desesperada e... Primeiro, precisa de ir falar com o advogado, o advogado marca a hora para ela está, muitas vezes, é coincidente com a aula de Português, começa a... falta e começa a perder-se. É, muitas vezes, é preciso recomeçar. Compreende?! É preciso recomeçar. E quando tem que recomeçar é importante que o CPR tenha um outro grupo que vá recomeçar e que esta pessoa – porque daí esta necessidade de nós termos os tais patamares para o A1 e que as pessoas tenham novas oportunidades para recomeçar a aprender a língua, não é -, mas é nesse sentido. Eu acho que muitas vezes as pessoas ficam muito contentes quando O1 tem uma resposta positiva, mas também ficam apreensivas se já está há mais tempo e ainda não teve uma resposta, e continuam a aguardar. Portanto, há muitos sentimentos, os sentimentos na sala de aula emergem mesmo, frequentemente, quando começa a haver mais confiança, porque... Se nas aulas estão todos os dias ou se há uma periodicidade que lhe permite que ele comece a conhecer-se melhor. Ah sim! Se um mostra o seu documento e o outro ainda não tem, né, isso podemos ver – “ah, que bom! Que bom!” -, não sei o quê, - “deixe-me ver”. Querem ver também o documento, mas há, ao mesmo tempo, uma apreensão muito grande em relação ao seu próprio caso, se ainda não tem uma resposta, não é. Pronto. São os sentimentos normais dos seres humanos, não é, é normal.

Entrevistadora: Mas, em relação à aula em si, não?! Só quando recebe...

Entrevistada: Em relação à aula em si, não, mas, Pollyne, eu já tive casos – eu tenho que lhe ser sincera -, eu já tive casos em que as pessoas começam a chorar, a chorar, mas a chorar compulsivamente. Pronto. E aí, eu acho que nós temos que ter a capacidade de perceber como é que vamos lidar com aquela situação em que está um grupo, não é, em que temos que dar um espaço a esta pessoa, para se recompor, mas que... e que não, não... depende muito da pessoa, não é, depende dessa pessoa.

Entrevistadora: Tem um caso... tem um caso... ?

Entrevistada: Sim, sim, sim. Existem situações em que se fala, por exemplo, da família, e que, de repente, porque há um familiar que... Só a palavra “família” ou só o nome “pai” ou “mãe” e se esse familiar morreu, pode acontecer...

Entrevistadora: Os gatilhos.

Entrevistada: Exato. Exatamente. É uma... espoleta, não é, e, portanto, ...

Entrevistada: Espoleta ali uma situação... O que eu... O que se procura sempre é lidar com essa situação o melhor possível, que não seja também contagiante, para os outros, mas eu acho que, em geral, nós, seres humanos, somos solidários também, portanto, as pessoas todas respeitam, há um silêncio, há um deixar que a pessoa volte, se quiser sair um pouco, – “posso trazer água, se necessário” -, e sei lá, o que nós fazemos... há alguém, há uma pessoa com quem nos preocupamos, não é, e muitas vezes eu vejo esta preocupação em relação aos colegas – vai buscar água, se há uma situação dessa -, portanto, felizmente não há muitas situações como essas, mas pode acontecer e temos que estar preparados para lidar com essa situação, obviamente nós temos que entender como é que a pessoa está...

Entrevistadora: Como percebe, avalia, percebe, a participação e o engajamento dos alunos nas aulas de expressão dramática, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa?

Entrevistada: Eu sinto mesmo que as aulas de expressão dramática são muito, e sinto isso, e vejo isso, em relação às pessoas que participam e não participam... Há uma descontração, eu... agora não me passa, mas há uma descontração, não é, e não aquela rigidez inicial, não é, que a sessão de expressão dramática permite. E que essa descontração também vem depois, ao perceber que não é só... nós vimos, quem normalmente não vai ou vai muito pouco, está sempre muito preocupado com a leitura, Pollyne, e não consegue... Quando está na sessão de expressão dramática e daí a falar mais, não é, obviamente, não é, por desbloquear situações de comunicação, procura também fazê-lo e encontrar estratégias, não é, para levar isso consigo, tirando fotografias ao quadro quando eu, no final, escrevo, eu faço isso, muitas vezes, eu não sei se na sessão em que a Pollyne esteve eu os fiz, mas faço isso muito. Procuro que fique ali, no quadro, também para esmondar algumas coisas que podem ser importantes. E eu acho que a sessão de expressão dramática é um meio muito eficaz para dar mais, para as pessoas se sentirem mais descontraídas, mais felizes, para rirem, para estarem num outro espaço, mesmo no centro, de uma forma diferente, em que se podem se espreguiçar, em que podem rir, mas... Contagiar de uma forma quase... contagiado, nós, agora, no último dia, fizemos uns quadros em que era no supermercado, na rua, e a situação era de uma polícia, em que chegaram pessoas que nunca tinham estado, que têm 03 horas, 03 aulas de Português, né, e também vieram novos alunos a essas sessões, e que não diziam praticamente nada, mas era o ladrão e o polícia a perguntar e ele só dizia – “não, não. Eu não. Não, não, não, não, não” -, dizia que não roubou o telemóvel, perceba, e eu acho que esta... E o polícia dizia – “Sim, sim. Roubou o telemóvel, é o senhor” -, e ele com o olhar muito... E ele dizia – “não, não. Eu não. Eu não” -, quer dizer, eu acho que é esta capacidade de nos fazer rir, de... E podemos errar e podemos não dizer bem, mas todos riram, todos compreenderam, não é. Da mesma maneira, depois, o outro espaço era a aula de Português, e era uma mulher iraquiana, que está agora, que é uma nova aluna, que foram eles que escolheram, ela é que era a professora de Português e, claro, eu comecei-me a rir, porque, obviamente, ela errou de uma vez a pergunta, a pergunta – ela dirige o seu pequeno quadro, que está lá, e ela queria dizer – “que dia é hoje?”... (Risos). Pra imitar-me completamente. Então, claro que depois... Era uma conversa, ela fazia perguntas – “como se chama?” -, ela fazia as perguntas, eles diziam, nacionalidade, já não conseguia formular a pergunta toda, mas, nacionalidade, e um aluno perguntou – “e a nacionalidade?” -, e ela – “eu sou iraquiana” -, e ele disse – “não é não. É portuguesa” -, fez muito rir, compreende?! Portanto... Não, não, ele ainda disse assim – “iraquiana?” -, todos riram e todos começaram a dizer “portuguesa”, não é. Portanto, é uma situação em que a turma toda – aqui também, eu acho que a sala aqui é muito descontraída, mas é outro espaço, é uma outra forma diferente, não é.

Entrevistadora: É, e como percebe, avalia, percebe, a participação e engajamento dos alunos nas atividades externas, como as visitas históricas e os passeios?

Entrevistada: Bom, eu acho que a componente sociocultural dos cursos de português é fundamental, fundamental e, portanto, as pessoas avaliam-na, em geral, de forma positiva, mas muito positiva. Ân, quando... Nós temos aspetos positivos, aspetos negativos nesta avaliação... se falar sobre a organização e também as sugestões que podem dar pra outras atividades. Nos aspetos positivos, eu sei que, se falarem na sua língua, vão falar de forma diferente, portanto, há 02 aspetos – ou se permite que a pessoa pura e simplesmente fale na língua de comunicação em que fala melhor ou então vamos dar uma, vamos fazer uma atividade de português em que é mais “eu gosto” e “eu não gosto”. É mais, é um pouco mais fechado, é porque as pessoas não conseguem exprimir-se muito bem, mas eu uso, em geral, “eu não gosto” e “eu gosto” mesmo logo desde a iniciação – “eu gosto, eu não gosto” -, porque isso vai também permitir que vão falar do que gostam e do que não gostam e também vão falar do que não gostam na organização, porque, por exemplo, nas sugestões, é muito curioso, as pessoas, em geral, sobre outros destinos, têm poucas sugestões ou dizem palavras – por exemplo, “Porto” -, porque é o que conhecem, ou “Lisboa”, porque não têm informação ainda sobre Portugal para sugerir muitas coisas. Claro que, se estamos a falar como turma, um grupo, A2 ou B1, aí não, aí há muitas sugestões. As pessoas já conhecem mais, já sabem mais e começam a sugerir, não é. Mas numa fase inicial, não, não há muitas sugestões. Às vezes há pra ir ver um jogo de futebol, mas, por exemplo, sobre aquela nossa, esta atividade, e falando aqui disto que a Pollyne assistiu, uma das pessoas sugeriu mesmo uma outra organização no restaurante – isso agrada-me imenso. É uma coisa que me, claro que não sou eu que organizo o restaurante, como a Pollyne sabe...

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Mas é muito bom que as pessoas sintam este espaço para poderem sugerir. É claro que eu também posso sugerir na próxima vez que eu vá a Torres Vedras, posso dar esta sugestão deste aluno, não é, que... Também falaram na questão de terem, termos, não esperar, uma das pessoas diz para não esperar pelos alunos que se atrasam, não é. Pronto. E, mais de 10 minutos, acho que foi, eu tenho que ler, mais de 10 minutos, para não esperar. É verdade que eu já fiz isso, não é, mas neste passeio eu... na altura eu perguntei e todos esperavam por uma pessoa que estava no metro, não é, e essa mesma pessoa, possivelmente, disse que sim, mas, ali, na sugestão, ele sugeriu que não, não esperasse, não é. Pronto. Eu acho que... Por outro lado, Pollyne, eu tenho, da mesma maneira como falou com o Shiraz, eu tenho alguns testemunhos, eu não sei o quê que o Shiraz disse sobre essa componente sociocultural das aulas de Português, mas chegam muitas informações e lembro-me sempre de uma mulher curda, que ela hoje é uma empresária, ela e o marido têm, são empresários, têm 02 filhos, e ela fala, falava-me desta componente sociocultural nesta perspetiva, numa perspetiva de mãe que, quando

os filhos começam a ter atividades na escola, ela conhece muitos espaços. Ela conhece. Ela pode não ter compreendido muito as explicações, mas aquele espaço já é conhecido e, portanto, ela sente que está na mesma condição dos outros pais que estão na reunião, não é. Por outro lado, nos próprios livros e porque também é uma mãe muito dedicada e estuda com os filhos etc., ela vê muitas coisas que, sobre o meio social ou meio físico e social, ela vê muitas coisas que nós visitamos – mais uma vez, foi também um caso em que estive muito mais tempo nas aulas de Português -; por outro lado, quando vieram familiar cá, porque estão na Alemanha, e puderam visitar Portugal, ela já é... já está capacitada para poder dizer – “não, nós vamos ver ou vamos visitar o Museu Gulbenkian ou vamos a Tomar ou vamos ao Mosteiro de Alcobaça ou à Nazaré” -, porque foram lugares, locais que ela conheceu e que ela sabe que são muito bonitos. Claro que nós, hoje, vemos a todo momento, ok, mas é muito diferente, é muito diferente quando se está a ver na internet ou quando tem esta experiência, não é. Por isso, eu acho que empodera, de alguma maneira, a pessoa, não é, e no seu percurso de integração isso vai ter consequências, vai ter consequências. E também empodera, mesmo, no momento, porque nós vemos possibilidades, com... bem, eu acho que falei ou não? Já não sei. Só falei sobre a questão da metodologia, a metodologia da preparação, da realização da atividade e da avaliação, vai conseguir, vai propiciar que se trabalhe muitas aprendizagens – competências linguísticas, competências socioemocionais -, que se trabalhe muitos aspetos e que, independentemente de não ficar tudo, não é, porque não fica, eu sei, mas vai possibilitar que... alguma coisa vai ficar e, sobretudo, vai ficar um dia diferente, fora do centro de acolhimento, e este espaço, não é, há de ser um dia agradável, porque muitas pessoas também dizem – “ quero ir para atividades. Tem um parque ou um passeio?” -, e a minha cabeça não pensou nada, como na sessão de expressão dramática, como referência, ali eu não penso em nada; nas aulas de Português eu não penso, não é, porque ali há pessoas que realmente estão muito centradas no seu drama, não é, no seu problema e todos os espaços que a permitam que saia, não é, que durante algum tempo se liberte, não é, isso é muito importante. Muito, muito importante. E as aulas, as atividades socioculturais são esses espaços também, não é.

Entrevistadora: É o último ponto, é uma complementação, na verdade. Há algum aluno ou situação em particular sobre a qual gostasse de falar um pouco mais, pra fecharmos essa entrevista? Porque mencionou várias situações, exemplos, tem algum, alguma coisa marcante que queira, pra, pra fecharmos? Que queira mencionar... situação ou aluno...

Entrevistada: Têm... São tantos, né, que...

Entrevistadora: São muitas. São muitas pra escolher, eu imagino que sim.

Entrevistada: Ah! Não sei, mas eu posso até falar... Eu não sei. Não vou falar, assim, nada de especial, se calhar isso, tinha que pensar um pouquinho mais e estou agora pressionada para dar aula.

Entrevistadora: Tudo bem....

Entrevistada: Mas ó, mas ó, mas ó... Acho que aqui, um caso que estava aqui, por exemplo, este jovem, e percebermos a diferença. Temos ali 02 irmãos, o Athya e o James, não é. O Athya, que tem uma postura muito, como é que eu hei de dizer... é, muito... ele é muito interessado, é muito participativo, quer nas sessões de expressão dramática, que vai sempre, quer aqui na sala de aula; portanto, ele tem um interesse claro e uma motivação clara para recomeçar a sua vida. E ele também gosta muito de futebol. Mas, não está centrado no futebol, está centrado realmente em aprender português, e tem uma ideia de que o seu futuro depende disso. O James, que estava ao lado, é mais facilitador, muito mais. Estuda muito menos, está convencido que só uma palavra... que já basta, mas, estava convencido, porque é um percurso que eu acho que ele agora já está a perceber mais claramente, tá mais atrasado um pouquinho que o irmão, mas, pronto. Eles são filhos de uma mulher que é analfabeta – nunca foi à escola, nunca foi à escola. Ela é mãe – estão cá, 05, 03 estão já integrados no sistema educativo português, 02 estão aqui na sala de aula, que vimos agora, e a Nhabola, que está na aula de alfabetização, que nunca falta na sessão de expressão dramática, nunca, e que é uma... e que está agora a conhecer um alfabeto, não conhece o alfabeto árabe – aliás, ela não fala muito bem árabe, ela fala dinga, que é a sua língua materna -, mas é extraordinário como ela interage na sessão de expressão dramática, ela era a senhora a quem rouba, a quem roubaram, a quem ele roubou o telemóvel, naquela cena, por exemplo, porque formamos grupos e ela era assim. E como ela nunca falta à uma aula de alfabetização e vem também, muitas vezes, ao novo grupo, ao novo grupo, portanto, eu não consigo falar de casos particulares, mas tô a pensar... este é um exemplo da diversidade dos alunos e de como há sempre tempo para recomeçar e como esta mulher aposta e eu tenho a certeza... e eu só quero que ela corra bem, juro, porque, porque sinto essa vontade, essa vontade de recomeçar uma nova vida, com 05 filhos, 05 filhos, uma mãe sozinha, não é. Bom, eu acho que nos dão muitos exemplos de vida, cada pessoa, e para mim, a Nhabola é um exemplo para mim, né, porque, porque pensa: imagina, agora, com 05 filhos, num país que ela não, graficamente ela não percebe nada, se entra num autocarro, se entra num metro, não é, e tá tudo... a palavra que está aqui na porta ela não consegue ler, ela não sabe o que isso é, não é, mas ela quer aprender e quer comunicar com este novo lugar onde ela está e... é a tal de coragem, esperança, não é, estas palavras que são, que nos fazem pensar que o nosso trabalho faz sentido. Faz sentido.

Entrevistadora: Muito obrigada!

ANEXO 14 - TRASCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A TÉCNICA DE INTEGRAÇÃO DO CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS

Entrevistadora: Você poderia informar a sua formação académica completa e o tempo de trabalho no CPR, por favor?

Entrevistada: Sou da área de Relações Internacionais e depois da licenciatura estudei Democratização e Direitos Humanos.

Entrevistadora: Qual foi a sua motivação inicial para começar a trabalhar com a integração de refugiados e requerentes de asilo em Portugal? Como começou a sua carreira nesta área?

Entrevistada: Na verdade, foi algo que eu sempre quis fazer, não é? Quando nós vemos as fotografias das crises de refugiados no mundo, eu tinha sempre aquela ideia “deve haver alguma coisa que nós possamos fazer”. Portanto, de que forma é que podemos ajudar, participar, na resolução destas questões e foi... aconteceu de uma forma muito natural. Eu interessei-me sempre pelos temas, foi algo que fiz meu objeto de estudo durante a faculdade e quando fiz o curso de Direitos Humanos, havia a possibilidade de nos ligarem a quantidades de estágios e o CPR era um dos que estava na listagem ...o Ministério dos Negócios Estrangeiros, Agência das Nações Unidas e o Conselho Português para Refugiados e eu escolhi fazer meu estágio no CPR. Depois, felizmente, ao meio do meu estágio, convidaram-me para ficar, ofereceram-me um lugar na área de integração de refugiados e pronto, a partir daí não quis outra coisa.

Entrevistadora: Quais os principais projetos e atividades desenvolvidos, atualmente, pelo CPR para a integração dos refugiados e requerentes de asilo?

Entrevistada: Bom, temos vários, atuamos sempre em varias áreas. O departamento de integração é, eu diria, se calhar, o maior em termos de abrangência de atividades. Portanto, por um lado, nos dividimos em duas áreas...agora três áreas muito grandes que são, nomeadamente, a nível do primeiro, as aulas de português, não é? A formação em Português Língua Estrangeira, a alfabetização, obviamente administrado pela (Professora de Língua Portuguesa do CPR), mas é apoiada por mim e por outros colegas em outros locais. E depois temos todo o aconselhamento que e feito face a integração do emprego, da autonomização financeira, procura de trabalho, formação profissional, ingresso no ensino superior. Toda essa informação, todo esse apoio, todos esses conhecimentos ...e agora uma terceira área que tenho estado a desenvolver desde o ano passado é nova no CPR, que é a área de orientação cultural, em que fazemos, como Pollyne já assististe, não é?...fazemos sessões temáticas sobre vários temas de interesse dos nossos utentes e cujo objetivo é avançar ainda mais no conhecimento e na autonomia no acesso aos serviços...

Entrevistadora: Na sua opinião, qual/quais o(s) ponto(s) em que Portugal se destaca positivamente / de forma positiva no processo de integração dos refugiados e requerentes de asilo?

Entrevistada: Eu acho que Portugal se destaca positivamente pela vontade. Nós, no papel, somos um país que tem muita vontade, estamos sempre com cotas grandes, não é? Entre 2018-2019, 1010 refugiados. A cota anterior a essa foi de quase 5 mil. A cota para 2020 são 500 refugiados. E isto estamos a falar apenas do âmbito da reinstalação. Estamos abertos também a receber as pessoas que vem dos barcos humanitários. Temos 1000 e tal requerentes de asilo. Portanto, apesar dos nossos números a comparar com outros países, serem muito reduzidos, não é? Principalmente se estamos a falar da França, Itália também nem é comparável, não é? Mas se compararmos, por exemplo, com o Canadá, os nossos números são baixinhos, mas a verdade é que é um tema da ordem do dia política em Portugal e a população não está contra, não é? Acho que isso também é bonito de se ver, que as pessoas ... não há propriamente um movimento contra da nossa população, pode haver, é claro, e nós sabemos que a vontade, a perceção das populações é assim também um bocadinho oscilante. Mas o que nós percebemos permanentemente é, assim, uma vontade de apoiar. Disto isto, não temos muitas estruturas que apoiem essa vontade, que é um ponto contra.

Entrevistadora: Na sua opinião, qual/quais a(s) maior(es) dificuldade(s) encontrada(s) no processo de integração dos refugiados e requerentes de asilo em Portugal?

Entrevistada: É realmente esta falta de estrutura de base, não é? Portanto... porque realmente há vontade. O nosso governo diz “não, nós temos que fazer alguma coisa para responder a crise humanitária, temos que fazer alguma coisa para apoiar o estatuto dos refugiados que chegam na Europa todos os dias, que estão nos campos de refugiados e países terceiros da União Europeia”. Mas a verdade é que depois essa vontade não se traduz na facilidade de acesso aos refugiados a diferentes serviços. Por exemplo, a saúde, está melhor, mas continua a ser complicado. Por exemplo, uma coisa tão simples como tirar o número da segurança social, demora meses a fio. Coisas tão mais simples como ter a certeza, que se estamos a ter maiores números de refugiados, que temos turmas, que temos formação, pelo país afora. Melhor ou pior, isto é obviamente discutível, mas alguma coisa, não é? E não há. A formação “Português para todos” acaba por não de todo ser a melhor. E para além de não ser a melhor, não está muito disponível. Portanto, obviamente, tudo isto causa constrangimentos a nível do dia a dia. Porque se as pessoas não se conseguem comunicar, não vão conseguir ir ao médico, não vão conseguir fazer compras, não vão conseguir procurar um emprego e tudo isso dificulta. Para dar um exemplo, nós temos um protocolo com a associação

de hotelaria de Portugal, trabalhamos com os hotéis para que eles recebam nos seus quadros de pessoal refugiados em diferentes profissões. Nós temos agora um hotel que, por medo dos refugiados que querem contratar, pessoas com experiência e de quem eles gostam...mas tem que integrar nas suas equipas pessoas que falem Português e tem medo que os refugiados não falem ainda Português suficiente, não é? Porque tem tido aulas aqui, alguns já saíram do centro... desde que saíram do centro não conseguem aceder à formação, moram um pouco longe e dizem não conseguir locais para ter aulas e, portanto, estamos a tentar criar aqui um método de avaliação de competências, que as pessoas tivessem umas duas semanas a fazer um estágio só para testar as suas competências e dar mais segurança ao empregador para contratar. Eu penso, se calhar seria interessante da parte do nosso IFP ou quem no Estado seja responsável por essas questões... talvez criar, a semelhança do que existe em outros países, algumas medidas específicas de formação e contratação de refugiados, não é? Porque realmente isso vai dar muito trabalho aos empregadores, contratar um imigrante, e por isso se houvesse aqui algum um incentivo, se calhar, conseguíamos promover melhor esta questão.

Entrevistadora: Na sua opinião, qual a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa no processo de integração dos refugiados e requerentes de asilo em Portugal?

Entrevistada: Para mim, partilho 100% da opinião da (Professora de Língua Portuguesa do CPR). Para mim, a língua é a base, a língua é o que permite no fundo, vamos ver... para as pessoas aqui neste centro, em particular, a língua de comunicação é o árabe. As pessoas falam “ah, porque são maioritariamente da Síria, do Sudão, do Iraque...”. Portanto, é a língua materna da maioria das pessoas que nós apoiamos, o que quer dizer que isso também é uma barreira à progressão na língua. Porque as pessoas saem da aula de Português e não têm que ter uma língua comum, não têm que se esforçar para falar, isso condiciona uma forma negativa à aprendizagem. E eu, portanto, acho que realmente é a base para tudo, não é? É a base para nós ...não só para um emprego porque eu sou da área de integração e a integração é tão mais do que o trabalho. O trabalho é a forma que nós ganhamos a vida, nós pagamos as nossas contas. Não é a forma como nós nos integramos a uma comunidade. Eu posso estar a trabalhar e não estar integrada, eu posso ter sentimentos de solidão, não ter uma rede de apoio, não saber aceder aos serviços que estão na minha comunidade. E integração é isto mesmo, que as pessoas possam participar e trocar ativamente como comunidade. E em Portugal não existem, particularmente fora da cidade de Lisboa, não existem propriamente comunidades representativas das nacionalidades dos refugiados que os pudessem integrar e apoiar no seu dia a dia. Portanto, a língua para mim representa precisamente esta possibilidade, das pessoas terem autonomia, de começarem a estabelecer relações afetivas, de sentir que pertencem a algum lado ... não sei se respondi, para mim é muitíssimo importante.

Entrevistadora: Na sua opinião, qual a maior motivação dos refugiados e requerentes de asilo para aprender a Língua Portuguesa?

Entrevistada: Eu acho que a motivação é uma questão complicada quando falamos em pessoas no âmbito ou na esfera da proteção internacional. Por exemplo, uma pessoa... e nós todos já tivemos experiências em outros países, ou familiares que são imigrantes em outros locais... portanto, eu acho que quando nós saímos, de forma uma consciente, “ok, agora eu preciso para ir para esse país para trabalhar, para estudar, para dar uma vida melhor a minha família”. Eu acho que quando nós saímos com essa motivação conseguimos nos agarrar melhor a essa questão de “ok, estou aqui para aprender, para trabalhar, portanto, vamos embora, vamos para frente”. Com os refugiados e requerentes de asilo é o inverso, não é? É um processo de fuga, é um processo forçado, a maioria das pessoas é forçada a fugir, é forçada a deixar os seus pertences, as suas famílias, as suas condições para trás. Veio para Portugal de uma forma involuntária também, muitos não conhecem o país, foram trazidos para aqui por redes de tráfico. Nos casos da reinstalação, não escolheram, foram as Nações Unidas que identificaram que era para aqui que viriam. Portanto, estamos a falar de um percurso muito longo de falta de opção, de falta de escolha e, portanto, aquilo que acontece é que motivação muitas vezes não está lá. E o nosso trabalho e acho que é a missão de toda a equipe do CPR que têm intervenção direta com refugiados, acho que a nossa grande função é motivar. Motivar para vir às aulas, motivar para vir ao atendimento, para se envolver no seu próprio processo de integração ...e muitas vezes, eu nunca me esqueço...há algumas frases de alguns colegas que ficaram comigo assim gravadas no cérebro para sempre. E uma das frases foi precisamente da (Professora de Língua Portuguesa do CPR), que me disse que as pessoas precisam de disponibilidade emocional para se envolver. E no caso dos refugiados isso é 100% verdade, não é? Se nós todos passamos por coisas e, às vezes, passamos períodos da nossa vida que não estamos tão bem...para os refugiados essa é uma realidade muito tangível, não é? As pessoas precisam de fazer as pazes com as coisas que lhes aconteceram, aceitar que esta agora é a sua realidade, que vai ser uma realidade descendente, muitas vezes, face aquilo que tinham, não é? Em termos de “ah, agora eu tenho que começar do zero minha profissão não é reconhecida aqui, a minha língua não é falada aqui, o emprego que eu tinha não quer dizer nada aqui...”. Portanto, eu acho que após a chegada a Portugal, é um período novo e que as pessoas precisam passar por esse processo de “ok, o que é que me aconteceu, o que que vai me acontecer e de que forma eu posso digerir isso tudo?”. Portanto, acaba por não ser, principalmente nos meses iniciais, assim tão fácil. Por exemplo, nós temos um senhor, ainda agora estava a falar com a (Professora de Língua Portuguesa do CPR) sobre isso, que está cá há um ano e não sabe sequer dizer bom dia porque não vai às aulas de Português. Vive aqui e, da mesma forma que não vai às aulas de Português, não vai falar com assistente social, não vai falar com o médico, não participa do grupo

terapêutico, não vai à reunião de emprego...é um homem que está completamente à margem. E eu, às vezes, ralho com ele, dou assim umas palmadas psicológicas (risos), ele volta às aulas, mas volta durante duas três semanas e depois sai outra vez do caminho, não é? E estas pessoas preocupam, muito porque sabemos que os refugiados são uma população que corre graves riscos de marginalização. Aqui ou em qualquer país, é uma realidade global. E de que forma é que nós conseguimos motivar, não é? De que forma é que nós conseguimos perceber o que essa pessoa está a passar e de que forma que conseguimos ligar as necessidades que ela tem agora com... se calhar se ela for às aulas, se vier ao atendimento falar connosco, nós podemos ajudar. Mas não há uma fórmula para nós conseguirmos motivar, é complicado.

Entrevistadora: O que você compreende do termo língua de acolhimento? Acredita que as aulas de Língua Portuguesa têm como objetivo primordial auxiliar na integração social, cultural e profissional destas pessoas em Portugal?

Entrevistada: Sim, sem dúvida. Lá está...as nossas aulas têm um programa, somos certificados...somos obrigados a todas essas coisas. Mas há algo que é muito característico das nossas aulas, e que resulta muito bem em contraste com outros programas mais estandardizados, é precisamente o facto de haver um esforço grande para respondermos às necessidades das pessoas. Portanto, se realmente...“ok, estamos nesta fase do programa, mas as pessoas têm uma necessidade real de compreender melhor as partes do corpo ou as divisões da casa”. Os professores têm sempre no CPR essa maleabilidade para responder às necessidades, e isto faz com que o fator da motivação também aumente um bocadinho, da motivação e da satisfação, na verdade, porque realmente as pessoas estão ao ver as suas necessidades respondidas. Portanto, há um esforço muito grande de ligação com aquilo que os alunos querem saber naquele momento e interligar isso com os conteúdos do programa e, de outra forma, também existe uma interligação grande da equipa. A Pollyne já viu aqui...(risos), fazemos muito este esforço, de nos comunicarmos uns com os outros para percebemos em que situação é que estão as pessoas. Fazemos isso de uma forma estruturada? Não! Fazemos isso na hora do almoço, quando temos um bocadinho de tempo durante o nosso dia, “olha alguém perdeu a aula... hoje esta senhora esteve muito mal porque era aniversário do filho que tinha sido assassinado no Egito”. É uma história recente, não é? Uma senhora que desabou a chorar e contou algumas coisas para a professora. E é importante essa ligação da equipa, porque as pessoas são seres globais, não é? Portanto, aquilo que passa em uma esfera das suas vidas, vai influenciar todas as outras é importante nós, como profissionais, estarmos atentos a esses sinais e vermos também a forma que podemos trabalhar todas essas informações que surgem. Acho que é muito importante ligarmos as necessidades dos alunos e que os profissionais estejam todos ligados entre si.

Entrevistadora: Utiliza um tradutor/intérprete para desenvolver as atividades? Se sim, em quais situações e em quais idiomas? (São tradutores/intérpretes profissionais? Redes de contactos formais/informais?)

Entrevistada: Aqui utilizamos intérprete, neste momento, praticamente apenas para as minhas sessões, porque realmente, como viste, as sessões são muito ricas em termos de informação. Mas a verdade é que eu também tento manter a linguagem simples, não é? Portanto, apesar de estarmos a usar o intérprete, é importante lembrarmos que tudo é contacto com a Língua Portuguesa. Então eu faço este esforço muito consciente de aquilo que escrevo nas apresentações, nos documentos que entrego, nos exercícios que fazemos... e também aquilo que digo durante a sessão, que seja em Português mais simples possível de forma que as pessoas possam ir ouvindo as palavras e reconhecendo algumas palavras, trabalhando em algumas expressões, estruturas de frases que são faladas nas aulas. Neste momento, utilizamos o intérprete apenas em Língua Árabe. Temos algumas pessoas aqui, duas ou três pessoas, que não falam Árabe, falam um apenas uma língua muito específica de uma etnia do Sudão e não conseguimos de facto providenciar um intérprete para essa língua. Mas não faz mal, porque os filhos dessas pessoas falam Árabe, então conseguem fazer a ponte e explicar também durante as sessões. Antes, até outubro do ano passado, nós tínhamos um intérprete na equipa que achávamos que ia ser muito importante. Mas a verdade é que acabaram muitas vezes por criar uma pressão maior, as pessoas estavam sempre em cima do intérprete. A verdade é que as pessoas têm feito um esforço maior para comunicar connosco, equipa, desde que não temos o intérprete. Então nós temos o intérprete que vem uma vez por semana, para um propósito específico e depois vai embora. Este intérprete também é utilizado quando temos uma situação de tensão maior entre as famílias, alguma questão mais profunda ou mais complexa que precisamos de resolver. Mas, de facto, não é uma pessoa que está o tempo inteiro, ele vem prestar serviços em circunstâncias muito específicas. Eu acho que isso acaba por ter tido um impacto positivo. Ele já vem cá há vários anos...estudou em Braga...é um intérprete Libanês, está em Portugal há muitos anos, portanto, tem uma fluência em Português espetacular. É a mesma pessoa, um prestador de serviços, que o CPR paga cada vez que vem.

Entrevistadora: Com quantas nacionalidades diferentes trabalha em média? Como vê a relação entre as diferentes nacionalidades durante o desenvolvimento das atividades?

Entrevistada: Bem, aqui no Centro acaba por ser uma experiência particular. Eu antes de trabalhar aqui, estava na Bobadela e ali temos sempre uma média de 20 e tal, 30 nacionalidades no Centro de Acolhimento e acaba por ser mais diverso em termos de nacionalidade. Aqui, as nacionalidades com as quais trabalhamos são maioritariamente: Sudão, Sudão do Sul, Síria, Iraque, Somália, Etiópia, Eritreia, são assim estas 7 nacionalidades. E depois temos os menores não acompanhados aqui a residir. Temos mais alguns miúdos dos Camarões, do Mali, da Nigéria, já tivemos...portanto acabamos ter um pouquinho mais de diversidade...da Costa do Marfim também. Mas a realidade é que a grande maioria das pessoas que estão

no programa de reinstalação já se conheciam antes de virem para Portugal. Os que vinham eram maioritariamente refugiados que tinham seu estatuto reconhecido no Egito ou na Turquia, e, portanto, acabavam por já se conhecerem por recorrerem às mesmas instituições, de residirem em locais próximos uns dos outros. Temos alguns agregados familiares que são famílias entre si, e, portanto, aqui acaba por haver muito sentimento de comunidade, um sentimento de reação em bloco. Por exemplo, se tiver alguém para estar indignado, todos estão indignados, não é? Isso é um bocadinho mais difícil de gerir do que, por exemplo, na Bobadela que tínhamos famílias, mas maioritariamente continuamos a falar de homens isolados de diferentes nacionalidades, que se relacionam mais ou menos entre si, não há esta identidade de grupo que há aqui. Por outro lado, isso também se revela muito positivo no apoio que as pessoas dão entre si umas as outras, não é? Às vezes, vai um dos pais com todas as crianças para a escola, por exemplo, se alguém estiver doente ou até... por exemplo, no passeio para Torres Vedras, por exemplo, alguns pais foram e alguém fica cuidando das crianças que eram muito pequeninas. Então acaba por haver mesmo entre as pessoas o sentimento de comunidade que elas próprias identificam como positivo. Em Portugal elas não se sentem sozinhas, há de facto uma rede de apoio, não somente no CPR, mas também com pessoas da sua nacionalidade, que permite fazer face mais facilmente às adversidades do dia a dia. Por exemplo, pessoas que já cá estão há alguns meses e ajudam as outras a ir nas finanças...e tudo ocorre de uma forma muito natural. Eu acho que essa questão de termos menos diversidade pode ser negativo, não é? Mas também pode ser muito positivo. E dito isto, apesar de termos muita diversidade em termos de religiões, temos a maioria muçulmana, mas também católicos, anglicanos, protestantes, mórmons, pessoas que não tem religião... portanto, acaba por ser também muita diversidade de experiências passadas, profissionais, formativas, e isso acaba por ser também enriquecedor, na mesma.

Entrevistadora: O fato de muitas das atividades ocorrerem / decorrerem no próprio Centro de Acolhimento do Conselho Português para Refugiados (onde vários dos participantes residem) influencia de alguma maneira o seu trabalho com a integração?

Entrevistada: O meu trabalho em particular não, para mim é confortável, porque este é meu local de trabalho, portanto, se as atividades se desenrolarem aqui, eu não tenho que me deslocar. Para eles também, eu acho que cria uma realidade muito confortável. Isso é positivo, por um lado, porque os serviços estão facilmente disponíveis, as pessoas vivem literalmente do outro lado da parede, porque o assistente social está aqui, eu estou aqui, a diretora, a colega com as atividades, as aulas, os médicos vêm cá... Isso é muito positivo no sentido que nos permite prestar um conjunto de serviços. Mas acho que cria uma realidade confortável demais para as pessoas que estão a vir. Porque as pessoas estão aqui, por um período transitório, e a saída não vão ter os serviços desta forma onde vivem. E, por vezes, percebemos esta pouca vontade, uma vez que estão a viver em autonomia, deslocarem-se para ir a uma aula de Português, irem marcar uma consulta no centro de saúde porque, de facto, tudo é muito facilitado aqui. A verdade é que foi esse o objetivo por detrás da criação deste Centro, não sei se sabes, Pollyne, mas nós realmente trabalhamos com a reinstalação desde 2006, eu desde 2012, desde que entrei para organização... e desde 2006 até 2015 os refugiados ficavam na Bobadela no Centro durante todo o programa, isso deu alguns problemas depois, face a transição para a vida em autonomia, precisamente porque as pessoas só estavam habituadas a aceder aos serviços no local, não é? E também seguindo a tendência internacional de trabalhar com municípios, entre 2015 e 2018 o CPR acolheu os reinstalados diretamente nos municípios e isso levantou todo um conjunto de dificuldades, lá está, a falta de comunidade, de representatividade, a falta de acesso aos serviços, não é? Porque Portugal tem diretivas, os serviços centrais dão as diretivas e depois são os serviços regionais, os serviços locais que tem que as absorver ...e muitas vezes a senhora que está na secretaria do Centro de Saúde não sabe quem são as pessoas que se podem escrever e percebemos vários problemas desse género, não é? Numa cidade em Portugal, um grupo de refugiados que vivia num local tinha acesso ao número fiscal, outro grupo que vivia noutra local em outra parte da cidade, tinha que recorrer a outro serviço e nesse serviço não estava o número fiscal, portanto, houve muitas disparidades desse tipo. A nossa taxa de abandono foi, a meu ver, por causa de todas essas contrariedades de quase 50%, quase 50% dos refugiados que vinham ao abrigo de programas de recolocação e reinstalação saíram, foram embora de Portugal entre 2015 e 2018. Em 2019, nós tivemos a possibilidade de iniciar o trabalho neste Centro e essa taxa de abandono caiu de uma forma brutal. Nós, CPR, tivemos uma taxa de abandono de 7%... imagina de 50 para 7? A diferença é abismal, não é? Portanto, aquilo que realmente nós nos propusemos a fazer com este Centro foi, ok, as pessoas chegam, têm um período de alguns meses de estabilização inicial, em que garantimos o acesso a coisas que não estavam a ser garantidas quando as pessoas iam diretamente para cidade, as aulas de Português, o serviço de saúde, atendimento psicossocial, orientação face ao emprego, orientação cultural, atividades de grupo, não é? Lazer ... garantimos isso à chegada e depois transacionamos as pessoas para habilitação autónoma já com um dos nossos municípios parceiros. Assim temos tempo para preparar a equipa local, preparar as comunidades, preparar habitação, acho eu acaba por ser um programa muito mais robusto, mas criamos esse problema, não é? De muitas vezes estarmos aqui um bocadinho a inibir a autonomia como as mães e os pais que estão aqui sempre na retaguarda e quando as pessoas passarem para os locais, isso pode não acontecer. Temos percebido que a maior parte das pessoas conseguem ser autónomas, nós dizemos "olha, quando chegar, tem que ir ao centro de saúde fazer sua inscrição, tem que ir a esta escola inscrever seu filho, tem que ir ao centro de emprego fazer sua inscrição". Portanto, damos estes instrumentos, cartas de encaminhamento e tudo mais...E, na generalidade, as pessoas conseguem tratar sua vida do dia a dia, que é o que nos dá

alento para o futuro, não é? Mas corremos o risco de criar um pouco essa dependência enquanto as pessoas aqui vivem, claro, como em qualquer local de acolhimento.

Entrevistadora: No âmbito das atividades de integração, nota alguma diferença entre os comportamentos e atitudes dos alunos de acordo com a sua situação em Portugal (alunos que já obtiveram o estatuto de refugiado e aqueles que ainda são requerentes de asilo, por exemplo)?

Entrevistada: Sim, existe uma diferença. Porque realmente o requerente de asilo está numa fase muito insegura da vida e pode acontecer de duas formas: as pessoas estão numa fase muito insegura porque realmente não sabem o que vai acontecer e, portanto, deixam-se levar por sentimentos de estresse, depressão, tristeza, etc ...e aí ficam um pouco como que incapacitados de participar das atividades, aprender e envolver-se do seu processo de integração. Mas por outro lado, há pessoas que tomam esse período de incerteza como um período em que precisam de provar que tem mais alguma coisa, não é? Envolvem-se mesmo na aprendizagem da língua, são umas máquinas na procura de emprego. Muitos deles têm a oportunidade e começam a trabalhar, portanto, quase todos para mostrar ao SEF que merecem ficar "olha para mim, eu estou a trabalhar, eu sou um membro que contribui para a sociedade, não estou aqui encostado, dêem-me uma autorização de residência...". Para alguns refugiados, já com o estatuto, sabemos que é sempre uma agonia enorme, mesmo para as pessoas que nós recebemos aqui, que já vem com o estatuto garantido e sabem disso, não é? Porque já são refugiados reconhecidos no país de primeiro asilo e por não terem a possibilidade de se integrar nesse país de primeiro asilo, foram então selecionados pelas Nações Unidas para vir para Portugal. Portanto, as pessoas já sabem, já estão devidamente informadas que o seu estatuto aqui vai ser igual ao estatuto que tinha antes, não há lugar a outro processo, não há nada disso. Mas mesmo assim, quando recebem o cartão, porque quando chegam a Portugal é que são recolhidos os dados biométricos e tudo mais, e em questão de um mês recebem o cartão do estatuto de refugiado, é sempre uma festa enorme. Mas isso também é um bocadinho dual, não é? Algumas pessoas veem o cartão como "agora tenho cartão, tenho que fazer coisas assim... tenho... tenho... tenho...". Por outro lado, existem pessoas que como sabem que tem proteção, ficam descansados, não é? Acabam por achar que tem mais tempo para pensar em procurar um trabalho, organizar-se financeiramente... "eu posso aprender a língua depois, eu tenho título de residência por cinco anos, que é renovável, ninguém vai tirar minha proteção, porque eu sou da Síria e meu país vai estar aos tiros pelos próximos 30 anos, não é? Tudo bem, não há problema". É engraçado como tudo é possível, não é? (risos). Quando falamos de pessoas é sempre uma realidade muito diversa.

Entrevistadora: No âmbito das atividades de integração, há comportamentos ou atitudes que encontre recorrentemente nas pessoas com as quais trabalha?

Entrevistada: Sim, há muitos comportamentos que são recorrentes. Face à procura de emprego, é a questão da adaptação das expectativas. Portanto, nós fazemos as sessões de orientação cultural, maioritariamente com muitos exercícios práticos, precisamente para que as pessoas percebam algumas coisas e, às vezes, são exercícios tão básicos como... fazemos uma rodinha com cadeiras, aquele jogo das cadeiras, não é? Vamos tirando uma cadeira, mas as pessoas são as mesmas ...e fazemos isso, por exemplo para procura de emprego, quando começamos nossas sessões de procura de emprego, é um dos exercícios que se faz. Realmente as pessoas acham que aquilo é uma brincadeira, uma coisa para miúdos, mas depois fazemos um *debriefing*, não é? E isso quer dizer o quê? Vocês já viram que nas cadeiras há profissões? Vocês não têm emprego até terem um emprego. E há muitas pessoas que, muitas vezes, face às expectativas que têm, face às experiências que têm, os sonhos que têm, vão recusando oportunidades porque não é aquilo com que sonham, não é aquilo que querem para a sua vida, finalmente, não é? E isso acontece. Por exemplo, nós tivemos nas sessões "eu quero fazer qualquer trabalho, qualquer trabalho, qualquer trabalho" e depois nós propomos um trabalho "não"... Eu consigo compreender isso, não é? Eu tento muitas vezes pensar, se fosse ao contrário, e se fosse eu nesta situação? Seria igual, ou pior. Mas de que forma nós podemos contrariar essas atitudes? Em termos de integração, não face ao emprego em particular, mas face, por exemplo, ao local de residência. Nós percebemos que muitas pessoas têm o desejo de ficar em Lisboa, Portugal é Lisboa, acaba Lisboa, não há mais nada que interesse..., eu sou de Tomar, uma cidade pequena, estudei no Porto, estudei em Coimbra...isto, para mim, é uma coisa que não me assiste, não é? Este pensamento. Mas a verdade é que temos que pensar nas vivências que estas pessoas têm, dos países por onde passaram, não é? Realmente uma pessoa que venha do Sudão, o Sudão tem hospital na capital... se uma pessoa vive numa cidade mais pequena, tem que andar 10 km para buscar a água, tem que andar 2 Km a pé para ir buscar uma fruta... portanto, eu compreendo que há medo face à mudança para fora de Lisboa e há por causa deste contexto, porque realmente a referência de cidade mais pequena que têm é uma aldeia no deserto ou uma terrinha no meio do nada, onde as pessoas não conseguem ter acesso à saúde, onde há mortalidade infantil, onde os miúdos não conseguem ir à escola e, portanto, eu acho que isso também acaba para você refletir nessas escolhas muito unilaterais que fazem "eu não vou para lado nenhum que não seja na região de Lisboa" e temos que desmontar essas expectativas, não é? Porque vai ser rara a família, e diante do quadro que estamos a viver de habitação, de salários, e tudo mais...vai ser rara a família que vai conseguir manter-se por aqui e nossa preocupação é que o local de residência seja sustentável depois do programa acabar. Se nós temos esse trabalho de identificar uma casa, identificar um município parceiro, identificar até uma oportunidade de trabalho... não quer dizer que as pessoas tenham que ficar ali para sempre, mas é nosso intuito que ao

chegar os 18 meses, que as pessoas não tenham que começar do zero outra vez e, portanto, é esse caminho que nós temos lentamente que ir fazendo com as pessoas. E é difícil lidar com a rejeição, é uma parte muito ingrata do trabalho. O CPR não é uma agência imobiliária, quem prepara a casa é a assistente social, é a diretora, sou eu, é a técnica da comunicação...portanto, essa parte da logística que as organizações do tamanho do CPR tipicamente têm equipas para fazer essa preparação, pois tem outra estrutura financeira que nós infelizmente não temos, somos nós que fazemos, não é? Portanto, nós temos essa ideologia de conhecer as pessoas e, de facto, tentar emparelhar com um município, com uma cidade, um local onde essa família vai estar melhor. Por exemplo, uma família com problemas de saúde, um lugar que tem um acesso hospitalar fácil, que que a Câmara Municipal tenha uma boa relação com os serviços de saúde locais. Uma família onde existem miúdos no secundário, e que poderiam querer passar para faculdade, então se calhar ,uma cidade com politécnica ou com universidade. Alguém que tem experiência profissional na área de vestuário, da costura, do calçado, vamos encaminhar para o município que tem indústria dessa área, não é? Portanto, esses encaminhamentos que nós fazemos não são aleatórios e nós tentamos explicar isso às pessoas que acompanhamos. E depois, quando nos dizem “não, para ali eu não vou, quero ir para lá”, isso invalida um bocadinho todo o percurso de integração e todo o trabalho que nós fizemos até ali. Para além do que, poderá ser ou não a melhor opção para essas pessoas até no final. Por exemplo, nós temos famílias que estão a viver em casas na região da grande Lisboa, onde sabemos que são famílias com 3,4 filhos, onde sabemos que só o homem é que está a trabalhar, o homem vai ter um trabalho pouco diferenciado, até porque ainda não fala a língua de uma forma que permita ter um trabalho com mais responsabilidade, e portanto, como é que com o salário mínimo vai sustentar uma casa e mais quatro pessoas no seu agregado familiar, a esposa e três filhos? É complicado. E é esta dura realidade que nós temos sempre que estar a tentar imprimir nos nossos utentes é também ingrato para nós, não é? O que também é ingrato para nós porque somos quase como os demolidores de sonhos, sempre. Então, aquilo que tento sempre fazer... se alguém me comunica “mas eu gostava de estudar”. Pode estudar, mas enquanto estuda, tem que pensar “como é que eu vou comer, como é que eu vou viver?”. Não adianta estar na universidade e viver em baixo da ponte. E tudo isso é possível, se fizermos um plano de vida que é minimamente estruturado e esse plano de vida começa por obedecer primeiro as exigências da nossa sobrevivência e depois os nossos desejos.

Entrevistadora: Há alguém ou alguma situação em particular sobre o(a) qual gostasse de falar um pouco mais?

Entrevistada: Há muitos casos...(risos), é difícil até escolher um. Por exemplo, nós tivemos uma vez um caso de um senhor, não lembro bem, acho que era da Costa do Marfim...não, da República Democrática do Congo, era a nacionalidade dele! Sua experiência profissional era como professor e a forma como ele se envolveu na aprendizagem da língua, na procura de trabalho, ao mesmo tempo que teve um problema enorme no joelho, foi submetido a uma cirurgia, teve uma recuperação daquelas com fisioterapia e tudo mais, horrível...mas a forma como ele, mesmo assim, foi um exemplo de força e de sucesso foi muito, muito, muito interessante. Ele era professor, então ele tinha métodos de estudo, hábitos de estudo, e ele canalizou e eu acho que isso é importante, não é? Ele canalizou seu saber para sua vida aqui, conseguiu canalizar os seus instrumentos, as suas estratégias profissionais para fazer face à vida aqui, a vida em Portugal. Ele realmente é um exemplo fenomenal, a ponto de ter sido voluntário como bibliotecário na biblioteca do CAR. Ele queria muito fazer coisas, ter uma ocupação, participar de alguma forma e, portanto, aquilo que ele gostava de fazer...pronto, basicamente, nós o entregamos a gestão da biblioteca do CAR, não é? E ele teve muitas ideias desde círculos de conversação, onde as pessoas iam uma vez por semana, só para praticar o Português, e era ele que no seu conhecimento puxava os outros. Foi uma experiência muito gratificante, muitíssimo interessante e ele hoje está muito bem, está a trabalhar, com a vida organizada...sente-se bem nesta zona, junto com os outros congoleses e sabemos que ele é um apoio na sua comunidade. Pronto, um dos muitos casos.

Entrevistadora: Muito obrigada!

ANEXO 15 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA COM EX-ALUNO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS

Entrevistadora: Gosta de viver em Portugal? Por quê?

Entrevistado: Sim, principalmente foi o país que acolheu-me, respeitou-me quando eu estive numa situação muito complicada, quando minha vida esteve em causa. Salvou-me, recebeu-me...por isso gostei e gosto de viver cá, o país que respeitou-me tão bem. Gosto de quem me respeita.

Entrevistadora: Quando chegou em Portugal, veio recolocado/reinstalado de algum outro país? Ou veio direto para Portugal?

Entrevistado: Vim diretamente por um programa de instalação. A última vez estive na Tunísia... Quando sai da Eritreia fui diretamente para o Sudão. Do Sudão fui para a Líbia. De Líbia fui para a Tunísia e pedi proteção internacional na Líbia, estive num campo de refugiados na Tunísia e depois fui reinstalado aqui em Portugal. Vim sozinho, a minha família está na Eritreia.

Entrevistadora: Está a desenvolver algum tipo de trabalho em Portugal atualmente?

Entrevistado: Sim, sou tradutor independente. Mas já anteriormente trabalhei como funcionário, mas agora estou a fazer tradução para diferentes entidades.

Entrevistadora: Esta era a sua área de trabalho na Eritreia?

Entrevistado: Não, a minha área na Eritreia era estudante, eu ajudava minha família, trabalhava na loja da família, mas era estudante da escola. Terminei o 12.º ano, depois fui obrigado ao serviço militar, tirei-o e depois saí de lá, antes de chegar à universidade.

Entrevistadora: Fez amigos em Portugal? Esses amigos falam Português?

Entrevistado: Sim, tenho amigos portugueses e estrangeiros...sim, tenho amigos falantes de Português.

Entrevistadora: Considera importante aprender a Língua Portuguesa para viver em Portugal?

Entrevistado: Sem dúvida, sem dúvida, principalmente porque a língua é uma chave, sem falar a língua do país é sempre complicado. Portugal a língua oficial é Português, e temos que aprender Português para conseguir nos integrar na sociedade portuguesa, para conseguir arranjar trabalho, para conseguir viver cá, no país, temos que aprender Português. É chave, é inicial da nossa vida.

Entrevistadora: Teve algum contacto com a Língua Portuguesa antes de chegar a Portugal?

Entrevistado: Não, nunca...quando cheguei a Portugal, não falava nenhuma palavra em Português. Quando cheguei, comecei, mas não tive nenhum contacto anteriormente.

Entrevistadora: Quando chegou, sentia-se motivado para aprender Português?

Entrevistado: Sim, sentia-me motivado, porque, principalmente... tinha a convicção de que, sem falar Português vai ser tudo difícil. Tenho que falar a língua do país, para integrar, para entrar no mercado de trabalho, para ser integrado na sociedade, tinha esta ideia anteriormente. Eu quando cheguei cá, tive também o apoio de aprender Português, havia facilidades de aprender Português e agarrei a oportunidade e consegui, e continuei a aprender.

Entrevistadora: Você estudava Português quando não estava nas aulas? Tinha motivação de buscar a Língua Portuguesa de outras formas?

Entrevistado: Sim, principalmente quando comecei a aprender no Centro, quando fui acolhido pelo CPR, havia a oportunidade de aprender com a professora, e começamos desde o início. Depois quando consegui escrever algumas palavras, ou ler, ou perceber algumas palavras em Português...eu também via na televisão notícias, telenovelas, filmes. E comprei também um dicionário de Inglês para Português, de Português para Inglês. Tinha o apoio da professora na aula e quando chegava em casa, aprendia em casa também, praticava em casa e sempre assistia os programas de televisão.

Entrevistadora: E o que você mais gostava nas aulas de Língua Portuguesa? Quais eram os pontos mais positivos nas aulas?

Entrevistado: Er...por exemplo, eu fui estudante também antes de terminar o 12.º ano, mas a escola normal e a aprendizagem da Língua Portuguesa...há diferenças. Quando estamos numa escola, crianças, menores na escola, o estudo é diferente. Mas ao aprender uma língua estrangeira também é diferente. Os professores também, tem a sua preferência. Há professores que tem também experiência nessa área, com pessoas estrangeiras que não falantes na língua e a professora na altura... tinha experiência anteriormente, com muitas pessoas estrangeiras... e ela falava connosco e na altura eu também falava algumas palavras em Inglês, não era perfeito, mas falava em Inglês. A professora também fala Inglês, mas ela não traduzia para o inglês, só em Português. Mesmo que nós "não estamos" a perceber Português "direitamente", mas ela tenta explicar-nos

com imagens, ela consegue transmitir a mensagem até nós percebermos o “significativo” da palavra. E depois também, entre nós, nós falamos, os alunos que estavam na sala, as pessoas que estavam a aprender, as pessoas que estavam juntas na sala também, um fala com outro, outro fala com outro, e ela tentou juntar-nos, havia outras pessoas estrangeiras de diferentes países, e conseguimos. O objetivo era aprender Português, o nosso objetivo, seja deste país ou daquele país, era o mesmo objetivo, aprender Português. E a professora também conseguiu transmitir esta informação para nós e conseguiu chegar lá.

Entrevistadora: Há quanto tempo deixou as aulas de Língua Portuguesa?

Entrevistado: Os primeiros dois anos continuei, ia à aula durante dois anos. Acerca de 6 anos que não tenho aulas. Os primeiros dois anos continuei na aula, mas depois entrei no mercado de trabalho e continuei o trabalho. As aulas eram no outro Centro de Acolhimento, da Bobadela.

Entrevistadora: Quando lembra das aulas de Língua Portuguesa, lembra de algum ponto negativo nas aulas, alguma situação difícil?

Entrevistado: Na aprendizagem de Língua Portuguesa não posso indicar qualquer coisa, que estavam negativas e precisam de melhorar, não tenho esta ideia. Só a única coisa que na altura também, já repeti várias vezes, falei...o tempo. O tempo não era suficiente, era pouco tempo. Era uma hora por dia e quatro horas por semana. O tempo era pouco e quando uma pessoa quer aprender língua estrangeira, precisa mais tempo, precisa mais horas, precisa praticar mais e uma hora por dia não chega, pelo menos 3,4 horas por dia. E aprender o dia todo. A única crítica era esta, era só pouco tempo, poucas horas. Mas o sistema para aprender Português, eu acho uma excelente maneira. Não havia nenhuma crítica, nada, no sistema.

Entrevistadora: Tinha alguma dificuldade de perceber as aulas, de compreender as aulas?

Entrevistado: Tinha dificuldades...as dificuldades quando eu não conseguia perceber...tudo...para mim era novidade, não sabia nenhuma palavra portuguesa, foi difícil no início. Não desisti, mas tinha esta ideia: “Será que vai ser possível aprender Português, falar Português?” .Ao mesmo tempo tinha convicção “não é impossível, vai ser possível, mas vai precisar de muito trabalho”. E por isso que eu tentei, tentei, tentei fazer tudo, com o apoio de nossa professora, mas não foi fácil, foi muito difícil. A minha língua mãe chama-se “saho”, um dos idiomas da Eritreia, e não tem nada a ver...(risos)

Entrevistadora: Como era a interação, a relação com a professora, nas aulas de Língua Portuguesa?

Entrevistado: Nossa relação com a professora, foi isso que motivou-nos também, na aprendizagem da Língua Portuguesa...a professora motivou-nos. Lembro-me na altura, era uma situação difícil na altura, o país tava em grande crise económica e tava muito difícil, não havia trabalho, não havia oportunidade de fazer qualquer curso, era tudo privado na altura. E eu tinha dúvidas também, “o que vai ser no futuro, o que vou fazer, será que vai ser possível enfrentar estas dificuldades, passar estas dificuldades?”. No mesmo tempo também acreditava que esta situação pode ser uma situação temporária, o país também pode melhorar economicamente, mas a economia do país é outra questão. Mas eu tinha que fazer o que eu tinha para fazer, aprender Português e quando conseguir falar Português, tenho que tentar entrar no mercado de trabalho. E a professora motivou-nos. A professora sempre tentou, tentou explicar-nos, mas a aprendizagem da Língua Portuguesa também não foi só na aula, não foi só na sala, as visitas que fizemos fora da sala, fora da aula, visitas relacionadas com a aula, com a professora noutros sítios de Lisboa, noutros sítios do país. Estas visitas, visitas nos supermercados, visitas no museu, visitas nos sítios históricos...fizemos várias visitas. Isso também motivou-nos mais. Depois a professora, quando ela está a fazer tudo para nós, nós também tínhamos a ideia que a professora está a fazer tudo para nós gratuitamente, nós não estamos a pagar nada. A única coisa que nós temos que fazer é agarrar esta oportunidade. A professora está a dar o seu melhor, nós também temos que aproveitar esta oportunidade e aprender Português. Ela motivou-nos e graças a professora que nós...eu acho que não sou a única pessoa que digo isso. Mas quem passou com professora, quase todos os refugiados diziam que graças à professora conseguiram entrar no mercado de trabalho, graças à professora que nós conseguimos fazer isso, conseguimos fazer isso...há muitas pessoas que falam sobre isto. E eu sou uma das pessoas que, graças a professora, eu consegui aprender, consegui falar Português, consegui entrar no mercado de trabalho, consegui ser integrado na sociedade portuguesa, consegui fazer minha vida em geral cá em Portugal. Isso é realidade.

Entrevistadora: Você lembra dos materiais utilizados nas aulas? Você gostava dos materiais?

Entrevistado: Gosto... tínhamos materiais de aula sim, de livros, de canetas...tínhamos tudo e sim, tínhamos todos os materiais de aula oferecidos pelo Conselho e pela professora. Tivemos fichas e livros também, com fotos e livros também de gramática e estas coisas. Ajudou-nos também. Foi útil.

Entrevistadora: Você morou em algum Centro de Acolhimento? (Se sim, gostava de ter aula no mesmo local que morava?)

Entrevistado: Morei, vivi no Centro da Bobadela durante 6 meses. No início, sinceramente, gostei. Gostei de ficar no Centro e de ter aula no mesmo sítio onde eu estou a viver porque não estou a perder tempo, não precisa de transporte, não precisa de ir muito longe da minha residência, havia luz no sítio e gostei. Sem falta, foi algo sem falta, como em todo Centro. Durante 3, 4 meses gostei de ficar lá e aprender Português, gostei muito... mas depois quando passei 4 meses, fiquei com dificuldades

de ficar no Centro, queria sair do Centro, queria alugar minha casa e sair do Centro. Mas no início, sim, gostei de ficar lá e ter aula no mesmo sítio, foi bom.

Entrevistadora: E então você mudou do Centro e continuou a ter aulas de Português?

Entrevistado: Sim, mudei o sítio, mudei a residência, mas continuava sempre no centro.

Entrevistadora: E você preferia ter aulas no próprio Centro ou ter que deslocar-se para as aulas? Ou isso não fazia diferença?

Entrevistado: Faz diferença...faz diferença porque eu estive com outras pessoas no meu quarto. Durante à noite, quero ler, quero escrever mais, quero ver a televisão também, alguns programas de televisão e no Centro foi difícil. Mas depois de sair do Centro, quando estive na minha casa, tive privacidade. Tinha aula no Centro, depois voltar para casa, ler em casa e ouvir a televisão e ver os programas na televisão, essas coisas também ajudam. E também ir para casa, de casa para aula, isto também foi como uma atividade, ida e volta, estas coisas, um motivo de ir e voltar e fazer algumas coisas entre a casa e a aula no Centro.

Entrevistadora: Como era a relação com os colegas de sala, um grupo estudantes de diferentes nacionalidades?

Entrevistado: Era normal, era normal. Não houve nenhuma confusão entre nós. É verdade que fomos de diferentes países, de diferentes nacionalidades, mas tínhamos a mesma situação. Todos somos...seja refugiados, seja recolocado, seja espontâneo é o mesmo objetivo, estamos na mesma situação. Todos pedimos proteção internacional. Estamos num país juntos. E não havia diferença entre nós, o mesmo apoio, a situação era a mesma situação. E estar na aula, também, o nosso objetivo é mesmo aprender Português e depois a professora também sensibilizou-nos que estávamos juntos, que somos iguais, e por isso, foi normal. Por isso não havia nenhuma confusão, foi normal.

Entrevistadora: Gostava de participar das aulas de expressão dramática e dos passeios e visitas históricas?

Entrevistado: As aulas de teatro não existiam na altura. Estas visitas que fizemos foram úteis, porque quando uma pessoa sai de um sítio e vê novidades... Por exemplo, chegar em Portugal para mim era novidade. Entrar numa comunidade, ver outro país com uma cultura diferente, com muita diferença, é tudo diferença. E depois também, estávamos a aprender Português no Centro ou na sala, mas só estamos a ouvir a professora e estamos a fazer as coisas que tínhamos que fazer na sala, na aula. Mas quando saímos da aula, quando visitamos qualquer sítio, por exemplo, visitar um centro comercial ou uma loja, qualquer loja, ver as coisas que estavam lá, o nome das coisas, frutas, outras coisas. Depois quando visitamos locais históricos, ou parques por exemplo. Lembro-me a primeira visita que fizemos foi ao Parque de Monsanto. Lembro-me até agora, nunca vou esquecer. Plantamos também algumas plantas e foi maravilhoso, vimos muitas coisas. E a professora explicou-nos a história do Parque de Monsanto e as pessoas também receberam-nos. Depois fizemos diferentes visitas aos centros locais e explicar história, quando chegamos lá. Antes de ir, a professora também dá aula, dá iniciativa destas coisas, nós vamos fazer uma visita a um local x, este local é assim, ela dá muitas explicações antes de ir lá. Depois quando chegamos lá, também a professora dá explicação sobre o sítio e aprender a história do país, a história antiga, e aprender sobre a sociedade portuguesa. Aprendemos muitas coisas nestas visitas e viagens que nós fizemos. Isso foi útil. Percebi que a aprendizagem não deve nunca acontecer só na sala. Estas saídas, visitas, ver locais, aprender a geografia do país, geograficamente ...ou a história do país, motiva o aluno que não está só a aprender a língua, mas também a cultura do país, e estamos a aprender a história do país e do povo.

Entrevistadora: Algum comentário adicional que queira fazer?

Entrevistado: Não posso dizer que foi tudo fácil, mas com o apoio da nossa professora, com o apoio da organização que acolheu-nos, e com o esforço da organização na altura...conseguimos aprender e consegui integrar-me.

Entrevistadora: Muito obrigada!

ANEXO 16 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS

O (A) senhor(a) foi selecionado(a) para participar na pesquisa intitulada: “As barreiras linguísticas do refúgio: Perspetivas de integração e acolhimento nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas pelo Conselho Português para os Refugiados”, que tem como objetivo principal analisar a relevância que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa possui no processo de integração dos refugiados e requerentes de asilo em Portugal.

As suas respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Os dados recolhidos serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados na defesa pública do trabalho, em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento poderá recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar o seu consentimento.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas. A entrevista poderá ser gravada, com o seu prévio consentimento, para posterior transcrição.

O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telemóvel/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar / esclarecer as suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou em qualquer momento.

Pollynne Cavalcante Holanda
Universidade do Minho
Escola de Direito
Mestrado em Direitos Humanos
Telemóvel: 925453621
e-mail: pollynneh@hotmail.com

Termo de Consentimento

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: _____
(assinatura)