



**Migração estudantil e a aprendizagem de uma segunda língua:
*Estudantes estrangeiros em Portugal e suas representações pessoais e
socioculturais.***

Ana Izabela Nascimento

2013

Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, domínio Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, sob orientação de:

Professor Doutor João Caramelo

Resumo

Num contexto de crescente integração global em termos económicos, de capitalismo globalizado e de uma dita sociedade do conhecimento, surgem nos últimos anos processos de deslocamento de estudantes migrantes com uma alta qualificação, ou em busca de qualificações académicas elevadas, muitas vezes, enquadrados por programas estatais ou transnacionais. Em muitas situações, estes processos são associados a uma oportunidade de se conseguir um diferencial no curriculum profissional, visando obter uma qualidade e uma diversidade de conhecimentos, aumentando a competitividade dos indivíduos que partem para o estrangeiro com intenção de estudar, adquirir uma segunda língua e ter a experiência de viver fora, conhecer outras culturas, novos hábitos e conviver com as diferenças.

Ora, se sobre as imigrações na e pela Europa, muitos estudos já foram desenvolvidos, entretanto podemos identificar a necessidade de algumas outras abordagens sobre a atitude migratória que, não só incidam sobre estas novas formas de imigração, como enfocam este fenómeno sob o ponto de vista das vivências e dos processos de autoformação que a experiência de imigração estudantil e os seus desafios acarretam para quem a vive e que está além do seu valor de “mais-valia” económica futura, mas que releve também as suas dimensões formativas. É neste sentido que julgamos encontrar a pertinência do nosso trabalho. Nesta perspetiva, o enfoque que esta dissertação pretende privilegiar busca apresentar algumas facetas do que identificamos como *imigração estudantil*, em particular, as que resultam do processo de integração social e da experiência de aprendizagem de uma segunda língua no país de acolhimento – neste caso o português – a partir da análise do modo como estes/as estudantes dão significado a este processo e interpretando-o como um processo lato de formação.

Abstract

In recent years, it has been observed through a context of growing global integration regarding economic issues, global capitalism and also the concept of knowledge society, processes of migrant students' mobility. These students are either highly qualified or seek high academic qualification and, at many times, they are integrated into governmental and transnational academic exchanging programs. For a majority of the cases, these processes are linked to the opportunity of achieving an earmark in terms of professional curriculum, once aimed at developing personal skills quality and broaden knowledge competences, which make the migrant students more competitive in the market, assuming that they plan to study, learn a second language, value the experience of living abroad, meet other cultures and habits and become aware and respectful of cultural differences.

Though much research has been conducted on immigration processes in and around Europe, there is still a need to meet other approaches about the migratory action, focusing not only on the new designs of immigration, but also considering the experiences and the personal impacts in the educational field that the phenomenon of student immigration and its challenges pose for those who are going under it. Such a study should be worried with the phenomenon advantages and also with its personal dimensions of development. It is from this perspective that our investigation is taken as relevant. Our approach, then, intends to present some aspects about what is identified as *student immigration*, particularly, the ones which result from the social integration and second language acquisition (Portuguese for this investigation context) courses, starting from the students' own discourse and the way how they attribute meaning to these experiences, interpreting them as a wide educational process.

Résumé

Dans un contexte de croissante intégration globale en ce qui concerne l'économie, de capitalisme globalisé et d'une société considérée de la connaissance, des processus de déplacement surgissent dans les dernières années des étudiants migrants avec une très haute qualification, ou à la recherche de qualifications académiques supérieures, souvent, encadrés à des programmes de l'état ou transnationaux. Dans beaucoup de situations, ces processus sont associés à une opportunité de réussir (à avoir) un différentiel dans le *curriculum* professionnel, visant obtenir une qualité et une diversité de connaissances, en augmentant la compétitivité des individus qui partent vers l'étranger dans le but d'étudier, acquérir une deuxième langue ainsi qu'avoir l'expérience de vivre à l'extérieur du pays, connaître d'autres cultures, de nouvelles habitudes et prendre contact avec les différences.

Or, si sur les immigrations en et à travers l'Europe, beaucoup d'études ont été déjà développées, entretant nous pouvons identifier le besoin de quelques abordages à propos de l'attitude migratoire qui, non seulement concernent ces nouvelles façons de immigration, comme elles envisagent ce phénomène sous le point de vue des expériences vécues ainsi que des processus d'autoformation que l'expérience de immigration des étudiants et leurs défis impliquent pour ceux qui la vivent et qui est considérée par ailleurs un «plus» économique future, mais qui accentue aussi ses dimensions formatives. C'est dans ce sens que nous jugeons trouver la pertinence de notre travail. Dans cette perspective, l'importance que cette dissertation prétend privilégier et présenter quelques procédures de ce que nous identifions comme *immigration des étudiants*, en particulier, celles qui sont le résultat du processus de l'intégration sociale et de l'expérience d'apprentissage d'une deuxième langue dans le pays d'accueil - dans ce cas le Portugal - à partir de l'analyse de la façon comment ces/les étudiantes valorisent ce processus et l'interprétant comme un processus général de formation.

Agradecimentos

Ao meu orientador, o Professor Doutor João Caramelo, pelo apoio laboral e emocional. Por ser um professor que me ajudou a superar as minhas ansiedades, a acreditar e perceber que um bom trabalho precisa, acima de tudo, ser importante para nossa vida profissional e pessoal. Pela sinceridade ao expor suas críticas utilizando a educabilidade que a sua profissão exige. Enfim, por me ajudar a avançar e a confiar na minha capacidade de escrita.

À minha família, que sempre foi extremamente amorosa e otimista em relação ao meu percurso profissional e a concretização deste mestrado. A minha mãe, pelo carinho e pela força demonstrada diante da minha ausência.

Ao meu pai, por ser um homem prático, forte e político. Por sempre ter-me incentivado a ser uma mulher independente e lutar pela minha vida.

Ao meu namorado, por ser a minha família em Portugal e por demonstrar ser um homem paciente e compreensivo, pois sem ele, nada disso teria sido possível.

Aos meus amigos do mestrado que, foram extremamente solidários e acessíveis nos meus momentos de dúvidas e de dificuldades durante este curso.

À Isabel, à Carla, à Telma, ao João e ao Cosmin por serem pessoas alegres, bem dispostas e positivas. Agradeço por terem sido muito mais do que colegas, mas amigos e parceiros durante a produção de todo este trabalho.

A todos que contribuíram para eu ter chegado até aqui e por terem me motivado.

Abreviaturas

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

OIM - Organização Internacional para Migrações

PALOP - Países Africanos de Língua Portuguesa

PPT - Programa Português para Todos

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UE - União Europeia

Índice

Resumo	i
Abstract.....	ii
Résumé	iii
Agradecimentos.....	iv
Abreviaturas	v
Nota Introdutória.....	1
CAPÍTULO I. AS MIGRAÇÕES: CARACTERÍSTICAS NA SOCIEDADE PORTUGUESA	5
1.1 - O contexto das migrações: as transformações na sociedade portuguesa	8
1.2. - Em torno dos tipos de migrações: as generalizações e as contradições.....	11
1.3 - Estudante migrante ou estudante internacional?	18
1.4 - Migração e processos de construção pessoal: as subjetividades e os conflitos	21
CAPÍTULO II. LÍNGUA: O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	25
2.1 - O contexto dos cursos de Português para estrangeiros/as em Portugal	28
2.2 - Aprender uma segunda língua: Entre a língua materna e as linguagens do mundo	30
2.3 - Aquisição de uma segunda língua como um processo estruturante para o crescimento pessoal e cultural	34
2.4 - A língua como um analisador das mudanças e dos conflitos em torno da migração	36
CAPÍTULO III. PERCURSO METODOLÓGICO: UMA DESCOBERTA.....	39
3.1- Pressupostos epistemológicos: A escolha do paradigma qualitativo	41
3.2 - O contexto da pesquisa: Os cursos de português para estrangeiros	45
3.2 - Os participantes: os/ as estudantes estrangeiros/as	47
3.3 - A escolha das técnicas: A observação participante e a entrevista semiestruturada	49
3.3.1- Observação participante.....	49
3.3. 2 - Entrevista semiestruturada	51
CAPÍTULO IV. MIGRAÇÃO E LÍNGUA: OS DIFERENTES SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS	55
4.1 - Migração	61
4.1.1 - Das motivações em torno da imigração à escolha do país de destino.....	61

4.1.2 - As mudanças ocasionadas pela partida	68
4.1.3 - As percepções sobre a experiência da imigração	71
4.1.4 - Da adaptação às relações socioculturais	75
4. 2 - Língua	82
4.2.1 - Das motivações para aprender uma nova língua (Língua Portuguesa)	82
4.2.2 - As percepções sobre os cursos de português e o aprendizado de uma segunda língua	87
4.2.3 - O uso da(s) língua(s) nas rotinas diárias dos/as estudantes	91
4.3 - As representações socioculturais sobre os deslocamentos	94
4.3.1 - Dos pontos de vista sobre a cultura portuguesa à identificação cultural	95
4.3.2 - A conscientização político-social da imigração e do uso de uma segunda língua	100
4.3.3 - Os conflitos pessoais e socioculturais resultantes da imigração	104
4.3.4 - Das subjetividades às construções socioculturais dos/as estudantes	108
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas:.....	117

Nota Introdutória

As migrações têm sido objeto de múltiplas abordagens de pesquisa, a partir de enfoques disciplinares ou interdisciplinares diversos e com preocupações de produção de conhecimento muito distintas entre si. No conjunto destas abordagens, algumas pesquisas têm vindo a contribuir para construir e complexificar a própria noção de emigração/imigração, bem como dos processos psicossociais e sociais que esta experiência envolve.

Num contexto de crescente integração global em termos económicos, de capitalismo globalizado e de uma dita sociedade do conhecimento, surgem nos últimos anos processos de deslocamento de estudantes migrantes com uma alta qualificação, ou em busca de qualificações académicas elevadas, muitas vezes, enquadrados por programas estatais ou transnacionais. Em muitas situações, estes processos são associados a uma oportunidade de se conseguir um diferencial no curriculum profissional, visando obter uma qualidade e uma diversidade de conhecimentos, aumentando a competitividade dos indivíduos que partem para o estrangeiro com intenção de estudar, adquirir uma segunda língua e ter a experiência de viver fora, conhecer outras culturas, novos hábitos e conviver com as diferenças.

Ora, se sobre as imigrações na e pela Europa, muitos estudos já foram desenvolvidos, entretanto podemos identificar a necessidade de outras abordagens sobre a atitude migratória que, não só incidam sobre estas novas formas de migração, como enfoquem este fenómeno sob o ponto de vista das vivências e dos processos de autoformação que a experiência de imigração estudantil e os seus desafios acarretam para quem a vive e que está além do seu valor de “mais-valia” económica futura, mas que releve também as suas dimensões formativas. É neste sentido que julgamos encontrar a pertinência do nosso trabalho. Nesta perspetiva, o enfoque que esta dissertação pretende privilegiar busca apresentar algumas facetas do que identificamos como *imigração estudantil*, em particular, as que resultam do processo de integração social e da experiência de aprendizagem de uma segunda língua no país de acolhimento – neste caso o português – a partir da análise do modo como estes/as estudantes dão significado a este processo,

interpretando-o como um processo lato de formação.

Os estudos sobre a imigração estudantil sendo ainda recentes no campo da investigação em educação, em particular na realidade portuguesa, dão conta da *“inclusão dos deslocamentos por motivo de estudo no rol dos movimentos migratórios.”* (Oliveira, 2012: 2). Trata-se, de certa forma, de dar visibilidade e de procurar compreender uma imigração com outras características sociais e económicas e envolvendo indivíduos que, genericamente, são portadores de condições educacionais, culturais e financeiras substancialmente diferenciadas das que marcam a maioria dos migrantes.

Desenvolver um trabalho sobre a temática da imigração estudantil foi algo que decorreu do próprio desenvolvimento da pesquisa, uma vez que ao procurar identificar migrantes em Portugal que estivessem a aprender a língua portuguesa e ao identificar no Porto uma instituição onde esses processos formativos se concretizavam, não tínhamos a ideia de que os imigrantes eram todos/as estudantes estrangeiros/as, o que estimulou o conhecimento e o reconhecimento desta temática na busca de novas informações para a pesquisa e para o estudo sobre este tema.

Apesar de existirem alguns estudos sobre esta temática percebemos que a grande maioria dos trabalhos valorizam a questão da adaptação sócio-académica, as perceções e as demandas da população dos/as estudantes estrangeiros/as (Desidério 2006; Cerqueira, 2010), não sendo possível encontrar uma pesquisa que tente compreender como essa migração estudantil se inscreve no âmbito de uma mudança sociocultural capaz de proporcionar um processo educativo e de formação. Através de uma revisão da literatura feita para este trabalho não foi possível encontrar nenhum estudo que tentasse perceber esta realidade nos dias atuais e que realçasse as questões das mudanças culturais, procurando articular essas mudanças a imigração no contexto da aquisição de uma segunda língua – pela relação das práticas socioculturais e dos projetos profissionais e pessoais dos/as estudantes estrangeiros/as.

Tendo em conta isto, e que os participantes desta pesquisa são estudantes que não estão enquadrados em programas Erasmus, mas que se deslocaram a Portugal para realizar o seu doutoramento, mestrado, licenciaturas deslocando-se, porém, a tempo integral, buscou-

se valorizar não só o tema da adaptação sócio-acadêmica e o seu perfil enquanto estudante(s) (i)migrante(s), mas as subjetividades e os conflitos das suas experiências (pessoais e profissionais) num país estrangeiro.

Nesse sentido, as questões que se procurou explorar chamam a atenção para os diversos motivos que levam essas pessoas a migrar, pensando nas necessidades desses adultos que se deslocam para avançarem em seus percursos acadêmicos, profissionais e pessoais e como os elementos contextuais e simbólicos da realidade que encontram podem ser qualificantes para as experiências e para as construções socioculturais (a formação) desses sujeitos. A nossa motivação é compreender as trajetórias de vida e as subjetividades desses/as estudantes que enfrentam uma sociedade de acolhimento e de tentar vislumbrar as *“suas reflexões acerca dos espaços de vida em que se inserem, das suas decepções e dos seus projetos”* (Pacheco, 1996:4). Para discorrermos sobre isso, este trabalho foi desenvolvido em quatro capítulos que se apresentam a seguir:

Num primeiro capítulo - *As migrações: características na sociedade portuguesa* - faremos uma breve contextualização do contexto imigratório em Portugal e iremos discorrer sobre os tipos de imigração, onde poderão ser encontradas algumas concepções sobre as diferenças entre a imigração comum e a imigração estudantil, da mesma forma que explicitaremos, noutros tópicos, a terminologia em torno dos termos estudante migrante e estudante estrangeiro e a importância dos conflitos e das subjetividades no processo de construção e significação de um espaço migrante.

No segundo capítulo sobre a língua - *O português como segunda língua* - far-se-á uma contextualização dos cursos de português em Portugal focando os requisitos de obrigatoriedade que um estrangeiro deve seguir para aprender a língua portuguesa e a importância de uma segunda língua no processo de integração sócio-acadêmica, pensando no desenvolvimento de um bilinguismo enquanto condição de uma experiência sociocultural relacionada aos processos intelectuais, profissionais e pessoais da atitude migratória.

No terceiro capítulo - *A descoberta de um percurso metodológico* - encontram-se a apresentação e a análise de toda a trajetória metodológica que possibilitou o desenvolvimento da componente empírica deste trabalho, destacando-se os pressupostos

metodológicos escolhidos consoante o contexto, e as técnicas utilizadas com a intenção de nos adaptarmos às dificuldades e às complicações que surgiram ao longo desta pesquisa.

O quarto e último capítulo comporta a apresentação e discussão dos dados, que decidimos denominar por - *Migração e língua: Os diferentes sentidos das experiências dos/as estudantes estrangeiros/as*, onde são apresentadas as narrativas dos estudantes a partir das entrevistas realizadas, no intuito de contemplar as várias unidades de sentido, resultantes da análise dos seus discursos.

Assim, este trabalho pretende perceber e analisar os horizontes dos/as estudantes num país estrangeiro, com o objetivo de valorizar as conotações subjetivas que possibilitam que renovem valores e problematizem os seus saberes a partir do enfrentamento de novos conhecimentos e outras realidades.

CAPÍTULO I. AS MIGRAÇÕES: CARACTERÍSTICAS NA SOCIEDADE PORTUGUESA

O presente capítulo procurará discorrer sobre o processo de imigração em Portugal a partir da sua contextualização e da sua relação com os processos de construção do sujeito em deslocamento. Ao centrar-me sobre esses conceitos, irei assumir uma postura epistemológica e ontológica baseada no paradigma qualitativo e interpretativo¹ para perceber os elementos desta realidade múltipla e explicitar a relação entre o processo de imigração e a experiência pessoal e cultural do sujeito.

Neste capítulo iremos apresentar algumas importantes evoluções da imigração em Portugal, para discutir sua diversidade a partir da intensificação do fenómeno da globalização e dos tipos de deslocamentos originados por esse movimento, até chegarmos à caracterização dos sujeitos desta investigação. Este caminho será percorrido para destacarmos a diferença entre o conceito da imigração comum e estudantil e dar conta de como as perceções dos migrantes constituem processos plurivalentes que se articulam com os motivos que estão na origem dos processos migratórios, seja os que resultam da procura de algo que não se encontra no país de origem, ou que se anseia alcançar, por razões diversas que compelem à saída ou que se relacionam com uma busca momentânea ou permanente da concretização de projetos de vida, sejam ainda de carácter económico, ligados aos seus processos de educação/formação ou mesmo vinculados a propósitos pessoais de teor mais subjetivo, afetivo, emocional.

A caracterização do imigrante neste trabalho deverá evitar generalizações acerca da fragilidade financeira tão comumente relacionada a este tema, pois se deverão cogitar novas categorias como, por exemplo, a migração estudantil (Cerqueira, 2010), além de analisar e compreender a dinâmica e as configurações de uma migração internacional com fins académicos (Desidério, 2006) que lançarão as bases de discussão acerca da imigração como um propósito que também inclui os desejos e as perspetivas pessoais e socioculturais dos sujeitos envolvidos.

¹ A postura interpretativa exige do pesquisador, um pensar e um agir, que relacione as preocupações filosóficas, técnicas e práticas (De Grande, 2011), resultantes das diversas mudanças do processo de imigração aos modos de inserção no campo sociocultural, profissional e pessoal desses/as estudantes, tendo interesse de organizar suas histórias, reflexões e os acontecimentos dessa realidade.

1.1 - O contexto das migrações: as transformações na sociedade portuguesa

Sabemos que a conceção de movimento e de circulação de pessoas está associada ao percurso de vida do Homem. Segundo Beaujeu-Garnier (1971) *“o movimento dos indivíduos, que remonta a tempos pré-históricos, vem prosseguindo incessantemente durante milhares de anos, e a atual distribuição do homem pela superfície da terra muito deve a isso”* (cit in Scherwinski et al., 2008: 2). Não obstante podemos dizer que a migração, enquanto um fenómeno histórico, pode ser contextualizada por relação a alguns períodos expressivos que merecem ser lembrados.

De acordo com Massey (2000 cit in Mialhe, 2003), a corrida colonial mercantilista representou um padrão de migração dominado pela Europa, assim como o sistema de independência económica das colónias e a industrialização do continente europeu que fomentou um período de deslocação maciça de pessoas, especialmente para estes países que apresentavam um grande desempenho económico. Seguindo essa linha de pensamento, Mialhe confirma que: *“o fluxo e o refluxo de emigração europeia coincidiu com os ciclos de expansão e recessões económicas e com a propagação do capitalismo industrial para além do continente europeu”* (2003: 211). Contudo, por volta de 1950, a imigração tornou-se um fenómeno global, com o aumento do número de diversas nações imigrantes e emigrantes pelo mundo.

Um marco recente na história das migrações internacionais é o que resulta da emergência e da expansão do processo de globalização que também acaba por influenciar a mobilidade dos indivíduos pelo mundo através de acontecimentos sócio-políticos-económicos que deram os primeiros contornos a este fenómeno. O processo de globalização supõe, por sua vez:

“Uma interação funcional das atividades económicas e culturais dispersas, bens e serviços gerados por um sistema multacentral, no qual é mais importante a velocidade com que se percorre o mundo do que as posições geográficas a partir das quais se está agindo.” (Barbosa, 2010a: 15).

Ao partirmos deste princípio podemos dizer que as migrações, nos últimos anos,

têm ocupado um lugar fundamental no quotidiano dos países industrializados. Em decorrência do mundo globalizado, temos a noção de que a mobilidade dos indivíduos afeta cada vez mais a população de diferentes países, *“seja porque há alguns elementos da sua comunidade que partem, seja porque a cada dia chegam novos indivíduos exteriores à mesma”* (Castro, 2008: 15). Em Portugal, essa realidade não se tornou muito diferente, pois apesar do país durante muito tempo ser classificado como um país de emigração *“viu-se, entretanto, confrontado com a nova realidade da imigração estrangeira”* (Peixoto, 2007: 452). Os portugueses passaram a conviver com uma circulação local, mas também global de pessoas, onde a imigração começa a ser (ou é mesmo) um fator contextual e vivo.

No caso português, percebemos que o papel da emigração parece ser extremamente marcante para o país, entretanto a respeito deste trabalho gostaríamos dar maior ênfase ao contexto imigratório, enquanto um movimento significativamente novo e complexo. Para explicitarmos esta inversão e os fatores que fizeram com que Portugal passasse a ser conhecido como um país de imigração, Fonseca nos esclarece melhor essa transição:

“Vários factores, internos e internacionais, convergiram no sentido de inverter a tradição migratória do País. A instauração do regime democrático em 1974, a descolonização africana, o esforço de internacionalização e modernização da economia nacional e o início do processo de integração europeia, num quadro de recessão e reestruturação das economias dos países mais desenvolvidos, são alguns dos factores mais importantes do processo de inversão da trajectória de Portugal. A emigração declina e a imigração, até então muito limitada, inicia uma fase de crescimento muito significativo.” (2009: 53).

Perante este quadro evidente de um país também de imigração, gostaríamos de destacar três momentos expressivos em relação a esses fluxos imigratórios.

Segundo Pires (2006), um dos primeiros contingentes de pessoas a circular para o país ocorreu durante o processo de descolonização, desencadeado nas ex-colónias africanas, após o 25 de Abril, devido ao grande afluxo de angolanos e cabo-verdianos, sobretudo ao sul do país.

A seguir, em consequência do forte crescimento económico nos anos 80 e 90,

verificou-se uma imigração de raiz laboral e de países lusófonos, *“africanos oriundos dos PALOP, sobretudo, e um contingente estável de brasileiros.”* (Peixoto, 2007), o que caracterizou um tipo de imigração com *“caráter histórico, baseado na afinidade linguística e cultural”* (Trindade, 2003: 174).

No entanto, houve uma diversificação desses fluxos de imigração, sobretudo, no fim da década de 90, mantendo-se as mesmas tendências predominantes, contudo com algumas alterações em decorrência da expressiva presença de chineses e da entrada de imigrantes da Europa Central e de Leste (Trindade, 2003), o que determinou um modelo de imigração sem nenhuma relação linguística e cultural com o país de acolhimento.

Com base nos três períodos descritos acima podemos concluir que, inicialmente, Portugal manteve um sistema de imigração regular, se levarmos em conta que o primeiro contingente de imigrantes a circular no país teve origem nas ex-colónias portuguesas, no Brasil e nos PALOP em geral, o que nos permite afirmar que houve *“uma forte associação entre a imigração para Portugal e o passado colonial do país”* (Fonseca, 2009: 54).

Após discutirmos estas informações contextuais desejamos abordar qual foi o momento em que o processo de imigração em Portugal se tornou diverso, por razões económicas e políticas, como consequência da globalização e da sua integração na União Europeia, de forma que *“a diversificação das áreas de proveniência dos imigrantes foi acompanhada também por alterações nos processos migratórios e no perfil socioprofissional dos migrantes”* (idem: 57). Podemos dizer que essas variantes estruturais foram desencadeadas por uma euforia económica, gerando um novo contingente de imigrantes que apresentavam uma configuração histórico-social distinta no contexto português, de forma que o processo de imigração deixou de possuir *“uma identidade regular”* (entre as ex-colónias portuguesas) e foi ampliado por um princípio mais dinâmico, com diferenças nítidas nos aspetos históricos, culturais e linguísticos.

As consequências das mudanças que o mundo vivenciava a partir do crescimento económico do capital global, que o espaço português sofreu, foi fundamental para Portugal entrar no circuito das imigrações internacionais, de modo que *“no caso da imigração estrangeira, não só o seu número tem vindo a crescer de forma muito significativa, como*

passam a implicar novos grupos de nacionalidades” (Rosa et al., 2003: 16). Para aprofundarmos esta informação, Fonseca explica que *“os fluxos de entrada de imigrantes atingiram uma dimensão sem precedentes, verificando-se que, entre 1996 e 2006, o stock de estrangeiros documentados registou um aumento de 264.212 pessoas, ou seja, uma taxa de crescimento de 152,8%” (Fonseca, 2009: 54).* Da mesma forma, um relatório estatístico desenvolvido pelo SEF², no ano de 2011, revela que a população estrangeira em Portugal é de aproximadamente 436.822, representando um decréscimo da população residente (-1,90) em relação ao ano anterior. Isto inclui o número de estrangeiros residentes e aqueles que solicitaram visto de permanência, prorrogação de visto de permanência e vistos de longa duração.

A partir desses acontecimentos concluímos que a transição do século XX para o século XXI representa uma nova etapa das imigrações no espaço português, resultante de uma economia ativa e de fatores estruturais como, por exemplo, o aumento do nível de escolaridade dos portugueses que provocou uma mobilidade profissional para os países mais desenvolvidos, o que contribuiu para a intensificação da imigração, somando-se *“a uma imagem externa de Portugal, no contexto da UE, como país onde era fácil entrar e trabalhar, ainda que em condições irregulares” (ibidem).* Foram essas diversificações no território português que proporcionaram a circulação de outras nacionalidades e de outras culturas dentro do país, caracterizando um movimento internacional de pessoas (de emigração ou de imigração).

1.2. - Em torno dos tipos de migrações: as generalizações e as contradições

A noção de que há milhares de anos, desde o aparecimento do Homem, os deslocamentos eram determinados pela manutenção da sobrevivência e pela escassez dos meios de subsistência foi e ainda é um elemento condicionante da ação que caracteriza a mobilidade de uma população. Isto nos demonstra que o movimento migratório dos indivíduos ficou sujeito a diferentes usos que se desenvolveram historicamente.

² Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2012. Portal de estatísticas: <http://sefstat.sef.pt>

Para abordarmos estes usos citamos os estudos de Becker (1997) sobre a mobilidade espacial da população:

“A mobilidade desempenhou funções diferentes em diferentes modos de produção. Nas sociedades primitivas, a mobilidade representava uma forma de sobrevivência para as populações itinerantes que precisavam se deslocar para encontrar alimentos e terras férteis para suas culturas comunitárias. Na sociedade capitalista, a mobilidade representa um meio para a reprodução do capital, uma vez que uma força de trabalho “livre” e “móvel” torna-se essencial para o processo de acumulação. (cit in Ghizzio, 2008: 101)

Percebemos que, ao longo da história, esse tema sempre foi assinalado como um processo que garantiu a condição vital dos indivíduos, contudo, veremos que diante de uma sociedade moderna e com o surgimento e desenvolvimento do sistema capitalista, esse significado varia, obtendo outras formas de sentido.

No período primitivo, os deslocamentos eram marcados pela obtenção de recursos substanciais para vida, ao passo que no sistema capitalista o recurso gerador de subsistência será mensurado pela força de trabalho, tendo em conta que *“a partir de épocas mais recente, a mobilidade física da população, se efetiva principalmente por meio da relação capital e trabalho e este processo também tem representado para o trabalhador uma condição vital.”* (Ghizzio, 2008: 102). No regime atual, apesar deste significado ainda se manter, diferencia-se em decorrência das mudanças sócio-estruturais desencadeadas no mundo, sobretudo, com o surgimento de uma sociedade complexa e uma interação funcional das atividades económicas e culturais dispersas.

Numa era de globalização esses movimentos migratórios foram e são influenciados por fatores económicos e pela busca de novos capitais como: melhores empregos, salários e uma melhor qualidade de vida. Mas a circulação e aglomeração de pessoas pode ser mais complexa do que imaginamos.

A partir de uma revisão da literatura sobre migração podemos perceber algumas redundâncias em torno do tema, voltando-se de forma geral para as necessidades económicas, como iremos verificar nos conceitos expostos a seguir.

Segundo os conceitos básicos da Organização Internacional para Migrações³, a migração é um *“movimento de população para o território de um outro Estado ou dentro do mesmo que abrange todo movimento de pessoas, seja qual for o tamanho, sua composição ou suas causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desarraigadas, migrantes económicos.”* (OIM, 2006: 38). Outro autor que também nos explica este facto é Becker (1997 cit in Ferreira, 2007: 21) que o define como: *“uma mobilidade espacial da população”* e ainda refere que as questões inerentes à mobilidade têm sido alvo de diferentes interpretações, expressando-se entre outras, através de enfoques neoclássicos e marxistas.

Para explicarmos melhor essas diferentes interpretações, iremos recorrer aos estudos de Ghizzio sobre como a mobilidade da população tem sido abordada nas Ciências Humanas, onde o autor reconhece que os estudos neoclássicos *“privilegiavam as análises estatísticas em detrimento do enfoque histórico-geográfico, partindo para extenuantes quantificações da mobilidade e poucas reflexões das suas causas e efeitos.”* (2008:108). Neste caso, a perspectiva neoclássica minimiza o percurso da mobilidade e as características pessoais e subjetivas do migrante à componente quantitativa dos fluxos migratórios. Já no caso da conceção marxista, a mobilidade dos migrantes passou a ser vista como uma *“mobilidade forçada pelas necessidades do capital”* (Becker 1997 cit in Ferreira, 2007: 21), não sendo tão centrada na individualização do sujeito como na corrente anterior.

Percebemos que, a partir desta caracterização pela lógica marxista, a mobilidade espacial passa a ser definida de forma complexa, pois *“estão na base do processo migratório motivos políticos e económicos conjunturais ou causas económicas mais estruturais.”* (Damiane 1998 cit in Ferreira, 2007: 22). Da mesma forma, Ghizzio (2008: 107) nos explica que:

“Na maioria das vezes, a mobilidade é incentivada por uma ideologia, instigada no indivíduo através de uma fantasia irreal. Mas em todo caso, este indivíduo parte motivado pela esperança, pelo desejo

³ Conceitos básicos de migração segundo a OIM é o resultado da tradução livre feita pela equipe do CSEM (Centro Scalabriniano de estudos migratórios) de alguns termos do *Glossário sobre migración*. Derecho Internacional sobre Migración, n. 7. Ginebra: OIM, 2006. Em cada termo encontra-se a indicação da página correspondente do volume impresso no original, em espanhol.

de mudar de vida, de ser melhor, de encontrar um trabalho ou condições que lhe proporcionem uma ascensão social”.

Neste caso, todos esses estudos em torno das migrações remetem para um tipo específico de migrante, ou seja, para aqueles que saíram de seu país de origem à procura de melhores condições de vida, na busca de empregos e melhores salários. Ainda que mencionem a perspectiva subjetiva do migrante, há uma valorização dos aspetos estruturais de teor económico e financeiro, de forma que as circunstâncias do movimento acabam sendo generalizadas pelo fator económico, sem cogitar outros motivos que dizem respeito à trajetória pessoal e o modo como eles se articulam com o mundo e com os diferentes lugares nos quais estão inseridos. O que queremos dizer é que em torno das migrações há muitas outras questões a serem levantadas que vão além das conotações reducionistas em torno do tema – o capital social e cultural também pode vir a ser convertido em capital económico, desde que isto não cristalize a relação entre capital e trabalho, mas viabilize outras relações de sentido.

Se pensarmos sobre os participantes desta investigação - estrangeiros de países comunitários e não comunitários da União Europeia, deslocados, sobretudo, para obterem uma formação pós-graduada - as *mazelas sociais*, surgiram, à partida, como elementos substanciais da atitude migratória? Pensamos que não. Dificilmente, essas pessoas poderiam ser qualificadas como tendo especiais necessidades económicas, não sendo possível afirmar que o motivo delas se deslocarem tenha a ver com uma condição de vida precária.

Contrariando esta noção homogénea e normativa, a maioria dos estrangeiros que participam desta investigação possui uma *estabilidade económica* em sua terra natal e estão aqui apenas durante um período de formação intelectual/académica. E mesmo que um dos participantes tenha transitado, recentemente, de uma migração temporária para outra de longa duração, deslocou-se originariamente em condições que contrariam a representação do déficit económico, visto que a sua primeira motivação foi por razões formativas e a segunda por questões afetivas e demasiadamente subjetivas. Ambos os casos não evoluíram exclusivamente conforme o expectável por cada um dos dois modelos (neoclássico e marxistas) acima citados, isto porque aquela/aquele que imigra não pode ser percebido

apenas pela ótica objetiva ou subjetiva, mas *“pode ser entendido sob dois vieses: o objetivo e o subjetivo.”* (Barbosa, 2010a: 19). Essas duas dimensões não podem ser verificadas de forma isolada, mas a partir da sua relação intrínseca.

A situação referida por este estudo considera que a atitude migratória é uma noção de valor, que não se traduz apenas no estrito sentido económico, mas também filosófico e cultural do termo, ela também é capaz de ser definida por premissas semânticas que a respeitem como um processo indissociável de um *vivido* (nas experiências, nas percepções e nos conflitos vividos pelos/as estudantes estrangeiros/as).

Para entendermos melhor esta abordagem, achamos importante referenciar outro tipo de migração: a migração estudantil (Cerqueira, 2010), ainda pouco estudada pelos teóricos⁴, mas que melhor contextualiza a realidade dos participantes desta pesquisa.

De acordo com os argumentos de Cerqueira, os deslocamentos territoriais também podem ser a concretização *“de projetos que envolvem propósitos de cunho afetivo-emocional, religioso, saúde, intelectual, económico ou qualquer motivo que mobilize os sujeitos a inserir-se na aventura de “estar no mundo”.*” (2010: 2). Outra autora que também trabalha com o mesmo tema nos diz que *“a migração internacional, por se tratar de um fenómeno social, compõe-se de um emaranhado de processos que envolvem uma diversidade de aspectos relevantes, articulados por relações multiformes.”* (Desidério, 2006: 32).

Falar da imigração sem compreender seu (s) significado (s) e considerando apenas as suas generalizações e contradições parece ser algo fundamental a evitar nesta pesquisa sobre migrantes/estrangeiros/as e estudantes/pessoas que se deslocam de seus países por razões distintas, mas sobretudo, por estarem em/procurarem um período de formação intelectual/académica. Ao questionarmos a rigidez dos conceitos em torno do movimento imigratório surgiram algumas questões como: será que o contexto desta investigação ao estar inserido dentro da lógica dos deslocamentos estudantis isto predetermina uma categorização atrelada às consternações económicas? Em que aspetos os estudantes

⁴.De acordo com a pesquisa bibliográfica feita para este trabalho não encontramos uma produção académica substancial sobre o assunto, de modo que quase todos os trabalhos sobre o tema da imigração consideram apenas a prerrogativa económica do contexto migratório, desconsiderando outros tipos de deslocamento que não sejam laborais ou que dizem respeito ao processo de adaptação e as dificuldades encontradas pelo migrante.

migrantes se diferenciam dos migrantes comuns? Será que são mesmo assim tão diferentes? Essas foram algumas das perguntas transversais a esta pesquisa e a que procuramos encontrar resposta.

Ao nos referirmos a estas duas componentes de sentido, o migrante comum e o estudante estrangeiro, consideramos que o fenómeno da imigração funciona como um processo multideterminado e que suas categorias fazem parte de um sistema mais abrangente, considerando que:

“Os deslocamentos das pessoas não podem ser eclipsados pela rigidez dos conceitos e análise preponderantes. Necessitam ser compreendidos como processo, começo-fim de experiências, movimentos de um lugar a outro e a outros mais, espirais de desenvolvimento pessoal, familiar, económico, intelectual e social. São as pessoas (seus sonhos e desejos), enlaçadas nas suas redes afetivas (seus projetos, aspirações e redes), que dão forma às migrações – sobretudo às estudantis.”
(Cerqueira, 2010: 3-4).

Podemos verificar que esta noção coloca as especificidades e os tipos de migração em discussão, tanto ao nível conceitual, como em relação às possíveis designações dos termos aqui expostos.

No que toca a questão das designações, trata-se de discutir se são os/as estudantes migrantes ou os/as estudantes estrangeiros/as que se diferenciam da expressão migrante comum e se tal significa que um/a estrangeiro/a estudante não pode ser considerado um migrante. Em nossa perspetiva, podemos dizer que sim, no entanto decidimos não expor as ideias desta forma. O que podemos arriscar é que as experiências podem não ser totalmente idênticas, mas isto não significa que são completamente contraditórias.

Longe de estarmos a caracterizar a imigração apenas como uma qualificação do *Homo laborans* (Arruda, 2003), devemos entendê-la como um processo holístico de construção do Homem, na qual a componente económica deve estar relacionada tanto a fatores políticos como a determinantes culturais, da mesma forma que poderá ser um ato espontâneo, planejado e uma (auto) ou (re)afirmação do sujeito.

Ao contrário do que muitos autores afirmam que *“não são consideradas migrações*

os deslocamentos turísticos, as viagens de negócios ou de estudo por sua transitoriedade e por não implicar em uma reorganização vital” (Blanco 2000 cit in Cerqueira, 2010: 3), Cerqueira *et al.* defendem a ideia de que esses movimentos - tal como os movimentos estudantis - devem sim ser contextualizados no campo dos fluxos migratórios, tendo em conta que:

- “1) o fator espacial está presente na migração estudantil, já que supõe deixar o local de origem e dirigir-se a um povoado, vila ou centro urbano (cidade) do mesmo ou de outro município, região, território de identidade, estado ou país;*
- 2) os deslocamentos não são esporádicos, mas se trata de um período longo cujo prazo varia em função do nível e modalidade de ensino;*
- 3) social e culturalmente, aos estudantes, supõe mudanças significativas no entorno, já que a sociedade em que os sujeitos vão seguir formando-se apresenta características que a diferencia da anterior.”* (2010: 3).

Seguindo este quadro de análise, poderíamos dizer que é possível considerar que o/a estudante possa ser um/a migrante. Se fôssemos criar categorias poderíamos dizer que *“ao sair do país de origem este estudante seria um estudante emigrante enquanto ao entrar no país de acolhimento este estudante seria um estudante imigrante.* (Nadă, 2012: 17). Mas isso seria um desafio conceitual e epistemológico do ponto de vista da revisão bibliográfica feita sobre o assunto, pois a respeito deste tema pouco tem sido estudado, podendo apenas ser citados alguns trabalhos, basilares para este estudo como o trabalho de Natércia Pacheco (1996) sobre *as estratégias identitárias dos estudantes dos PALOP no contexto universitário*; o estudo *Nômades do saber- um estudo sobre migração estudantil* (2010) realizado por Maria Cerqueira *et al.*, pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia, a dissertação de Mestrado de Edilma de Jesus Desidério (2006) realizada na Escola Nacional de Geografia e Estatística-IBGE⁵ sobre *Migração internacional com fins de estudo* e a dissertação de Mestrado de Ionut Cosmin Nadă (2012) sobre *Os Estudantes Estrangeiros na Universidade do Porto*, sendo que estes três últimos procuram avançar com uma tipologia de migração estudantil. Também

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Dissertação de Mestrado 2006.

podemos referir uma iniciativa desenvolvida pelo SEF-Serviço de Estrangeiros e Fronteiras que promoveu uma conferência sobre *Imigração de estudantes internacionais para a União Europeia*⁶, a fim de refletir e aprofundar o conhecimento sobre os/as estudantes estrangeiros/as em Portugal e sobre o lugar desses estrangeiros dentro da União Europeia.

A ideia de desenvolver um trabalho sobre imigração nos faz entender e perceber que o perfil de um/a migrante parece ser muito mais complexo do que imaginamos, no sentido de que muitas pessoas migram para trabalhar, para trabalhar e estudar ou apenas para estudar, ou simplesmente para desenvolverem todas essas atividades de forma conjunta. Por isso, achamos que devemos acrescentar nesse contingente os/as estudantes estrangeiros/as, como pessoas em deslocamento - na busca por cultura(s), conhecimento(s) e melhora(s) condições de vida, a partir do ensino e da formação. Portanto, este estudo considerará que o (i)migrante “*não é tão somente uma mão-de-obra barata. É um indivíduo em suspensão cuja identidade e identificação estão postas em dualidade*” (Barbosa, 2010a: 19).

Nesta condição, ele não será fruto apenas de sua força laboral para sobreviver, mas de um processo em construção no qual está sempre a aprender a viver, é um “*Homo Educans, ou um ser educante ou aprendente*” (Arruda, 2003: 29) que vivencia um movimento sistémico e cognitivo nos seus deslocamentos pelo mundo.

1.3 - Estudante migrante ou estudante internacional?

Parece que o tema das imigrações tornou-se central nos países que as vivenciam de forma frequente e marcante. As formas de articulação e as contradições deste processo chamam a atenção para os padrões de exclusão/inclusão que de acordo com o entendimento de Desidério: “*personaliza o indivíduo segundo as identidades e as exigências pessoais, promovendo a integração seletiva*” (2006: 33), neste caso as redes globais de intercâmbio, conectam e desconectam indivíduos, grupos e regiões conforme sua pertinência na realização dos objetivos gerados pela rede.

⁶ A Conferência aconteceu no dia 09 de novembro de 2012 e foi organizada pela Rede Nacional das Migrações: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/even_30937_67230041.pdf.

Dentre todas as leituras feitas sobre o tema, podemos sugerir que a imigração tem estado num debate dominado por estereótipos, em específico, aqueles que retratam uma paisagem de problemas sociais. Como verificamos nos estudos acima referidos (mas não necessariamente na perspectiva desses estudos), a mobilidade das populações parece estar sempre ligada a aspetos que constituem uma instabilidade social, seja pela preocupação quanto à segurança social ou pela busca de coesão de uma comunidade, no sentido das pertenças e dos valores institucionalizados.

Ao discutirmos alguns questionamentos acerca dos tipos de imigração chegamos à conclusão de que seus condicionantes devem ser entendidos para além das mazelas sociais e das conotações miserabilistas, ainda que segundo Bourdieu (1991 *cit in* Barbosa, 2010a: 7), a própria etimologia da palavra imigrante tenha ganho um sentido pejorativo, onde *“o imigrante é um atopos, sem lugar, deslocado, inclassificável (...). Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o ‘imigrante’ situa-se nesse lugar ‘bastardo’”*.

Sobre essas expressões semânticas em torno do tema da imigração e da caracterização do imigrante podemos concluir que estas representações acabaram por se estender aos/as estudantes estrangeiros/as como expressão de exclusão, da mesma forma que estas pessoas são incluídas por serem universitários/as e estarem numa instituição reconhecida simbólica e juridicamente nos países para os quais migraram. Como argumento achamos que as palavras de Pellegrino (2002) confirmam que:

“São utilizados critérios de qualificação e de ocupação para definir este tipo de imigração, neste sentido, é importante observar, que a inserção destes migrantes se faz por via institucional já que podem trabalhar em companhias multinacionais, em empresas nacionais do país receptor, em organismos internacionais, como profissionais independentes, em instituições académicas de ensino e de pesquisa ou podem também ser estudantes. (cit in Desidério, 2006: 43).

Seguindo esta linha de pensamento nos perguntamos: Como devem ser articulados esses sentidos e as diferentes formas de vida entre o interior de uma instituição com *status social* e o exterior de uma vida quotidiana considerada incomum? Será que essas duas

experiências devem ser vistas como opostas, pela dualidade dos termos inclusão e exclusão envolvidos? Penso que não, pois esses dois conceitos não podem ser isolados pela oposição de seu sentido, mas pela comunicação entre as diversas formas contextuais, através das quais os diferentes atores vivenciam essa contradição.

Quanto aos participantes deste trabalho *“os estudantes definir-se-iam pela sua presença na Universidade?”* e o *“imigrante pela exclusão da qual é sujeito?”* (Nadă, 2012: 18). Pensamos que esses paradoxos devem ser vistos a partir de um debate de perspectivas e de subjetividades, permitindo atenuar a dicotomia dos termos. No contexto deste estudo, não podemos dizer que não surjam esses conflitos, mas não podemos ser passivos a ponto de segmentar e fatorizar esta realidade. Esta é uma das posturas epistemológicas que devemos adotar e que nos permitirá revelar as experiências desses/as imigrantes/estudantes, constantemente escondidas por essas dualidades.

O que buscamos é perceber que a mobilidade desses/as estudantes deve ser incluída como um tipo específico de atividade onde *“não circulam somente pessoas, circulam sobretudo ideias que favoreçam o intercâmbio de expressões, saberes e signos de regiões e culturas, enquanto mecanismo importante de vínculos transnacionais”* (Desidério, 2006: 43).

A mobilidade é determinada pelas necessidades dos indivíduos e que, inerente ao processo migratório, encontram-se razões relacionadas com os projetos de vida e expressões culturais. Nesse sentido, a análise conceitual dos deslocamentos deve agregar as várias dimensões dos espaços de vidas, tendo em consideração todas as conexões dos sujeitos, as diferentes formas e as alternativas onde realizam suas atividades.

Assim, apesar das contradições em torno do tema estarem longe de ser resolvidas, o dualismo da denominação do termo estudante/imigrante será substituída pela expressão *“estudante internacional”* ou *“estudante estrangeiro”* que consoante Pellegrino (2005 cit in Desidério, 2006: 42) caracteriza, por um lado, *“atores sociais que se incorporam em um universo amplo de determinantes estruturais ou conjunturais”* e, por outro lado, remete para a *“circulação [de] recursos humanos para qualificação ou para alta qualificação”* e que, portanto, melhor se adequam à temática deste estudo.

1.4 - Migração e processos de construção pessoal: as subjetividades e os conflitos

Uma discussão central quando nos referimos à experiência da imigração é a construção da identidade, sobretudo, a respeito do sentido de nos encontrarmos no mundo e dentro de nós mesmos. Segundo Woodward (2007: 8) as identidades *“adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”*. Uma identidade é construída a partir de um sistema relacional que, muitas vezes, depende de algo que está fora dela. Como expressão da existência, ela se diferencia daquilo que não é e passa a ser uma expressividade de seu sentido. As experiências, as subjetividades e os conflitos são os elementos discursivos que constroem seu significado.

Ao discutirmos a experiência da imigração considerando as subjetividades e os conflitos, não podemos deixar de pensar que tanto o imigrante quanto o estudante internacional *“é um indivíduo em ‘suspensão’ cuja identidade e identificação estão postas em dualidade com a identidade e identificação próprias dos grupos onde se encontra, embora não esteja, necessariamente, inserido”* (Barbosa, 2010a: 19), de forma que os processos de construção pessoal dão-se pelo conhecimento do pontos de vista do sujeito aprendente, *“em interação com outras subjetividades”* (Josso, 2002: 28).

Segundo Hall (2003), a cultura dá sentido à identidade a partir das experiências, definindo-a por meio de um caráter subjetivo expresso pela própria identificação. Mas o que queremos dizer com isso quando nos referimos à experiência da imigração como um processo cultural crítico e de reapropriação do sujeito? Achamos que a resposta não pode ser simples, se levarmos em consideração que os sentidos produzidos pelos sujeitos são dinâmicos e que as subjetividades e os conflitos serão relacionados ao processo de aprendizagem que a experiência da imigração possibilita, constituindo o elemento discursivo onde cada *“indivíduo reconhece-se como pessoa, diferente das outras, e constrói sobre si próprio um conhecimento que lhe permite situar-se no presente, tendo em conta seu passado e projetando-se num futuro”* (Pacheco, 1996: 10). O método de (re)construção deste sujeito depende do entrelaçamento das redes intersubjetivas, no seu contacto com o outro e no conflito existente entre as suas incongruências, processo imprescindível para sua socialização.

Pensando nisso, podemos argumentar que as mudanças locais, globais e pessoais expandidas através do ato de migrar sugerem a alteração das disposições e de novas características produzidas em circunstâncias estruturais distintas, ao passo que *“este ato não se restringe apenas em recordar o passado, mas também de recriá-lo”* (Castles & Miller, 1998, cit in Barbosa, 2010a: 21), pois as experiências que transformam as identidades e as subjetividades dos/as estudantes estrangeiros/as são tão diversas que *“a maneira mais geral de as descrever consiste em falar dos acontecimentos, de actividades, situações ou de encontros que servem de contexto a determinadas aprendizagens”* (Josso, 2002: 32). Essas transformações representam uma remodelagem da vida e envolvem a necessidade de perceber *“a dinâmica complexa da relação, sempre em transformação, do indivíduo consigo próprio e com os outros, em tempos e espaços que evoluem”* (Pacheco, 1996: 11).

Neste trabalho, apesar de todas as decisões de partida dos países de origem surgirem por motivo de formação intelectual, como por exemplo: as opções em seguir uma formação internacional, o regime do sistema de ensino do país de acolhimento, a qualidade das universidades e também a falta da mesma formação procurada no seu país de origem, muitas motivações surgem também das necessidades de conhecer novas culturas e descobrir novas coisas fora do país de origem. Pensando nessas escolhas, iremos valorizar, sobretudo, o substrato dessas experiências, as aprendizagens (re)pensadas e (re)transformadas, a partir dos seus deslocamentos (Hall *et al.*, 2003) e do cruzamento entre o contexto migratório e o desejo de aprender uma nova língua estrangeira (o português) como parte dos seus projetos culturais e pessoais.

O facto é que a (re)construção e a autoformação dos sujeitos presentes neste trabalho quer dizer *“mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico”* (Silva, 2003: 89). O método de construção deste saber depende de como esses sujeitos recriam sua realidade, tendo em conta uma essência multifacetada.

Dito isso, admitimos que as transformações e os conflitos explicitados pelos/as estudantes estrangeiros/as confrontam as ordens e os níveis de sentidos diferentes, pois como explica Chambers: *“não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto*

momento esquecido de nossos começos e “autenticidade”, pois há sempre algo no meio (between).” (1990 cit in Hall, 2003: 27). Essas ambivalências entre as imagens representativas de cada lugar fazem parte de um discurso da convivência intercultural, da mesma forma que as mudanças significam *“essencialmente, poder dar sentido a uma realidade complexa”* e que esse sentido *“depende do contexto, da maneira como nós interpretamos a situação em questão”* (Barth, 1996: 25)⁷.

A importância de falarmos das subjetividades e dos conflitos dos/as estudantes estrangeiros/as que participaram desta investigação tem a ver com o facto de que esses elementos são imprescindíveis para dar sentido ao movimento migratório e às experiências contraditórias vividas por um estrangeiro, de forma que *“quando a pessoa emigra fisicamente, isso não quer dizer que tenha emigrado emocionalmente”* (Pereira, 2007: 172).

Nesse acontecimento, *“ultrapassar as fronteiras geográficas, não se constitui a principal tarefa da migração, mas sim transpor as barreiras sociais, económicas, culturais e linguísticas”* (ibidem). A maneira de sentir, compreender e vivenciar o mundo exterior e interior podem colaborar para as construções desses/as estudantes em relação à experiência do deslocamento como um processo cultural e para elaboração de suas perspectivas ou proposições pessoais, considerando que *“o ato de viajar a lugares próximo ou distantes pode representar ir em busca de recados, descobertas e insights que possam ampliar os limites de consciência do mundo, da vida e de nós mesmo”* (Pelligrine 1997 cit in Pereira, 2007: 177) e que por outras palavras representa que *“ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um”* (Josso, 2002: 43).

Parece evidente que, ao vivenciar esses quotidianos, os sujeitos passam por um processo reflexivo devido a uma nova inserção, tanto individual, quanto coletiva, numa nova sociedade. A maneira de ver as coisas é a *“maneira de viver, o processo de comunicação é o processo de comunhão: o compartilhamento de significados comuns e, daí, os propósitos e atividades comuns, a oferta, recepção e comparação dos significados, que levam a tensões, ao crescimento e à mudança”* (Willians, 1970 cit in Hall, 2003: 135). Desta forma, a representação que faremos dos acontecimentos neste trabalho, a partir das experiências

⁷ “... veut donc essentiellement dire pouvoir donner du sens à une réalité complexe” e ainda “Le sens dépend du contexte, de la façon dont nous interprétons la situation en question.” (Tradução minha).

partilhadas pelos/as estudantes estrangeiros/as deve ser suscetível de compreender seus processos subjetivos e seus conflitos que estão na base da complexidade e da multiplicidade das diferentes motivações em torno dos deslocamentos.

Assim, a experiência da construção pessoal e cultural do sujeito diante do ato de migrar será resultado da transformação do sujeito enquanto objeto social, *“situando-se no ponto de vista do outro,”* onde *“seu olhar sobre si faz de si um objeto e a sua percepção de si socializa-se”* (Pacheco, 1996: 17).

Os conflitos farão parte de uma categoria exposta na análise deste trabalho a fim de evidenciar as experiências dos/as estudantes internacionais em relação à atitude migratória, pensando sobre o que os motivou a aprender o português e como a articulação desse conhecimento pode fazer parte de um objecto discursivo produzido por *“um sujeito cognitivo, afectivo e experiencial”* (Barbier, 1998: 45)⁸ que mobiliza inúmeras reflexões sustentadas pelas suas histórias educativas.

⁸ *“... sujet cognitif, un sujet affectif et experiential ”* (Tradução minha).

CAPÍTULO II. LÍNGUA: O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Uma das valências fundamentais na integração dos/as estudantes internacionais no seu contacto com o mundo académico e com a sociedade de acolhimento é a língua, e é precisamente sobre esta relação entre a migração e o aprendizado de uma segunda língua (o português) que iremos construir este segundo capítulo.

O desenvolvimento do bilinguismo/ aprendizagem de uma segunda língua assumem papéis sociais complementares como reflexo de um processo de integração entre duas realidades, pois *“quando estamos perante fenómenos migratórios, a aprendizagem de uma língua torna-se essencial para sobrevivência e integração do emigrante na nova comunidade”* (Barbosa, 2010b: 11).

O conhecimento da língua é uma constante que se coloca diante dos sujeitos que vêm de fora, sejam os migrantes comuns, sejam os/as estudantes internacionais, no sentido de que dominar este estatuto simbólico representa uma mais-valia no contacto e na comunicação entre dois mundos em contraste.

Objetiva-se relacionar o aprendizado da língua não só à categoria da integração sócio-académica dos estudantes, mas a uma condição pessoal e cultural, na qual não podemos esquecer de notar as novas representatividades na sua relação com o outro e na exposição do referencial de uma vida em construção.

Por mais que uma determinada comunidade seja de fácil acesso e considerada aberta na receção de pessoas estranhas, o não conhecimento da língua pode ocasionar alguns constrangimentos de origem cultural, social e pessoal. Pensando nisso, nos propomos perceber como a língua, ou melhor, o aprendizado de uma segunda ou até de uma terceira língua para estrangeiros/as pode ser um processo de construção pessoal e uma experiência sociocultural, interligada aos aspetos intelectuais e culturais do processo de imigração e às percepções dos participantes em relação ao uso desta língua como uma ferramenta de comunicação, adaptação e socialização. Consoante Pardal (2007) *“a língua do país de acolhimento pode assim desempenhar, se não um papel decisivo, ao menos um papel fundamental como instrumento de explicação e de apropriação da realidade e, por conseguinte, como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia-a-dia”* (cit in Cabete, 2010: 48).

2.1 - O contexto dos cursos de Português para estrangeiros/as em Portugal

Todo imigrante que escolhe Portugal como país de destino, seja para desenvolver uma atividade laboral ou para qualquer outro tipo de atividade relacionada aos seus projetos pessoais, sendo estes temporários ou de longo termo, deve ultrapassar os obstáculos que as dificuldades linguísticas podem causar.

Em alguns casos, o domínio da língua portuguesa para um imigrante não se esgota apenas na resolução dos problemas relacionados à integração social e às relações interculturais, mas na inserção desse fator no processo de legalização que um imigrante não pode menosprezar (Cabete 2010).

Neste caso, um imigrante para que seja considerado um residente legal em Portugal deve reivindicar um título de residência, tanto para permanecer por um período curto de tempo, como para uma estadia mais prolongada ou vitalícia. Mas, para os estrangeiros que decidem permanecer em Portugal numa estadia mais longa, estes devem comprovar que são proficientes na língua oficial do país. Dentro de uma obrigatoriedade instituída pelo governo português, os estrangeiros que não são falantes de língua portuguesa para conseguir obter uma autorização de residência permanente devem confirmar através de um certificado que possuem um conhecimento básico em português (art. 80 da lei da imigração nº 23/2007 de 4 de julho), da mesma forma que para adquirir a nacionalidade portuguesa esses/as estrangeiros/as devem conhecer razoavelmente a língua portuguesa e fornecer um documento que comprove essa competência redigida pelos órgãos oficiais reconhecidos pelo governo. (Decreto-Lei nº 322/82 de 12 de agosto).

Para que não haja dúvidas quanto ao conhecimento razoável em língua portuguesa, esclarece-se que, de acordo com a Portaria nº 1403-A/2006 de 15 de dezembro, caracteriza-se como conhecimento suficiente em língua portuguesa o nível A2⁹ do quadro europeu - referencial do ensino em língua portuguesa para imigrantes. Assim, a obrigatoriedade da língua enquanto uma necessidade legal torna a sua aprendizagem vital para os/as

⁹ De acordo com o quadro europeu de referência para línguas o nível A2 corresponde a um utilizador elementar, ou seja, o falante deve ser capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma simples troca de informação: cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html.

estrangeiros/as deslocados/as por um período de tempo longo, não sendo uma obrigação para os/as estrangeiros/as temporários deslocados para uma formação (profissional) superior por um período de tempo determinado.

No que diz respeito aos participantes desta investigação todos eles/as são estudantes internacionais de países não falantes de língua portuguesa e estão inseridos num curso de português por outras razões que não a de estarem condicionados a uma obrigatoriedade legal, mas porque decidiram aprender a língua para comunicarem, se relacionarem, se integrarem ou mesmo por terem a oportunidade e a possibilidade de aprender uma segunda ou até terceira língua para além da oficial do seu país de origem. Para confirmarmos essa informação, a diretora do curso de português frequentado por esses/as estudantes também deixa claro que *“a lei obriga a partir da chamada residência permanente, a partir dos cinco anos, é obrigatório fazer prova do conhecimento de língua”* (Entrevista Roberta)¹⁰, e ainda, para atestar as motivações dos estudantes, a diretora afirma que: *“muitos deles querem mesmo aprender, porque querem entender a cultura, os hábitos e também se eles não conhecem a língua ficam um pouco isolados ali”* (Entrevista Roberta).

Em Portugal, até 2001, os cursos de língua portuguesa eram oferecidos para a comunidade migrante por instituições religiosas, ONGs, organizações de migrantes e por professores em regime de voluntariado (Cabete 2010), como é o caso da instituição de ensino na qual os participantes deste projeto estão inscritos, sendo esta uma instituição religiosa. Porém, neste mesmo ano de 2001 o governo português implementou um programa com a intenção de facilitar o ensino da língua oficial para os imigrantes residentes em Portugal (*Portugal Acolhe*). Como forma de dar cumprimento às políticas de imigração no âmbito da Comissão Interministerial para acompanhar as políticas de imigração, este programa tinha e tem por objetivo oferecer à comunidade migrante um conjunto de conhecimentos indispensáveis para se integrar na sociedade portuguesa, desde que essas pessoas comprovassem ter uma situação devidamente regularizada no país. O programa está dividido em duas vertentes: um plano de acolhimento dos imigrantes e a formação. Para esta

¹⁰ Justifica-se o uso da entrevista da diretora no enquadramento da obrigatoriedade legal de aprendizagem do português pelos migrantes pelo facto da mesma ser uma profissional qualificada sobre o assunto e que conhece as leis de imigração e as motivações dos alunos que estão inscritos no curso de língua portuguesa no Secretariado (Nome fictício: Casa de línguas).

discussão nos interessa mais discorrer sobre a formação, que se subdivide em duas áreas: a cidadania e o ensino do português básico para estrangeiros. Assim, o programa *Portugal Acolhe* foi ampliado no ano de 2007, tendo em conta as mudanças legais que entretanto se fizeram sentir no quadro legal da imigração.

Tendo em conta essas alterações, o programa *Portugal Acolhe* foi atualizado e renovado, surgindo assim os cursos de português para falantes adultos de outras línguas autorizados pela Portaria n.º 1262/2009 de 15 de Outubro. As ações de língua Portuguesa para estrangeiros passam a ser desenvolvidas por um novo Programa atrelado ao Programa *Portugal Acolhe* denominado de *Português para Todos*, no sentido de integrar as ações de formação em língua portuguesa nas redes de escolas administradas pelo Ministério da Educação e nos Centros de Formação Profissional do (IEFP)¹¹, onde essas ações se distinguem dos outros cursos oferecidos pelas escolas nacionais.

Em suma, além das outras entidades não governamentais que oferecem os cursos de português para estrangeiros, o plano governamental instituído pelo Programa *Português para Todos* oferece cursos para falantes de outras línguas como instrumento essencial de acolhimento, onde todas essas instituições apresentam certificados reconhecidos e validados pelos órgãos oficiais de acompanhamento do fenómeno migrante, sendo possível apenas prestar o exame nacional através das instituições que o programa envolve nessas formações.

2.2 - Aprender uma segunda língua: Entre a língua materna e as linguagens do mundo

Pensando em escrever sobre esta temática do segundo capítulo foi preciso refletir sobre quais questões seriam pertinentes quando falamos do aprendizado de uma segunda língua. Ora, essa problemática parece ser complexa, mas se pensarmos sobre os processos de construção simbólica, dos quais a linguagem é o principal elemento mediador, a relação intrínseca entre o sujeito e suas construções sociais e culturais parece ser crucial, principalmente quando nos referimos a um elemento discursivo que de acordo com Bakhtin e Volochínov (1981 *cit in* Hall, 2003: 33) é “*dialogicamente reapropriado*” pelo sujeito.

Consoante Saussure *et al.* (2006: 17) a língua é uma capacidade natural do ser

¹¹ Instituto de Emprego e Formação Profissional.

humano, *“um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”*. Nesta perspectiva a língua constrói-se como *“um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação”* (Bakhtin, 2006: 15). Contudo, em oposição à linguística unificante de Saussure, Bakhtin vai mais além e afirma que *“todo signo linguístico é ideológico”* (*ibidem*), ou seja, as representações simbólicas não fazem parte apenas de um ato comunicativo, mas de uma atitude performativa do sujeito. Os processos ativos de pensamento e percepção da linguagem são pensados como condição inseparável entre o eu (o sujeito), os outros e o mundo exterior.

Ao refletirmos sobre essas questões, nos perguntamos: se na relação consigo, os/as estudantes estrangeiros/as participantes deste trabalho, desenvolvem uma reflexão sobre seu processo de adaptação e seus conflitos cognitivos? E ainda, como produzem novos sentidos através da relação com o outro e com uma nova sociedade de destino?

Parece evidente que o baixo nível de conhecimento da língua oficial do país de destino pode ocasionar, conforme denominação saussuriana (2006), um deficiente ato comunicativo, todavia, iremos mais longe, tendo em vista que muito mais do que um ato comunicativo, o que está em jogo nessa relação é a performance desse sujeito inserido num conjunto de novos signos culturais, sociais e políticos. Neste caso, a língua será também um jogo intersubjetivo entre vidas, mundos e diversas expressões de relações sociais (ideia de um discurso bakhtiniano). Por mais positiva que seja a adaptação de um emigrante, torna-se *“indispensável relacionar o processo da integração do sujeito com o desenvolvimento das suas competências em língua-alvo”* (Grosso, 2007 cit in Cabete, 2010: 47).

As dificuldades de comunicação e os desentendimentos simbólicos e ideológicos podem provocar uma grande pressão interna, criando um afastamento social, ou seja, a adaptação pode se dar por meio de uma rejeição e pelo medo de estar numa condição estranha, pois *“a pessoa é levada a pensar e a raciocinar no idioma local dentro de um contexto diferente do que está acostumado”* (Sebben, 1997 cit in Pereira, 2007: 173).

Para esclarecermos melhor a questão do aprendizado de uma segunda língua para estrangeiros, primeiro iremos fazer referência à expressão *língua materna*, uma vez que não

existe uma convenção teórica definitiva relativamente ao termo. Para Barbosa (2010b: 31), *“a expressão língua materna provém do hábito em que eram as mães que educavam os seus filhos na infância e também porque é a língua da Pátria”* e segundo a mesma autora, *“é uma componente essencial da identidade e da integridade pessoal e cultural de um indivíduo”* (*idem*: 33). Por essa lógica, a língua materna representa todo um aparato natural de aquisição e representação simbólica, de modo que a relação entre a língua materna e uma segunda língua pode se dar por múltiplos processos, podendo estes ser positivos ou negativos no processo de interação e integração.

Após abordarmos o conceito de língua materna, torna-se fundamental falarmos dos significados inerentes a uma segunda língua. Balboni *et al.* (1994 *cit in* Araújo, 2004: 1) definem duas conceções para caracterizar o uso da expressão *segunda língua*. Na primeira conceção, o autor refere-se à segunda língua como toda língua adquirida por um indivíduo não sendo esta sua língua materna, nesta condição não se distingue uma língua estrangeira de uma segunda língua. Contudo, a segunda aceção admite que uma língua será considerada uma segunda língua, quando o processo de aprendizagem depender de um contexto onde, neste caso o português (enquanto língua estrangeira) possa ser utilizado como uma língua de comunicação quotidiana, ou seja, *“a L2 é utilizada em contextos do dia-a-dia, enquanto a LE se caracteriza pela aprendizagem, em contexto escolar, de uma língua adicional”* (Cook, 2001 *cit in* Barbosa, 2010b: 38).

No contexto desta pesquisa, os/as estudantes internacionais participantes deste estudo vivenciam um processo de aquisição de uma segunda língua nesta segunda aceção de forma a estarem veiculados a uma realidade linguística viva e interativa. Eles aprendem o português para se especializarem, para se integrarem ou, simplesmente, porque estão a viver em Portugal e acham importante interagir com a cultura e com a língua do país.

Ao contrário do que pensamos nos casos desses/as estudantes, o facto deles não se adequarem ao sistema linguístico do país acolhedor pode gerar alguns obstáculos na estabilidade e na adaptabilidade, devido ao deficiente domínio da língua, uma vez que isso

poderá originar alguns *“atritos linguísticos”*¹². De facto, podemos dizer que é um atrito entre a L1 de imigrantes distintos e a aprendizagem de uma L2, a língua portuguesa, que está em jogo. Portanto, a aquisição de uma segunda língua serve também como suporte para desenvolver as relações interpessoais e interculturais. O uso prático da linguagem, centrado nas atividades quotidianas do sujeito, lhe permite uma expressão pessoal e denota a realidade na qual está inserido. A aquisição de uma segunda língua ampliará a capacidade comunicativa, mas também fornecerá diferentes parâmetros de comparação, promovendo uma maior capacidade de reflexão dos sujeitos *“e de também considerar alguns dos recursos disponíveis pelo sujeito para se engajar num processo de formação- transformação”* (Villers, 1996: 108).¹³

O fraco domínio da língua do país acolhedor não se reflete apenas no contacto social, mas nos aspetos banais da vida quotidiana, *“as atividades das mais simples como ir ao mercado, tirar um passe ou ir à secretaria da faculdade, transformam-se em pequenas “chatices.”. Ao mesmo nível, fazer amigos e manter relações, tendo poucas habilidades de comunicação, pode tornar-se numa grande “chatice”*” (Nadă, 2012: 44). Assim, o conhecimento da língua portuguesa pode ser substancial para diminuir os atritos de ordem social, cultural e linguístico, no sentido de que a adaptação *“implica em desaprender algum repertório comportamental que não é mais apropriado e aprender um novo repertório que seja compatível com o novo contexto social e cultural”* (Berry 2002 cit in Pereira, 2007: 173).

Depois de discutirmos algumas conceções em relação à língua, como um dos princípios primordiais para a adaptação dos imigrantes e dos estudantes estrangeiros/as que participam desta pesquisa, gostaríamos de evidenciar algumas questões que precisam ser exploradas ao longo deste trabalho, de forma a perceber como é que esses/as estudantes internacionais lidam com a aprendizagem do português no meio social e cultural: Por que fizeram questão em aprender o português? Veem na experiência da imigração e na aprendizagem da língua uma vantagem para seu crescimento pessoal e cultural?

¹² Neste trabalho, iremos utilizar a palavra atrito como tradução da palavra em português no sentido de ser uma força que se opõe a outra com o qual está em contato (Aurélio, 2010) e com base no trabalho em português que emprega o termo atrito (Araújo, 2004; Capilla, 2007), cujos sinônimos mais frequentes nos dicionários são fricção, desgaste, desentendimento.

¹³ “...et la considérer aussi comme la somme des ressources dont peut disposer le sujet pour oser s’engager dans un processus de formation- transformation” (Tradução minha).

O domínio da língua do país acolhedor não significa que os sujeitos sejam envolvidos num processo assimilador, mas que essa aprendizagem também proporcione *“meios de acesso à cultura e à cidadania, sem negar ou abandonar sua cultura e sua origem”*¹⁴ (Candide 2001, cit in Cabete, 2010: 48). O aprendizado da língua portuguesa não deve ser encarado como a resolução dos problemas relacionados à sobrevivência, mas como um facilitador das relações socioculturais, na medida em que permite desenvolver novos pontos de interesses comuns entre duas culturas.

2.3 - Aquisição de uma segunda língua como um processo estruturante para o crescimento pessoal e cultural

No que se refere à aprendizagem do português, busca-se explicitar quais são os efeitos das relações interpessoais para o processo de aquisição da língua portuguesa e também para o desenvolvimento pessoal e cultural dos sujeitos em deslocamento. Partindo deste princípio, entendemos que a língua pode ser um processo estruturante da atividade pessoal para aqueles que estão a aprendê-la, no sentido de que os participantes desta investigação são adultos letrados e com uma formação intelectual ativa.

As capacidades cognitivas dos sujeitos *“também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação, elas não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos. Se dependem da significação, são também atos de linguagem”* (Morato, 2000, p.154). As práticas de linguagem são determinantes para o desempenho do sujeito, pois elas o capacitam a agir e a diferenciar suas percepções em decorrência de um contexto cultural novo e em produção.

Para falarmos melhor sobre isso, podemos argumentar que essas construções não fazem parte apenas de uma atividade mental ligada interiormente ao sujeito, mas a uma componente exterior a ele – o interior e o exterior passam a construir-se como um discurso, baseado nas contradições, pela atitude de estranhamento e pela ação de adquirir signos de outro mundo, ou seja, através de um *interdiscurso*, onde *“aprender, nesta perspectiva é*

¹⁴ “moyens d’accéder à la culture et à la citoyenneté sans pour autant renier ou renoncer à sa culture et à son origine.” (tradução minha).

*transformar o saber atual em novo saber”, onde “a aprendizagem é assim um ato essencialmente criador, gerador do inédito” (Bourgeois, 1996: 10-11).*¹⁵

Adquirir uma segunda língua será também parte de um processo estruturante daquele que a aprende e a recria, pois conforme Morato:

“A língua não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo. Há vários fatores que mobilizam esta relação, além dos concernentes ao sistema linguístico propriamente dito (a língua): as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos ou sistemas de referência antro-cultural, através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo.” (2000: 153).

Com base nesses argumentos, o aprendizado do português para os/as estrangeiros que participam deste estudo será uma forma de expressão pessoal, focada nas suas práticas quotidianas. Enfatiza-se a possibilidade destes interpretarem e relacionarem o processo de interiorização da língua a um mundo construído por pessoas e objetos culturais distintos, através de uma diferenciação que constrói os pontos de vista, tanto para a apropriação linguística quanto para o facto destes terem se deslocado para um país estranho.

O processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua num contexto migrante distingue-se de qualquer outra aprendizagem formal de uma segunda língua, isto porque é apreendida em circunstâncias diferentes da sala de aula ou do meio social envolvido, visto que ela *“tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Tem necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em estão integrados”* (Oliveira 2010, cit in Cabete, 2010: 68).

Por isso, a aquisição de uma segunda língua para estrangeiros migrantes sejam esses trabalhadores ou estudantes subordina-se às várias causas que levaram essas pessoas a se distanciarem de sua terra natal e a se tornarem tanto um estrangeiro como migrantes ou os

¹⁵ “Apprendre, dans cette perspective, c’est transformer du savoir actuel en savoir nouveau.” et “L’apprentissage est ainsi un acte essentiellement créateur, générateur d’inédit.” (tradução minha).

dois ao mesmo tempo, acarretando implicações diretas na aprendizagem da língua. As competências dos sujeitos num regime migratório, *“se por um lado são transversais a qualquer aprendente adulto que estuda português num contexto de imersão, por outro expande-se em subcompetências ligadas também aos direitos e aos deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional, europeu”* (Grosso, 2007 cit in Cabete, 2010: 69).

Muitas vezes, as características do aprendente em relação à língua têm a ver com a idade, as representações cognitivas, afetivas e individuais, pois tanto o imigrante adulto como o/a estudante estrangeiro/a que se apresenta como um aprendente da língua no país que o recebeu não parte do zero para percorrer o caminho desta aprendizagem; ao contrário faz-se acompanhar do seu trajeto pessoal, dos seus conhecimentos adquiridos, *“das suas experiências, da sua representação do mundo, da visão que construiu acerca da língua portuguesa e de outros diversos conhecimentos acumulados, o que o revestem das mais variadas competências”* (Cabete, 2010: 70).

2.4 - A língua como um analisador das mudanças e dos conflitos em torno da migração

Como podemos avaliar, o domínio da língua por parte dos imigrantes e dos estrangeiros no país recetor funciona como uma estratégia identitária distanciando-se de um ideal de semelhança para proporcionar uma atitude mediada pela negociação entre os diferentes aspetos envolvidos. O capital cultural ocupará um lugar estratégico *“na reconstrução quotidiana e continuada de sentidos e identidades”* (Valentim, 2009: 50).

Existe um plano intersubjetivo entre as mudanças e os conflitos em torno da imigração, onde a língua passa a ser um analisador deste fenómeno. A adaptação/integração depende desta relação para (re)orientar e (re)rotinizar os espaços de uma nova vida quotidiana, tanto do ponto de vista laboral, quanto pela participação numa lógica de socialização com pessoas de outras nacionalidades ou com os autóctones. O uso dessas aprendizagens sociais viabiliza, a partir da aquisição de um repertório linguístico, a imersão em novos espaços de negociação e o reconhecimento (Pires, 2003 cit in Valentim, 2009) do papel das experiências nos processos de formação que tem como fundamento não apenas *“a*

cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa” (Canário, 2000: 112).

No âmbito desta perspetiva, a língua analisa os conflitos por meio do capital cultural e atua como um mecanismo de diferenciação e de negociação, ela detém um poder institucional que possibilita uma concordância de sentido entre dois mundos, porque funciona como um instrumento de distinção que acaba por problematizar as oposições: as desigualdades, as exclusões, os contrastes comuns no exercício de uma autoafirmação do perfil identitário.

Por esta lógica, a língua pode ser um facilitador nas aproximações dialógicas entre os sujeitos, mas também pode fragmentar essas relações aproximando uns e diferenciando outros. Da mesma forma que os movimentos migratórios geram algumas consternações, o uso de língua funciona como um jogo de poder (Bourdieu, 1989). Estar imigrado num país significa não só instruir-se para lidar com um novo código jurídico-legal, como desenvolver um novo repertório interpessoal para perceber e interagir diante de um novo ambiente simbólico repleto de atitudes e significados distintos. *“Quando essas configurações são o objeto de um discurso sobre o agir dos sujeitos, elas podem ser analisadas como culturas de ação” (Barbier, 1998: 53).*¹⁶

As ambivalências produzidas no contacto com outra cultura e com uma segunda língua fazem parte das percepções acerca do projeto da viagem, de forma que essa idealização seja humanamente sustentável a partir das reflexões, comparações e avaliações entre as imagens representativas de cada lugar. Muitas vezes, as aspirações e as perspetivas criadas em torno dos deslocamentos necessitam de uma análise pessoal e estrutural por parte dos/as estrangeiros/as ou mesmo dos imigrantes que buscam ter um projeto de vida coerente a ser constantemente refletido e reafirmado. O enlace entre a língua e a migração funciona como uma comparação que reflete a vida entre dois territórios onde a construção

¹⁶ Lorsque ces configurations font l'objet d'un discours sur soi dans l'agir, elles peuvent être analysées comme des cultures d'action. (Tradução minha).

da narrativa de formação potencialmente formadora para o aprendente *“questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registo”* (Josso, 2002: 29).

Isto se torna nítido nas falas dos/as estudantes internacionais. Em seus depoimentos permanece a análise do percurso migratório, tanto em relação às suas ansiedades pessoais, como no contexto de aprendizagem de uma segunda língua. Aprender a língua portuguesa significa comunicação, integração, reflexão, além da possibilidade de *“exorcizar a solidão e atualizar suas experiências biográficas”* (Valentim, 2009: 34). A incorporação de rotinas de interações com outros significados e com novas pessoas faz com que a aquisição de uma segunda língua estimule relações interpessoais, redes de amizades e a existência nesse novo lugar. As experiências vividas e percebidas são avaliadas dialogicamente a partir de um quotidiano de natureza complexa, onde a comunicação com outros sujeitos possibilita uma reflexão sobre sua vida e sobre os outros, tendo a língua como objeto dialético.

CAPITULO III. PERCURSO METODOLÓGICO: UMA DESCOBERTA

Sendo este um trabalho situado no campo das Ciências da Educação e concebido dentro de uma matriz qualitativa, existe uma série de fatores que orientaram seu percurso em termos da preparação do método e das técnicas selecionadas para a recolha de dados. O conjunto de pressupostos e de valores que organizaram os questionamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos serão expostos na sua relação com a problemática desta pesquisa.

Portanto, iremos discorrer sobre como essas questões surgiram ao longo do trabalho empírico suscitando aquilo que gostaríamos de conhecer, com o propósito de refletirmos em torno do modo de atuar, de pensar e de descobrir a realidade dos/as estudantes estrangeiros/as deslocados por estarem em período de formação intelectual e por optarem pelo aprendizado de uma segunda língua (o português). As opções metodológicas serão descritas conforme a postura paradigmática adotada e os contributos que as Ciências da Educação e as Ciências Sociais trouxeram para o conhecimento dessa realidade, da mesma forma que explicitaremos a escolha do contexto, a relação com o contacto institucional e com os participantes da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e o uso das técnicas que fizeram parte deste projeto de pesquisa.

3.1- Pressupostos epistemológicos: A escolha do paradigma qualitativo

Antes de apresentarmos o método e as técnicas adequadas para responder às questões deste trabalho, achamos importante salientar a importância da reflexão que se baseia num modelo de compreensão da prática científica, ou seja, na opção por um paradigma como elemento norteador do processo de pesquisa. Reconhece-se que a avaliação dos factos dependerá da conceção desta matriz de sentido, capaz de conduzir o processo de produção de conhecimento científico ao longo de todo o trabalho empírico, mas também teórico, que sustenta esta investigação.

A construção paradigmática será uma componente crucial para pesquisa, posto que *“o paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que devem ser excluídas”* (Bourdieu, 2004: 29) e, ainda, como nos diz Moreira (2007: 18): *“sem um paradigma uma ciência não teria orientações e critérios*

de selecção”.

Se o que nos interessa são as construções pessoais e culturais que os/as estudantes estrangeiros/as atribuem à sua realidade, diante do contexto da migração estudantil e dos significados construídos a partir da aquisição de uma segunda língua, achamos que o paradigma qualitativo é o que melhor se adequa, na medida em que assume a existência de *“realidades múltiplas, com diferenças entre si que não podem resolver-se através de processos racionais ou aumentando os tamanhos amostrais* (Erlandson et al., 1993 cit in Moreira, 2007: 23). A realidade desse quotidiano deverá ser *“um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam”* (Pais, 2002: 76).

A quantificação tornaria exíguas as trajetórias individuais, os significados e as subjetividades individuais que são imprescindíveis para a construção do conjunto de valores que constituem o caráter ontológico e epistemológico desta investigação. Portanto, a escolha da matriz qualitativa justifica-se pela substância dos fenómenos que se pretende conhecer e que requer a construção de um conhecimento implicado, já que o objetivo *“por ela visado não foi o de delinear amostras representativas, mas o de explicitar os critérios de escolha dos participantes envolvidos e o de entender os significados construídos por eles a partir da leitura do contexto sociocultural de suas atividades quotidianas”* (Miguel, 2010: 2).

A construção deste conhecimento acerca desta realidade *“não é determinístico (...), mas é um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local”* (Santos 1997: 48). E esta condição acontece igualmente por alteração por parte de quem faz a investigação, porque é processo, indissociável de um vivido e de uma construção partilhada entre os sujeitos que participam desta pesquisa. São essas relações que vão dar sentido aos questionamentos produzidos pelo percurso empírico que busca perceber como a decisão desses/as estudantes em continuar seus estudos num país estrangeiro desencadeia uma série de acontecimentos que envolvem aspetos económicos, culturais e afetivos diante da experiência migratória (Pacheco, 1996).

Considerando, então, que existe um campo epistemológico que organiza a nossa adesão face a um determinado saber científico, esta investigação privilegiará:

“Uma análise histórica e sociológica que não visa de modo algum relativizar o conhecimento científico conformando-o ou reduzindo-o às suas condições históricas, portanto às circunstâncias localizadas e datadas, mas que pretende, muito pelo contrário, fazer com que os cientistas compreendam melhor os mecanismos sociais que orientam a prática científica.” (Bourdieu, 2004 : 9)

Se o conceito de paradigma é uma maneira de interpretar uma realidade, a noção entre as três instâncias que o conduzem na sua relação com esta realidade - os pressupostos epistemológico, o ontológico e o metodológico - devem estar articulados aos valores expressos por esta investigação para seguir uma abordagem qualitativa e os pressupostos construcionista/emergente (Denzin e Lincoln, 1994 *cit in* Moreira, 2007; Santos, 1997) dessa abordagem que se distanciam da existência de uma só realidade objetiva, mas que a percebem na diversidade de sentidos e de contextos que ela expõe, tendo em conta que o tema da imigração contém vários referentes que remetem para uma discussão em torno de múltiplas realidades. Se esta investigação desenvolve-se no campo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais, isto quer dizer que a posição epistemológica desta pesquisa se funda na sua própria ambivalência e nos riscos de uma atividade crítica que envolve o trabalho.

Ao nos situarmos nesse campo, assume-se que a atitude paradigmática e metodológica deverá pautar-se na reflexão dos factos, enquanto construção social e campo cognitivo (Correia, 1998), tendo em vista que o significado no qual estamos imersos deverá ser construído de identidade e de alteração, na perspicácia da diversidade dos interesses envolvidos. Isto porque o campo das Ciências da Educação constrói-se a partir dessa multireferencialidade.

O facto de assumir a pesquisa enquanto prática qualitativa não significa que isto retire das preocupações deste paradigma a busca pela confiabilidade e pelo rigor científico; ao contrário a investigação de matriz qualitativa expressa um método que se baseia em dados flexíveis e sensíveis ao contexto (Mason 1998, *cit in* De Grande, 2011: 14), o que exige do pesquisador pensar de forma estratégica as preocupações intelectuais, filosóficas e éticas

do trabalho.

Os desafios são de várias ordens, tendo em vista que estamos a estudar cenários naturais que não foram criados a partir desta pesquisa, mas que devem ser interpretados pelos significados que as pessoas lhes conferem.

Portanto, uma vez definido o viés do pensamento científico através de uma escolha paradigmática, parece que o caminho da discussão epistemológica encontra-se aberto a uma análise qualitativa que se possa refletir nas suas descobertas e redescobertas, como um território em movimento, onde não se neutraliza o facto de cada comunidade possuir versões particulares do mundo. Por isso, podemos agora apresentar o que é que esta investigação pretende compreender, no que diz respeito aos/as estrangeiro/as que estão deslocados para estudar: suas particularidades comuns e específicas e como o fenómeno da imigração e o processo do aprendizado de uma segunda língua podem construir unidades de sentido para sua formação pessoal e cultural.

Os questionamentos são: Porque é que esses/as estrangeiros/as resolveram migrar e escolher Portugal como país de destino? Quem são essas pessoas? Quais as suas expectativas? Como aconteceu o processo de adaptação no país de acolhimento e ainda: o que os motivou a aprender português? Que usos fazem dessa aprendizagem? E como essas relações com a realidade da imigração e contacto com uma segunda língua podem ser elementos que dão sentidos às suas construções pessoais e culturais.

No que se refere à nossa posição epistemológica, o facto de não considerarmos que a migração estudantil está incluída nos estudos em relação à migração geral e persistindo em expor as diferenças entre as duas formas de migração, sem anularmos as suas semelhanças, torna este trabalho superficial? Não pretendemos anular as valências da migração comum, mas sim representar a realidade dos/as estudantes estrangeiros/as que vivenciam *“um processo social que vai além das necessidades impostas pelos mercados de trabalho, pelo modelo económico, ao contrário, se inserem numa ampla mudança social, cultural e psicossocial, tanto individual, como coletiva, em uma sociedade moderna”* (Oliveira, 2012: 3). As perceções reais das pessoas são mais complexas que certos procedimentos analíticos que reduzem o real, fragmentando-o.

Esta realidade não se desenvolve dentro de uma perspetiva linear de espaço-tempo e sim através da sua multireferencialidade, onde *“as posições das pessoas podem ainda mudar durante a passagem do tempo: de trabalhador a estudante, de estudante a trabalhador, de exilado a imigrante ou a estudante “puro”*” (García, 1992 cit in Nadă 2012: 50). Podemos confrontar, construir e mudar a validade de sentido dada a qualquer coisa, mas ela não pode, em caso algum, ser algo universal.

Pensando nessas contradições, dificilmente a reflexão em torno da problemática deste trabalho poderia ser compreendida através de uma visão estatística ou numérica, justamente porque trabalhamos com a possibilidade de projetos de vida, conflitos e potencialidades em relação ao deslocamento e ao lugar que o aprendizado de uma segunda língua significa nessa representação social, cultural e pessoal. Ao contrário dos riscos expostos pela explicitação do tema da migração estudantil este é um trabalho de imaginação, de produção e de inteligibilidades sobre as percepções dos desejos humanos, tendo em conta que para isto é preciso descobrir e produzir referentes que não são dados à priori.

3.2 - O contexto da pesquisa: Os cursos de português para estrangeiros

Antes de nos referimos ao uso das técnicas adequadas para responder às questões mencionadas acima, torna-se relevante esclarecermos como se processou a escolha do contexto em que decorreu esta investigação.

Em primeiro lugar, houve um grande interesse em desenvolver uma pesquisa que tivesse em conta duas temáticas presentes: a imigração e o aprendizado da língua portuguesa. Tentou-se contactar algumas instituições como, por exemplo, o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que desenvolve formações no âmbito do Programa *Português para Todos*, destinados a cidadãos imigrantes adultos, com a finalidade de desenvolver ações de formação em língua portuguesa para os estrangeiros que estivessem regularizados em Portugal, bem como uma Associação de Imigrantes Ucrrianos que também desenvolvia formações em língua portuguesa para estrangeiros. Ambas as tentativas não se concretizaram, no sentido de que a primeira instituição não apresentou nenhuma resposta ao pedido da faculdade e a segunda deixou de oferecer formações em língua

portuguesa para estrangeiros.

Conforme esta situação era preciso pensar em outra saída. Contudo, a diretora da Associação de Imigrantes Ucranianos indicou-nos outra instituição com que poderíamos tentar um contacto e pensar numa nova hipótese.

Após termos um novo direcionamento do contexto pretendido, fomos em busca de mais informações sobre a instituição indicada e descobrimos que era um secretariado¹⁷, situado dentro de uma Diocese que trabalhava com migrantes e que coordenava cursos de português para estrangeiros, estando regulares ou irregulares em Portugal. A respeito do nome da instituição resolvemos preservá-lo, usando apenas a designação Secretariado de Imigrações (Casa de línguas¹⁸), sendo esta uma das imposições feita pela diretora, como é possível constatar no excerto das nossas notas de terreno a seguir apresentado:

“Essa instituição não costuma aceitar estagiários, nem pesquisadores, nos interessa preservar a intimidade e o espaço das pessoas que frequentam nosso espaço. Nunca tivemos ninguém aqui.”
(N.T.01: 22 de Setembro de 2012)

Como podemos verificar, o primeiro contacto com a instituição não foi fácil, pois não conseguimos um consentimento imediato da diretora do Secretariado de imigrações. Na verdade, podemos utilizar como expressão o termo “*sorte*” para qualificar o desbloqueamento desta situação, visto que o facto de a investigadora ser brasileira veio a calhar, possibilitando o prolongamento da conversa e as chances da diretora conhecer e ponderar sua decisão sobre o desenvolvimento desta pesquisa:

“A menina sabe que este é o ano comemorativo do Brasil em Portugal? Pois é, acho que estão a fazer um trabalho muito bom. O Cônsul Brasileiro está tão animado com as comemorações e com a quantidade de pessoas que têm comparecido aos eventos.” (N.T.01)

¹⁷ Uma Secretaria das migrações situada dentro de uma Diocese.

¹⁸ Resolvemos utilizar um nome fictício para o espaço onde decorrem os cursos de português, em respeito ao pedido da diretora em preservar os participantes que frequentam aquela instituição.

Através desta conversa foi possível desenvolver uma percepção comum, o que fez com que a diretora repensasse a proposta: *“Não sei, mas acho que podemos pensar sobre seu trabalho, explique-me? O que quer fazer?”* (idem). Expliquei minhas motivações acerca de um estudo que envolvesse estrangeiros e a língua portuguesa enquanto uma segunda língua, deixando claro a minha preocupação de também preservar a privacidade das pessoas.

Ao esclarecermos todas essas questões, a diretora parecia mais inclinada em nos aceitar e uma prova disso foram as informações que ela nos proporcionou acerca dos cursos:

“Nós temos três níveis de português. O curso tem o nível 1 (o básico), o nível 2 (intermediário) e o nível 3 que é o (avançado). No nível 1, pouca gente fala português e quando falam apresentam um pouco de dificuldade, no nível 2 e 3, existem pessoas que falam muito bem, umas com mais ou menos dificuldades. (N.T.01) Por fim, acabámos por obter um consentimento final: “ok! Parece que está decidido, a menina pode vir, as aulas começam dia 08 de outubro.” (N.T. 01).

A partir do que foi descrito acima, esta investigação decorreu dentro de um Secretariado de Imigrações que oferece cursos gratuitos de formação em língua portuguesa para estrangeiros, com uma duração aproximada de 5 meses. O tempo de proximidade da investigadora com as pessoas (observação participante) foi de quase 2 meses, uma vez por semana (todas as segundas-feiras, das 18h:30 às 20h:30) e as entrevistas semiestruturadas foram feitas entre o mês de fevereiro e março de 2012.

3.2 - Os participantes: os/ as estudantes estrangeiros/as

No que diz respeito aos participantes desta investigação, todos eles são estudantes estrangeiros/as, deslocados por motivos de estudo. De modo geral, podemos dizer que a maioria dos participantes estão em Portugal:

“Para fazer doutoramento e alguns vieram acompanhados por suas esposas que também aproveitaram a oportunidade para estudar e ocupar um pouco do seu tempo. No caso da turma do segundo nível, a maioria dos que a frequentam são mulheres: algumas fazem doutoramento, outras vieram apenas acompanhar seus maridos que também vieram estudar e apenas uma pequena parcela mora e trabalha aqui.” (N.T 03 de 29 de Outubro de 2012).

Todos os estudantes envolvidos pela pesquisa apresentam um elevado grau de escolaridade, ou seja, são adultos escolarizados ao nível do ensino superior e apenas um deles ao terminar o mestrado decidiu transitar de uma migração temporária para outra de longa duração. Este grupo de adultos têm idades compreendidas entre os 27 e 35 anos e são todos estudantes do curso de Língua Portuguesa oferecido pela Casa de línguas e frequentam o segundo e o terceiro níveis desse curso (sendo que no total há 3 níveis).

No início desta investigação tentámos conciliar a observação participante de modo a abranger o segundo e o terceiro nível do curso, contudo não foi possível continuar a frequentar as sessões do terceiro nível, por razões académicas, o que nos fez ter mais contacto com os estudantes do segundo nível do que com os do terceiro nível.

A mobilização dos participantes decorreu da disponibilidade e da vontade daqueles que aceitaram participar desta pesquisa. No entanto, alguns daqueles que pensávamos entrevistar abandonaram o curso no segundo nível, por isso, foi importante notar que os outros participantes que aderiram à pesquisa (e que não apresentavam a mesma fluência em português como os que abandonaram o curso) não deixaram de trazer novos desafios para este trabalho, da mesma forma que, no fim das entrevistas, as ansiedades e as dúvidas que surgiram acerca da capacidade linguísticas desses/as estudantes (que não apresentavam a mesma fluência em português que os outros/as estudantes), tiveram seu sentido reiterado, ou seja, constituído de ruturas (de conflitos e dificuldades) e de continuidade (pela boa comunicação). O próprio contexto foi capaz de descobrir *“o sentido encoberto das coisas, particularmente no domínio humano”* (Fernandes, 1998: 15) e que as situações inesperadas também são produtivas para a pesquisa. As diferentes nacionalidades: três costa riquenhos, um boliviano, uma iraniana, uma estoniana e duas portuguesas foram determinantes para a significatividade e a singularidade das questões fomentadas no terreno, da mesma forma, que potencializou os contrastes como um elemento importante desta investigação.

A constituição do grupo dos sujeitos participantes na pesquisa dependeu não só do ambiente em que estavam localizados, mas também das suas disponibilidades, das relações pessoais e interpessoais com as pessoas, com a instituição, com a investigadora e com o mundo.

3.3 - A escolha das técnicas: A observação participante e a entrevista semiestruturada

Na componente empírica desta investigação conciliámos duas técnicas distintas para recolha de dados, a fim de obter uma maior proximidade com os participantes e com a temática em estudo: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Conforme a postura epistemológica adotada, as notas de terreno e as entrevistas semiestruturadas serão objeto de análise de conteúdo, o que iremos descrever nas linhas abaixo.

3.3.1- Observação participante

A observação participante, como um procedimento da prática etnográfica, *“tem como sentido a imersão na prática quotidiana, onde se pretende conhecer um lugar, um conjunto de relações e de mundos em movimento.”* (Malinowski, 1983 cit in Silva, 2010: 74). Procuramos pôr em prática uma reflexão profunda em torno da figura do observador participante, pois os factos presentes no contexto empírico expunham diferentes situações que, ora contribuíram para sua elaboração, ora precisavam ser percebidas, a partir de uma auto-observação que levava horas e até dias para ser entendida. As contradições dos sujeitos e da investigadora foram significativas para a construção do substrato deste trabalho, no sentido de que lidar com essa realidade exigiu *“reconhecer uma multivetoriedade da análise em cujo processo aqueles a priori do investigador são questionados.”* (Boumard, 1999: 5).

Para conseguirmos nos aproximar dos sujeitos, enquanto observadora participante decidi recorrer à figura da diretora como uma informante privilegiada, o que facilitou a inserção no terreno a partir de contributos preciosos sobre as dificuldades e as facilidades que poderíamos encontrar nas aulas, em particular em relação ao contacto com as pessoas. A proximidade dependeu destas informações para penetrar e perceber que as interações entre pessoas eram delicadas, devido esta realidade ser *“um conceito singular, visto que ela contém infinitas partes que mais remetem para uma discussão acerca de várias realidades do que de uma só realidade.”* (Nadă, 2012: 56). O próprio espaço ao explicitar diferentes referentes, exprime a dificuldade em gerir aquilo *“que nos é cognitiva, cultural e socialmente estranho e distante”* (Silva, 2010: 74) e ao mesmo tempo em que revela o quão importante é

não *“reformular o mundo à imagem que dele fazem os responsáveis da investigação, mas sim colocar em questão a realidade quotidiana através dos discursos das e dos participantes.”* (Gérin Lajoie, 1998 cit in Gérin Lajoie, 2009: 16).

Em razão disso, nos primeiros dias *“o investigador fica em regra geral um pouco fora, esperando que o observem e o aceitem”* (Bogdan & Biklen, 1994: 125), mas à medida que as relações evoluem acaba por participar, deixando de ser um estranho para se tornar um elemento familiar, no entanto tentamos ser vigilantes, de modo a não participar em excesso e observar de menos. O trabalho de terreno acaba sendo uma construção da figura da investigadora no presente, sendo uma experiência material da expressividade do corpo, onde a representação física possibilita a definição do caminho a seguir, assinalando as potencialidades e as limitações do espaço. O facto da presença da investigadora não se tornar um incômodo e não gerar conflitos relacionais foi uma das preocupações e uma das maiores ambivalências deste trabalho:

“Ao me dirigir para sala, acabei encontrando com a Rose e a Natacha que estavam a subir as escadas, nós nos encontramos ao meio do caminho, nos cumprimentamos e caminhamos até a porta da sala, sem nos falar, pois elas já estavam a conversar e não quis interromper.” (NT3, 29 de Outubro de 2012.)

Tudo isto foram questões resultantes de um modo de fazer pesquisa que não tem uma linha de pensamento unívoco, mas que pretendia compreender as experiências culturais e sociais de construção do mundo desses/as estudantes migrantes. E esta proximidade, a partir da observação participante, exigiu um tempo e uma disposição psicológica e física para atingir seu ponto de produção. Para compreender os diferentes horizontes simbólicos e significativos dos participantes foi preciso mais que um olhar, mas um conjunto de saberes, sobre os corpos, as linguagens e a organização dos tempos, além da busca pela espontaneidade de ser igual, uma estudante migrante e ao mesmo tempo diferente, uma falante nativa do português.

Por todas as razões apontadas, os contributos da observação participante foram fundamentais para permitir afirmar que a postura adquirida oscilou entre essas duas figuras:

entre o estranho e o familiar, persistindo muito mais o segundo que o primeiro. Apesar de não pertencer àquele contexto, procurámos tornar comuns os hábitos, a diversidade entre as pessoas, fazendo parte do seu espaço, compartilhando e constatando que algumas dinâmicas culturais, apesar de serem estranhas, em alguns momentos, surpreenderam a lógica habitual dos factos.

O inesperado é a palavra que melhor representa a experiência da observação participante deste trabalho, pois *“a vida social é sempre um jogo de revelação e de ocultação, mesmo nas relações de maior proximidade. O outro múltiplo é a contrapartida da multiplicidade das identidades de cada um.”* (Fernandes, 1998: 15). O inesperado é justamente a expressão de que o social, bem como as produções culturais adquirem características flutuantes, *“num cenário de abertura e fechamento”* (idem: 14) das circunstâncias presentes.

3.3. 2 - Entrevista semiestruturada

Pensando nas questões suscitadas pelo objeto de estudo deste trabalho: perceber como o fenómeno da imigração e o processo de aprendizagem de uma segunda língua pode ser portador de sentido para a formação pessoal e cultural dos/as estudantes estrangeiros/as que participam deste estudo, foi considerado como técnica adequada para responder essas questões referidas a entrevista semiestruturada, isto, porque temos interesse em ouvir as histórias, as reflexões e os acontecimentos que envolvem a vida dessas pessoas. Para além de procurar uma resposta para esta abordagem, pretende-se questionar a realidade social e cultural desses estudantes: O que os motivou a migrar e vir para Portugal? Que avaliações fazem da sua trajetória migrante? Quais as razões que os levaram a aprender português? Que usos fazem dessa aprendizagem? Tudo isso, a fim de estabelecer as relações expressas entre o contexto migratório e o aprendizado de uma segunda língua como referência para suas construções pessoais e socioculturais.

A partir disto, consideramos que, concomitante à observação participante, a entrevista semiestruturada seria a técnica mais adequada para responder às perguntas acima citadas, isto porque as questões não poderiam ser totalmente contempladas pela primeira

prática, tendo em conta que o contexto desta pesquisa construiu permanentemente sistemas de interpretações divergentes *“o processo iniciado no momento no qual foi tomada a decisão de migrar, é um processo que ainda está em construção. E esta, é uma construção cujo resultado final desconhece-se, por enquanto, completamente”* (Nadă, 2012: 53). Ao percebermos que as variações entre um referido e um referente eram constantes e que o espaço não possibilitava a abertura pretendida na observação participante, devido ao pouco tempo de interação com estudantes nas aulas (antes ou depois das aulas), o uso da entrevista semiestruturada tornou-se fundamental para darmos conta de algumas questões que não puderam ser completadas pela observação, primeiro pela falta de tempo oferecido no espaço para estender as conversas, segundo pela necessidade de estabelecer sentidos a partir dos códigos linguísticos de uma segunda língua: o português.

O uso da comunicação foi imprescindível para construirmos os sistemas de interpretação e de representação entre a imigração e a aprendizagem de uma segunda língua e para darmos sentido à lógica experiencial dos sujeitos, pois *“a intenção era, não apenas questionar a causalidade de determinada ação, mas colocar a pessoa entrevistada a falar sobre a própria ação”* (Ghiglione, 1993 cit in Terrasêca, 1996: 98). Utilizámos a entrevista tendo em conta a complexidade da língua na expressão do sentido, tanto nas construções culturais feitas pelos sujeitos, como nas suas exposições simbólicas em relação às suas experiências. Parecia ser adequado perceber que *“a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo”* (Lopes, 1994: 334).

Ao propor como objeto de estudo a temática da migração por motivos de estudos e o aprendizado da língua como consequência deste fenómeno fomos em busca de elementos metodológicos que nos permitissem melhor entender os modos de inserção e as significações culturais e pessoais desses estudantes migrantes, sendo a entrevista capaz de constituir-se *“um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano”* (Miguel, 2010: 2) e porque *“temos interesse em ouvir as histórias de outras pessoas”* (Seidman, 1991 cit in Miguel, 2010: 3).

O principal motivo que nos fez realizar as entrevistas foi o interesse por suas vidas e sobre o que tinham a dizer, suas reflexões e a forma como ordenavam os acontecimentos.

Isto porque, de acordo com Schutz: *“o caminho mais próximo dessa compreensão subjetiva seria nossa capacidade – como pesquisadores – de colocar o comportamento dentro do contexto”* (cit in Miguel, 2010: 3), facilitando o acesso ao comportamento da pessoas e a possibilidade de entender e analisar seus significados atribuídos.

O projeto da entrevista seria, portanto, como defende Mondada: *“um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”* (1997: 59).

Além disso, tivemos certos cuidados na construção do guião (Anexo 1), de forma a não induzir as respostas, tal como vimos sustentado em outros trabalhos (Terrasêca, 1996): *“embora houvesse um guião previamente estabelecido, o que pretendi foi dar forma a uma entrevista em tom de conversa informal, mas com a preocupação de que seu rumo não menosprezasse, nem deixasse esquecidos aspectos consideráveis, no guião, fundamentais”* (Terrasêca, 1996: 95).

Em relação à competência linguística, esta foi contemplada na argúcia de adequar as questões formuladas às diferentes fluências do português entre os entrevistados. O facto de todas as entrevistas terem decorrido em português não prejudicou a interação e a leitura de suas informações, visto que todos os entrevistados possuíam uma competência avançada em relação à língua portuguesa e que durante as conversas o investigador conduziu *“as falas dos entrevistados, procurando pedir esclarecimentos ao que não foi compreendido e detalhes concretos aos exemplos dados”* (Miguel, 2010: 7). De certa forma, isto caracterizou ainda mais a entrevista como um material único e exclusivo, tendo em conta toda a diversidade e singularidade do contexto.

Contudo, não podemos dizer que não houve sinais de timidez ou de alguns estranhamentos. No caso de uma das entrevistas, percebemos que a nossa interlocutora quis resguardar algumas informações pessoais relacionadas às condições que a fizeram migrar, desejando não entrar em detalhes, o que foi respeitado, diferenciando-se do contexto das outras entrevistas, onde as pessoas se sentiram à vontade para exprimir as suas subjetividades de forma espontânea.

É importante notar que a utilização da entrevista semiestruturada tornou-se

essencial pelo facto de *“possuir um grau de abertura suficiente”* (Terrasêca, 1996: 97) para questionar as diferentes perspetivas, vistas como uma componente rica em sentido – a negação, não significou uma falta de compreensão ou de comunicação, ao contrário também passou a fazer parte dos elementos semânticos da pesquisa, sendo ela própria uma extensão de seu valor. Neste caso, os desvios não se tornaram instrumentos redutores da informação, mas recursos capazes de *“recolher toda a riqueza que os sujeitos possam pôr nas suas palavras”* (*ibidem*) e também nas suas atitudes.

Quanto à análise das entrevistas, em razão da complexidade dos temas abordados, a falta de uma organização sistemática das questões suscitadas, a fim de categorizá-las e conduzir sua análise, impossibilitaria a realização deste trabalho. A análise de conteúdo apresenta-se como um instrumento contextual ao tentarmos explicitar as comunicações e a descoberta dos aspetos importantes para esta pesquisa, *“permitindo fazer inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”* (Krippendorff, 1980 cit in Vala, 1986: 103).

Referimo-nos à análise de conteúdo como um instrumento de *“hierarquização dos objetivos do trabalho de investigação: descrever fenómenos (nível descritivo), descobrir covariações ou associações entre fenómenos (nível correlacional), descobrir as relações de causa - efeitos entre os fenómenos (nível causal)”* (Vala, 1986: 105).

Sendo assim, foram identificadas três macro categorias: imigração, língua e as representações socioculturais sobre os deslocamentos, a partir de um mecanismo analítico amparado pelo enquadramento teórico mobilizado por esta investigação e pelas temáticas levantadas, através das subjetividades expostas pelos próprios sujeitos entrevistados, surgindo algumas subcategorias que não estavam previstas à priori. Sendo assim, *“a capacidade da análise de conteúdo de dar conta da multidimensionalidade dos fenómenos, através da análise dos discursos produzidos pelos atores intervenientes na produção desses eventos”* (Terrasêca, 1996: 116), torna-a efetiva no tratamento das mensagens recolhidas, ao nos permitir ter um pensamento crítico sobre os diferentes modos de entender e dar sentido aos projetos de vida das pessoas, o que reafirma a importância da reflexão para dar conta dos procedimentos construídos por esta pesquisa e para permitir realçar as experiências dos/as participantes.

**CAPÍTULO IV. MIGRAÇÃO E LÍNGUA: OS DIFERENTES SENTIDOS DAS
EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS**

As aproximações que se procuraram desenvolver ao longo do trabalho empírico foram mais questionadoras do que comprovativas. Em torno das questões levantadas sobre a imigração e sobre a aprendizagem de uma segunda língua para estrangeiros/as foi necessário adotar uma postura vigilante para tentar harmonizar as estranhezas e os conflitos que surgiram ao longo do processo de investigação no terreno, sobretudo, nas primeiras impressões, que sofreram algumas alterações significativas assentes nas inquietudes e nas reflexões que este projeto determinou.

Alguns dos nossos primeiros objetivos foram reorganizados no sentido de que *“perceber aquilo que estava por trás da atitude migratória e das motivações dos/as estudantes estrangeiros/as acerca do aprendizado do português”*, mereciam ser alargados para atingir outros aspetos que se revelaram importantes para compreender quem são essas pessoas, como vivem, o que fazem e quais foram as suas escolhas e perceções no e do contexto europeu. O mais importante foi conseguir abordar e interagir com as histórias dessas pessoas que iriam construir a análise, a interpretação e a escrita deste trabalho.

A manutenção de uma proximidade e de um respeito em relação a esses/as estudantes exigiu uma constante reflexão dos graus de estranheza suscitados no terreno, de modo que a preocupação com o cuidado nas proximidades interpessoais foi fundamental no processo de escrita das notas de terreno e na preparação das entrevistas, para não criarmos certos constrangimentos. Tudo foi pensado e repensado a partir das atitudes e das ações dos sujeitos, pois com o passar do tempo, a conquista pela confiança fez com que conseguíssemos negociar e gerir algumas dificuldades que surgiram. Houve uma preocupação em procurar contínuos *“no acidente das coisas”* que envolve *“uma espécie de balanço entre esse trotar ou acto de acariciar o real”* (Pais, 2002: 36).

Num primeiro momento, tínhamos como ideia entrevistar apenas os/as estudantes do segundo nível, com o qual tivemos mais contacto através da observação participante, entretanto o facto de algumas pessoas terem abandonado o curso ou terem pouca disponibilidade de tempo para frequentar as aulas fez com que recorrêssemos aos estudantes do terceiro nível. Essa situação, à priori, revelou-se como uma limitação, pois não tivemos a mesma disponibilidade e possibilidade no contacto com os/as estudantes do

terceiro nível, por razões referidas acima.

Apesar de nos termos deparado com essa realidade, salienta-se que a seleção dos entrevistados não seguiu uma meta específica, até porque todos os estudantes estavam inseridos dentro da lógica que essa investigação pretendia, na medida em que eram estudantes deslocados de sua terra natal e estavam a aprender uma segunda língua (o português). Para nos certificarmos disso, a Diretora da Casa de línguas nos esclarece: *“começamos a receber muita gente do ensino superior, gente que vem fazer doutoramentos, mestrados, cursos universitários ou mesmo pós-doutoramento e que chegam cá ou para ficar ou para se adequar, então eles procuraram aprender a língua também.”* (entrevista Roberta).

Mas como se resolveu o problema mencionado acima? Primeiro, os estudantes com os quais tivemos contacto a partir da observação participante no segundo nível, no total de sete estudantes (duas costa riquenhas, um palestino, uma ucraniana, duas iranianas e uma croata), sinalizaram o caminho que devíamos percorrer. Apesar de todas as dificuldades e ansiedades sentidas para conseguir estudantes disponíveis no terceiro nível, fomos privilegiados pelo contexto, no sentido de que existia uma rede de amizade entre os estudantes, pois alguns estudantes do terceiro nível eram colegas daqueles que frequentavam o segundo nível, da mesma forma foi facilitador que dois deles fossem casados com duas estudantes do segundo nível, como nos explicou uma das alunas:

“Aqui todo mundo se conhece, meu marido também faz doutoramento em matemática e também fazemos o curso de português, por isso, acabamos por conviver com os outros, porque o marido da Rose estuda com o meu marido e a Silvia que está a estudar português comigo, também está a fazer doutoramento. É um círculo.” (N. T. 05, 19 de novembro de 2012).

Pensando nessas proximidades e na ajuda oferecida pela Diretora da Casa de línguas conseguimos mobilizar alguns estudantes do terceiro nível que compreendiam uma turma de sete estudantes (um boliviano, um costa riquenho, duas búlgaras, uma coreana, uma estoniana e um iraniano). O envolvimento de três estudantes do terceiro nível de aprendizagem do português fez com que se diversificassem os sentidos das experiências migrantes retidas pelas entrevistas.

Neste trabalho, as notas de terreno e as entrevistas constituem o principal material empírico, compreendendo 15 notas de terreno num total de cerca de 75 páginas. As entrevistas compreendem 8 num total, sendo 6 com os estudantes, uma com a diretora e outra com a professora do segundo nível, totalizando cerca de 60 páginas de transcrição. É preciso especificar que os/as estudantes entrevistados/as, como já foi referido, pertencem ao segundo e terceiro níveis do curso de português e que o perfil dos entrevistados não dependeu apenas da pesquisa, pelo facto de que no segundo e terceiro nível estão os alunos mais proficientes em língua portuguesa, mas também porque o próprio contexto influenciou essas escolhas.

Em todas as entrevistas realizadas a duração máxima foi de 1 hora e 15 minutos, sendo que a mais breve teve a duração de 48 minutos, conforme disponibilidade das pessoas e o nível de questões que foram levantadas, pois as 8 entrevistas foram feitas a partir de três guiões diferentes, um para os/as estudantes, um para diretora e outro para a professora do segundo nível. Nos guiões feitos para a diretora e para a professora, apenas duas ou três questões se distinguiam de uma para outra, pensando em melhor contextualizar os cursos de língua portuguesa e as experiências de ambas a partir dessa realidade.

Optou-se para conseguir uma maior aproximação com a temática em estudo e com os/as estudantes estrangeiros/as acolhidos em Portugal pela realização de entrevista em português, surgindo aqui outra limitação. Antes de aplicarmos as entrevistas achámos pertinente o uso das mesmas em português para aqueles estudantes que já eram fluentes em português, contudo surgiram alguns questionamentos: Deveriam as entrevistas ser realizadas em inglês, já que todos os estudantes eram fluentes em língua inglesa e o facto de seleccionarmos o português como língua-alvo poderia vir a excluir algumas pessoas ou a prejudicar a comunicação?

Refletimos e conversámos com os estudantes para termos noção dos seus pontos de vista, contudo não houve nenhuma resistência por parte destas pessoas para realizarmos as entrevistas em português, além disso, a professora do segundo nível levantou a seguinte questão:

“Não vejo como as entrevistas em português podem ser preocupantes. Se o seu estudo pretende perceber como a imigração e o processo de aprendizagem do português podem ser portadores de sentido para a construção cultural dos/as estudantes estrangeiros/as, não vejo porque fazer as entrevistas em inglês, **tenho certeza de que as meninas não vão criar qualquer dificuldade, porque elas conseguem se comunicar muito bem em português.**” (N.T. 09 28 de janeiro de 2013).

Pensámos sobre isso e chegámos à conclusão de que o uso do inglês contemplava as percepções em torno da imigração e de uma segunda língua, mas não conseguiria expor o olhar, as ações e os gestos em relação ao uso que esses estudantes fazem do português. O uso da língua acaba por exprimir isso; obviamente que as duas línguas, a materna e a “estrangeira”, *“assumem papéis sociais complementares, manifestam-se simbolicamente como reflexo de um processo de integração entre duas identidades nacionais”* (Mota, 2008: 315), sendo uma das questões a ser percebida por este estudo.

Se esses/as estudantes eram fluentes em língua portuguesa, porquê realizar as entrevistas em inglês? Essa pergunta pode ser dissolvida nos argumentos da diretora:

“Não se preocupe, existem pessoas que falam muito bem o português. No terceiro nível só estão aqueles que realmente querem aprender, só chegam lá os melhores. Mas, é claro, que existem pessoas com mais facilidade e outras com mais dificuldades. **No terceiro nível tem um rapaz da Costa Rica, uma búlgara e outro da Bolívia que falam fluentemente o português. (...) Acho que no segundo nível tem pessoas muito boas também,** por exemplo, tem a esposa desse rapaz da Costa Rica, que fala muito bem, uma ucraniana e outras duas.” (N.T. 02, 26 de setembro de 2012).

Com base nessas informações foi possível realizar as entrevistas em português, mas a ideia de recorrermos a língua inglesa não foi totalmente descartada, e foram os estudantes que condicionaram o uso do português nas entrevistas, de modo que desenvolveram os seus discursos em português, sem em nenhum momento recorrer à língua inglesa, o que não quer dizer que não tivéssemos dado essa abertura. Nas entrevistas deixamos isso claro: *“Se quiser falar alguma coisa em inglês sinta-se à vontade”* (entrevista Sílvia).

Finalmente, achamos importante mencionar quem foram as pessoas entrevistadas e

quais as suas respetivas nacionalidades:

- Rose-Costa Rica: Dona de casa, o marido está a fazer doutoramento.
- Douglas-Costa Rica: Estudante de doutoramento em Matemática, marido de Rose.
- Sílvia-Iraniana: Estudante de doutoramento em Matemática.
- Tómas-Boliviano: Terminou o mestrado em Engenharia de Redes em França e casou-se com uma portuguesa.
- Natália-Costa Rica: Estudante de doutoramento em Arquitetura.
- Sofia-Estónia: Estudante de mestrado em Engenharia Ambiental.
- Roberta-Portugal: Diretora do Secretariado.
- Isabel-Portugal: Professora do segundo nível do curso de português.

4.1 - Migração

Uma das primeiras questões que se tornaram emergentes neste trabalho foram os fatores condicionantes dos deslocamentos. A migração será a primeira categoria que esta análise abordará, mas é preciso notar que nesta categoria tornam-se presentes algumas subcategorias como: *das motivações em torno da imigração à escolha do país de destino*, pois as duas subcategorias encontram-se relacionadas em muitos casos, *as mudanças ocasionadas pela partida*, *as perceções sobre a experiência da imigração e da integração às relações socioculturais*, constituindo as quatro subcategorias desta categoria.

4.1.1 - Das motivações em torno da imigração à escolha do país de destino

Nesta primeira subcategoria percebemos que a possibilidade de migrar com a finalidade de estudo está na maioria dos casos relacionada à escolha do país, pois essa escolha não parece ser espontânea, mas antes determinada pelo fácil acesso que esses estudantes possam ter em relação a algumas universidades, além das ofertas de bolsas que também contribuem para escolha do país. Na entrevista à diretora e à professora do segundo nível da Casa de línguas podemos verificar que a imigração estudantil não é de facto apenas um conceito teórico, mas uma realidade internacional. Assim, podemos confirmar a hipótese levantada por este trabalho ao diferenciarmos a migração comum e da estudantil:

“A própria imigração se modificou, os parâmetros educacionais mudaram muito nesses últimos anos. Em 15 anos, os primeiros imigrantes eram realmente só trabalhadores e eles tinham que rapidamente conseguir perceber alguma coisa, para movimentar-se no trabalho, minimamente, mas também eram pessoas com muito mais dificuldades, porque estavam cansados de muitas horas de trabalho (...). Por outro lado, começamos a receber muita gente do ensino superior, gente que vem fazer doutoramentos, mestrados, cursos universitários ou mesmo pós-doutoramento (...) são pessoas que não estão exaustas do trabalho, de andar a picar pedra todo o dia e, ao contrário, essas pessoas vêm para estudar e possuem um nível intelectual mais apurado.” (Entrevista Roberta).

“Aqui na Casa de línguas, o que eu tenho visto é que os alunos são estudantes de mestrado, doutoramento e imigram para Portugal por motivos de estudos e vão ficar por um período de dois ou quatro anos.” (Entrevista Isabel).

Como foi apresentado no enquadramento teórico deste trabalho, as motivações para a imigração surgem da estratégia de não só minimizar as dificuldades do quotidiano, mas pela busca de novas relações sociais e culturais fora da terra natal que podem procurar-se designadamente pelo envolvimento em sistemas de educação/formação superior, como é o caso dos nossos entrevistados. Sobre as motivações acerca dos deslocamentos e as outras decisões delas decorrentes, Guillen (2001) afirma que migrar *“é pegar o destino com as próprias mãos, resgatar sonhos e esperanças de vida melhor ou mesmo diferente”* (cit in Cerqueira, 2010: 1) e obter uma formação superior num país estrangeiro envolve *“uma série de outras decisões no domínio afectivo, económico, académico”* (Pacheco, 1996: 357).

No caso dos/as estudantes estrangeiros/as que participaram desta investigação o que os motiva a migrar é: um sistema de ensino superior nos seus países de origem que consideram deficiente, a ausência de cursos de pós-graduação em determinadas áreas, podendo também ser estimulados por outros projetos *“de cunho afetivo-emocional, intelectual,”* (Cerqueira, 2010: 2) e cultural.

A partir dessas informações podemos confirmar que no caso dos/as estudantes estrangeiros/as esse impulso migratório é, por vezes, resultado da inexistência de um regime educacional que preencha todas as necessidades de qualificação desses estudantes, além de razões de origem pessoal, cultural e até emocional, que se colocam perante os/as estudantes

que ao concluírem um patamar da sua formação superior almejam ter novas experiências fora do país de origem.

Ao relacionar essas questões ao contexto desta investigação podemos perceber que, na maioria dos casos, a falta de acesso ao curso de pós-graduação desejado, a busca por uma formação de qualidade e a necessidade de sair do país de origem foram os propulsores do ato de migrar (falamos aqui de estudantes que são naturais da América Latina, do Médio Oriente e da Europa Central). Contudo, no caso da estudante estoniana, que pertence portanto ao contexto europeu, a atitude de partir depende de razões que não se fixam tanto na ausência de qualificação superior e antes na busca de novos conhecimentos como, por exemplo, o desejo de aprender a língua portuguesa.

Essas afirmações podemos confirmá-las nas respostas dadas pelos estudantes sobre a questão: *Por que resolveu migrar?*

O estudante costa riquenho, além de confirmar que desejou migrar por conta da falta de uma pós-graduação em seu país de origem, justifica que na sua faculdade sempre existiu um estímulo para que os estudantes conhecessem outros profissionais e saíssem do seu país:

“Na Costa Rica, nós não temos um programa de doutoramento em matemática, há para outros cursos, mas doutoramento propriamente em matemática não temos e acho que isso é bom, porque a Costa Rica é um país muito pequeno e a matemática não é uma disciplina que a maioria das pessoas gosta. Por isso, a ideia da Escola de Matemática da Universidade da Costa Rica é que os profissionais procurem outras opções para fazer mestrado e doutoramento, sair do país e conhecer outros matemáticos, pessoas que também trabalhem nessa área.” (Entrevista Douglas).

No caso, da Sílvia, estudante iraniana, a decisão de estudar no estrangeiro também foi motivada por algumas dificuldades encontradas no contexto de uma qualificação superior no seu país de origem:

“Fazer doutoramento no Irão era muito difícil na altura, por isso nós decidimos partir para outro país e mandámos nossos documentos para vários países, como por exemplo, Canadá, Alemanha e Portugal.” (Entrevista Sílvia).

No que diz respeito a outras componentes referidas acima, além do fator intelectual, o desejo de descobrir novas culturas e a procura por novas experiências fora do país de origem acabou por ser uma das condicionantes que fizeram com que o estudante boliviano, Tómas, decidisse migrar:

“Como disse, consegui uma vaga no programa de intercâmbio e vim, em princípio, para melhorar o meu francês, porque já tinha aulas lá na Bolívia e, ao mesmo tempo, conhecer um bocado a Europa, com a ideia de que no futuro poderia fazer um mestrado, conseguir alguma bolsa.”
(Entrevista Tómas).

No que se refere à estudante costa riquenha, Lúcia, esta ressalta que o dinheiro e o acesso a uma formação superior com qualidade foram um dos fatores mais relevantes que a fizeram migrar:

“Em 2010, tivemos uma oportunidade de ir aos Estados Unidos, mas não tínhamos o dinheiro para estudar lá, as propinas eram muito caras. Procurámos algo um bocado diferente e pensámos que a Europa era uma boa opção, porque quando encontrámos o programa de doutoramento daqui, achámos que era muito bom, pelo facto da Faculdade de Arquitetura do Porto ser uma das melhores do mundo.” (Entrevista Lúcia).

Ao avaliarmos as respostas dos estudantes percebemos que as motivações acerca do ato de migrar decorrem de razões diversas e não têm, necessariamente, como fator estrutural o processo de acumulação de capital como grande propulsor do fluxo migratório, por outro lado as respostas nos demonstram que *“há outros motivos que dizem respeito à trajetórias pessoais e o modo de articulação (...) com o movimento do mundo e dos lugares”* (Becker & Ferreira, *cit in* Barbosa, 2010a: 19). Isto significa que nem sempre o ato de migrar depende de um único fator impulsionador que estimula as pessoas a saírem de seu país de origem, mas sim de diferentes combinações de fatores, podendo ser resultado de fatores pessoais de incentivo para que esses estudantes viajem para fora de seu país, mas que não deixam de ter subjacente certas determinantes estruturais presentes nos países de origem. Todos os fatores mencionados pelos estudantes têm a ver com uma necessidade de obter

uma capacitação profissional com mais qualidade, além do desejo de conhecer novos espaços sociais e culturais. A respeito do que os dois estudantes, o Douglas (costa riquenho) e a Sílvia (iraniana) disseram, percebemos que suas motivações surgem como consequências de uma formação superior não encontrada no país de origem, da mesma forma que no caso da Lígia (costa riquenha), isto partiu de algumas (im)possibilidades financeiras, para além da qualidade que reconhece em uma determinada proposta de formação superior avançada em Portugal. Diferenciando-se um pouco deste ponto de vista, o estudante boliviano, Tóma expõe que decidiu migrar porque gostaria de participar de um programa de intercâmbio - *“conhecer um bocado a Europa”* - e conciliar esse interesse de viver uma experiência sociocultural num país estrangeiro com a possibilidade de ingressar e obter uma pós-graduação na Europa.

A partir desta realidade percebemos que *“a imigração com fins de estudo”* (Desidério, 2006) parece ser mais complexa do que imaginamos, no sentido de que as motivações dos estudantes dependem não só da sua origem e de algumas condicionantes estruturais que aí reconhecem, mas também das suas perspetivas pessoais e profissionais. A escolha de migrar a fim de obter uma formação superior com qualidade, não é apenas uma estratégia para enriquecer o currículo pessoal e académico, mas de preencher outras necessidades que o país de origem não pode oferecer, tais como o desejo dos estudantes em desenvolverem novas atividades e estabelecerem outras relações fora da sua terra natal. O impulso migratório é também um descobrimento para uns, como no caso dos estudantes da Costa Rica, Douglas e Lígia, que se referem à Costa Rica *“como um país muito pequeno”* e o estudante boliviano que revela seu desejo em *“conhecer um bocado a Europa”*.

Parece ser importante também salientar que, em alguns casos, migrar para estudar condicionou a escolha do país de acolhimento, isto se deve, principalmente, pelo facto de muitos optarem por uma bolsa de estudos que em outros países já não estavam disponíveis e, ao invés, por alguma facilidade de acesso que fizeram com que Portugal fosse o país escolhido.

O estudante da Costa Rica, Douglas, expõe essa situação, como podemos verificar abaixo:

“Minha primeira opção era o Brasil, gostava imenso de estudar no Brasil e estive a tentar no Ímpar-Instituto de Matemática Aplicada do Rio de Janeiro, mas quando me escrevi eles me disseram que eu precisava tirar um curso de verão, perguntei se tinham bolsas para os estudantes, mas nesta altura, já não tinham. Enquanto estava a fazer o curso de português na Universidade da Costa Rica observei um cartaz grande da Universidade de Coimbra e da Universidade do Porto, era um programa de doutoramento em matemática pura e aplicada, então enviei meus papéis, minhas informações, ficou tudo direitinho e acabei por conseguir a bolsa.” (Entrevista Douglas).

Da mesma forma a estudante iraniana, Sílvia, confirma que isso foi uma das circunstâncias que fizeram com que Portugal fosse o país escolhido, devido às facilidades oferecidas em relação aos outros países procurados:

“Finalmente, nós viemos para Portugal, porque as outras universidades não nos aceitaram (...). O programa de Doutoramento em Portugal era em inglês, mais fácil para nós e também não precisava de um documento para comprovar o domínio da língua. No Canadá, precisávamos de um documento que comprovasse que falávamos inglês.” (Entrevista Sílvia).

Também percebemos que na fala da estudante da Costa Rica, Lígia, está explícito que a escolha do país foi por razões financeiras, isto é, pelo facto de que estudar em Portugal era mais acessível que nos Estados Unidos, da mesma forma que o facto de a Universidade de Arquitetura do Porto ser uma das melhores do mundo foi fator facilitador, mas também diferenciador:

“De facto, acho que a faculdade de arquitetura é uma das mais famosas da Universidade do Porto e isso foi positivo para mim” (Entrevista Lígia).

No que diz respeito aos outros estudantes, a escolha do país variou, seguindo uma lógica mais afetiva o que, portanto, fez com que Portugal não fosse apenas uma escolha mas uma referência determinada pelas suas vidas, pelos seus percursos anteriores, o que se constata nas palavras de Tómaç, estudante boliviano:

“Vir para Portugal, isso foi pessoal, ou seja, conheci uma rapariga portuguesa, quando vivia em

França e depois, para seguir com a relação, **decidimos que era melhor eu vir para cá.**" (Entrevista Tómas)

E ainda no caso da estudante estoniana, Sofia, onde a escolha do país esteve relacionada com a atitude migratória:

"Em primeiro lugar vim para aprender português, só depois resolvi ficar para fazer o mestrado. (...) **Vim para Portugal, porque era minha única opção dentro da União Europeia para conseguir aprender português.**" (Entrevista Sofia).

Considerando que entre os seis estudantes entrevistados, cinco deles decidiram migrar com a finalidade de obter uma formação superior fora de seus países de origem, pelos vários motivos mencionados acima, parece que as questões levantadas pela análise qualitativa podem ser confirmadas, no sentido de que esses fluxos migratórios foram resultados de uma migração estudantil e do desejo de experienciar novas vivências e um processo de descoberta motivado por comunicações pessoais e culturais fora do país de origem. A mobilidade de pessoas qualificadas, no caso dos estudantes de doutoramento, mantém *"maiores níveis de relacionamentos com os países de origem e como consequência, gera também maior número de retornos"* (Pellegrino 2002 cit in Desidério, 2006: 43). Contudo, não podemos afirmar isso em relação aos estudantes de mestrado, no caso da estudante estoniana e do boliviano, por outras razões que envolvem um relacionamento afetivo, o que pode eventualmente contribuir de forma diferenciada na decisão acerca do seu retorno.

Para os fluxos de estrangeiros que desejam realizar estudos em outros países ressalta-se que as características próprias das suas motivações dependem das facilidades de sua mobilidade, pelo que não poderíamos considerar somente um determinado fator e sim uma série de fatores que envolvem *"a ação e a decisão de se deslocar, circular ou mesmo retornar"* (Desidério, 2006: 44) para seus países de origem. O que significa que a escolha do país está, muitas vezes, relacionada às condições oferecidas para que o ato de estudar fora se torne real.

4.1.2 - As mudanças ocasionadas pela partida

No que se refere a esta subcategoria trataremos das mudanças acarretadas na vida dos/as estudantes estrangeiros/as a partir da saída de seu país de origem, o que representa algumas reorganizações das vivências a partir da chegada ao país recetor. Essas mudanças apresentam diversas particularidades e um conjunto de transições que começam desde o processo de candidatura até a chegada ao país estrangeiro. Uma mudança é um momento de reflexão e de comparação entre as duas realidades que se caracteriza por um processo instável, no qual os estudantes se encontram sob um considerável stresse, *“influenciável por qualquer evento que possa surgir”* (Nadă, 2012: 102), sendo também parte de um contexto formativo que surge *“como processo de transformação e de integração da experiência pessoal”* (Landry, 1989 cit in Cavaco, 2002: 31). Além disto, passam a enfrentar uma série de complicações e desafios *“como a preparação anterior à saída de seu país, providenciar moradia adequada, documentação e exigências legais de imigração, lidar com idioma, adaptar-se ao clima, alimentação e valores sociais, e ajustar-se à cultura do país”* (Constantine, Kindaichi, Okazaki, Gainor 2005 et al. cit in Andrade, 2009: 34).

Usufruindo dessas informações, achamos interessante perguntar aos estudantes o *que mudou em suas vidas desde que saíram de seu país de origem?*

“Primeiro, eu nunca havia saído da Costa Rica, segundo estava casada com o Douglas e já tinha o Henrique, pensava muito em minha família e no meu trabalho. Eram duas coisas que eu tinha muita pressão (...) **é mais pessoal, sentimentos encontrados, acho que foi muito emocional, pelos meus pais e pela estabilidade do Henrique. O idioma também, porque não falava nada em português e o Henrique teria de começar a falar.”** (Entrevista Rose).

De acordo com as palavras da estudante costa riquenha, confirmamos que as dificuldades enfatizadas por Constantine *et al.* mostram como as mudanças podem fazer parte de alguns sentimentos, nomeadamente conflituosos, incorporados na experiência que *“implicam uma dimensão afectiva e (...) uma reflexão sobre o que foi vivido”* (Josso, 2005: 123) e que acaba por representar uma nova aprendizagem que depende da *“construção de*

um novo quotidiano marcado pela ambiguidade da vida entre lugares” (Mota, 2008: 312). Para esta estudante o facto de ter de se separar de sua família e acompanhar o marido que estava a fazer doutoramento desencadeou inúmeras mudanças no trabalho e no seu ambiente familiar. O processo de imigração provocou a reorganização de um quotidiano, onde esteve em causa deixar o trabalho, se preocupar com a estabilidade de uma criança e com vínculos familiares deixados para trás. A partida fez com que surgissem *“sentimentos encontrados, acho que foi muito emocional”*, criando certas ansiedades. Da mesma forma, o estudante costa riquinho, marido de Rose, também descreve algumas das mudanças significativas decorrentes da partida:

“Para começar, eu e a Rose, ficámos separados por muito tempo, depois de estarmos casados cerca de três anos, eu viajei sozinho, fiquei cá um ano, morei o primeiro ano em Coimbra e foi uma grande mudança para mim, porque tinha imensas saudades dela, do Henrique, o nosso filho, dos meus pais, dos meus irmãos e dos meus colegas, mas a saudade forte foi principalmente por eles (pela Rose e pelo Henrique), as pessoas mais próximas de mim. (...) **Depois, a convivência com os rapazes na residência universitária, a partilha com eles não foi fácil, partilhar com pessoas de outros países não me trouxe problemas, convivi com pessoas do Peru, da Argentina, do México, do Brasil, de Timor, pessoas muito fixes, mas a maioria dos estudantes portugueses ainda têm preconceito,** percebi isso.” (Entrevista Douglas).

No caso deste estudante, o facto de estar distante da mulher e do filho foi algo muito significativo, deixando-o num estado de melancolia e saudade familiar. Contudo, ele também deixa transparecer que dentre todas as mudanças a mais difícil foi partilhar o quotidiano com os estudantes portugueses na residência universitária. O estudante teve de se adequar *“às demandas académicas”* e ao *“modelo educacional”*, além de *“enfrentar a discriminação percebida, a saudade de casa, e elaborar um projeto pessoal e profissional coerente com suas expectativas e oportunidades”* (Andrade, 2009: 34). Neste sentido, as mudanças fizeram com que essa realidade proporcionasse uma formação experiencial que atribuiu *“igualmente um papel às emoções, aos sentimentos, às intuições”* (Finger, 1989 cit in Cavaco, 2002: 28), sem fazer da razão e da reflexão os únicos referenciais da formação.

Em comparação, o discurso da estudante iraniana nos mostra que para ela as

mudanças foram mais em relação à língua:

“Acho que as mudanças não foram muito complicadas, só tive saudades da família e o clima aqui não é muito diferente, achei até melhor. A nossa cidade no Irã é muito fria no inverno e também há muita poluição, por isso gosto desse clima. **Foi difícil essa parte da família e também a língua era algo complicado, porque não falávamos português muito bem.**” (Entrevista Sílvia).

Para a estudante iraniana a maior mudança foi ter de aprender outra língua, existindo uma preocupação em relação à adaptação, onde podemos *“identificar a importância da compreensão da língua no processo de primeira inserção dos imigrantes na sociedade de acolhimento”* (Satalecka, 2011: 12).

Na entrevista do estudante boliviano as mudanças apontadas foram completamente diferentes, da mesma forma que para a estudante estoniana:

“A independência foi a primeira coisa, na Bolívia morava na casa dos meus pais e tinha tudo à mão, não tinha responsabilidades, não era autónomo e tinha, se calhar, uma autonomia económica relativa, ou seja, sempre tive algum dinheiro desde que saí da escola, mas era para as minhas coisas, não tinha que pagar a luz, não tinha que pagar as contas, nem alimentação, era só para comprar roupa e para as aulas de música. **A mudança foi isso, gerar recursos para eu próprio e ser responsável por todas as coisas: a minha roupa, comida, a casa, etc.** Acho que essa foi a maior mudança.” (Entrevista Tomáz).

E ainda:

“Já vivi na Dinamarca, na Inglaterra e não foi exatamente como aqui, foi diferente. Acho que a mudança tem a ver com a família, ter outra família foi muito forte para mim e sinto um bocado isso, falo por parte do meu namorado, a minha relação contribuiu e me fez ficar aqui. Agora tenho uma nova família e uma pessoa para partilhar.” (Entrevista Sofia).

Segundo o estudante boliviano todas as mudanças estão diretamente ligadas à independência pessoal, à necessidade de se tornar autónomo e de administrar sua própria vida. Isto imprime um posicionamento entre dois mundos diferentes, onde *“a migração, o*

deslocamento para uma terra estrangeira, traz um olhar retroativo para o que ficou atrás, caracterizando o jogo dialético” (Mota, 2008: 314), e que também o ato de se deslocar pensado sob o ponto de vista do estudante gera alguns conceitos em torno dos “processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer” (Josso, 2002: 27) ao se interrogar sobre o valor da formação no sentido sociológico, económico e cultural que fez com que este estudante quisesse migrar para mudar a sua vida.

Em relação ao discurso da estudante estoniana percebemos que não existe propriamente um sentimento conflituoso nas mudanças acarretadas, ao contrário, ela deixa claro que a vivência anterior de outras experiências migratórias facilitou o seu processo de chegada ao país e que o facto de ter estabelecido uma relação afetiva em Portugal acabou por representar uma condição para uma boa inserção e enfrentar positivamente a grande mudança decorrente da imigração. Para esta estudante a rede de suporte emocional acabou por reduzir qualquer tipo de dificuldade, trazendo assim uma mudança positiva para sua vida.

Através das mudanças ocasionadas pela partida dos/as estudantes estrangeiros/as, as experiências durante o período de contacto com a sociedade de destino expõem algumas percepções ora positivas ora negativas sobre o processo de imigração e são esses desafios que fundamentam o processo de formação desses sujeitos *“preocupados com acontecimentos, actividades, encontros que [os] obrigam a reconsiderar ou a construir soluções, ideias, comportamentos”* (Josso, 2002: 31) e modos de fazer provenientes da capacidade de aprender com as circunstâncias da vida.

4.1.3 - As percepções sobre a experiência da imigração

Pela relação direta com a temática deste estudo, esta subcategoria retrata as experiências dos/as estudantes estrangeiros/as diante da imigração, onde os/as estudantes caracterizam suas experiências tendo em conta aquilo que consideraram negativo ou positivo desde que decidiram se deslocar.

Acredita-se que a compreensão dessa realidade tornou possível *“vislumbrar outros horizontes num país estrangeiro [com] uma possibilidade também de revisar valores.”*

(Pereira, 2007: 179). A escolha de um país para estudar faz com que os/as estudantes, muitas vezes, avaliem somente a imagem que eles têm do país (Andrade, 2009), o que é totalmente diferente da vida que tinham antes e daquilo que imaginavam encontrar no país de acolhimento. Pensando nessas questões resolvemos perguntar aos estudantes: *Quais foram às experiências mais significativas e se eles as caracterizavam como algo positivo ou negativo?*

Sendo assim, os estudantes apresentaram as seguintes avaliações sobre as suas experiências:

“Tento não pensar em algo positivo ou negativo, não está na minha personalidade pensar assim. Provavelmente, voltar a estudar eu diria que é o mais positivo, mas acho que não posso considerar negativo o facto de estar longe da minha família, às vezes, é diferente. Nunca fico com muitas saudades, sinto que a minha família está muito perto de mim, nós falamos e estamos sempre em contacto, por isso posso dizer que é apenas diferente do que era antes. A minha família é sempre a minha família. O que pode ser difícil é o meu trabalho, porque tenho que ir à procura de clientes e quando estou cá é quase impossível.” (Entrevista Lígia).

Como percebemos no discurso da estudante costa riquenha, o facto de estar longe de casa não é uma experiência negativa, mas uma situação nova capaz de ser administrada. Notamos que existe um amadurecimento em relação ao afastamento familiar e uma grande segurança em relação a um projeto pessoal e profissional. Para ela *“cruzar fronteiras em busca do desconhecido impulsiona problematizar saberes (...) e encontrar as peças-chave que possam ser o embasamento na edificação de novos conhecimentos e valores”* (Pereira, 2007: 179). Esta aprendizagem possibilita uma nova *“visão do mundo (isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social)”* (Canário, 2000: 111). Seguindo essa mesma lógica, a também costa riquenha, Rose, refere que:

“Não pode haver nenhuma coisa negativa, tudo depende da interpretação da pessoa. O que pode ser mais difícil para mim é o frio, o frio e o tempo, porque gosto de caminhar. Não gosto da mudança climática, porque fico doente, fiquei duas semanas doente e o Henrique também. A adaptação do corpo não é tão fácil e depois, estava acostumada com minha responsabilidade: eu

tinha o trabalho, tinha o dinheiro e podia fazer minhas atividades." (Entrevista Rose).

Como referiu esta estudante o mais custoso no processo de integração foi a mudança climática que, segundo Andrade (2009), é um fator importante a considerar pelo clima frio e chuvoso no inverno diferenciando-se do clima existente nas cidades tropicais. Além disso, é possível notar que o que pesou bastante foi a independência pessoal decorrente de ter deixado o trabalho e acompanhado seu marido durante o período de deslocamento.

Na opinião do estudante boliviano inúmeras situações surgiram desde que ele decidiu sair pelo mundo, o que provocou uma série de reflexões sobre duas realidades vividas:

"A experiência negativa foi desaparecer, entre aspas, da vida, da vida que deixei. A vida que deixamos para trás fica como em suspenso, ou seja, é quase uma hibernação, ela deixa de existir no país onde estás, mesmo que vás de visita, já não é a mesma sensação. As coisas negativas é que você perde alguns aspetos, pelo menos no meu caso, sinto que perdi certos aspetos da minha vida. Em espanhol, isto se chama *cola*, como posso dizer, cabeça de rato e cauda do leão, porque na Bolívia eu era isso, ou seja, cabeça de rato, no sentido de ser um peixe pequenino, mas uma pessoa que pertencia a um círculo social, onde tinha muitos conhecidos e podia fazer coisas importantes. O meu plano sociológico, o meu capital social e cultural era muito alto, mas na Europa só o facto de ser estrangeiro faz com que você tenha menos direitos que o resto das pessoas que pertencem àquele lugar." (entrevista Tómaz).

Já no caso da estudante estoniana as experiências foram positivas, no sentido de que possuía um apoio emocional em Portugal e negativa porque também deixou para trás alguns aspetos da sua vida pessoal na Estónia:

"Positivas e outras negativas, mas em princípio, não sei. Para mim, foi positivo ter outra família e pessoas em volta, acho que isso foi muito importante. É nesse sentido, ter família, uma pessoa para partilhar a vida, pessoas mais próximas de mim. (...) Não tenho essa opinião muito clara, mas acho que foi perder um pouco a minha rede de amigos, pessoas com quem tinha a possibilidade de desenvolver projetos ou criar novas coisas." (Entrevista Sofia).

Em relação a essas percepções descritas acima, percebemos que no caso do estudante boliviano o contacto com uma nova realidade (novas experiências) fez com que refletisse sobre este processo de imigração através das rupturas e continuidades dos momentos por ele vivido, ou seja, o reconhecimento das experiências adquiridas tem fundamento, não apenas no acúmulo das práticas experienciadas, mas na capacidade do sujeito de as perceber e as recriar, *“integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa”* (Canário, 2000: 112). As contradições entre os valores de uma vida passada e uma nova vida num país estrangeiro são o que mais lhe chama atenção, colocando esses valores em causa. Mas afinal, as condições entre o *estrangeiro* e o *imigrante* são mesmo distintas? Segundo Sayad (1991):

“Um estrangeiro, segundo a definição do termo, é estrangeiro, claro até as fronteiras, mas também depois que passou as fronteiras, continua sendo estrangeiro enquanto conseguir permanecer no país. Um imigrante é estrangeiro claro, até as fronteiras, mas apenas até as fronteiras. Depois que passou a fronteira deixa de ser um estrangeiro para se tornar um imigrante. Se ‘estrangeiro’ é a definição jurídica de um estatuto, ‘imigrante’ é antes de tudo uma condição social.” (*cit in* Barbosa, 2010a: 24).

Assim, no caso do estudante boliviano a reflexão sobre o que deixou para trás faz com ele próprio se interrogue sobre ser um estrangeiro e sentir-se um imigrante a partir da avaliação do seu plano sociológico e do seu capital social e cultural (exposto nos argumentos do estudante), constatando que, na verdade, essa condição e essa situação é o mais difícil para o mesmo administrar. O facto de se questionar sobre isso, faz com que a hipótese levantada neste trabalho, de que os/as estudantes podem, em muitos momentos, se sentirem imigrantes, seja relevante. Tudo isto acontece dentro de um jogo dialético que envolve as questões pessoais, emotivas e sociais, mais do que os referentes económicos. De igual modo, detetamos nas palavras da estudante estoniana ao referir-se à perda de sua rede de amigos como algo negativo, o que representa a redução do seu plano sociológico e a impossibilidade de *“desenvolver projetos e criar coisas novas”*.

A estudante iraniana ao ser questionada se suas experiências foram positivas ou

negativas respondeu que o contacto com a cidade do Porto foi tranquila:

O clima foi muito bom e a universidade também, onde estou a estudar é melhor que no Irão, os professores são melhores e possuem mais qualificação. E também gosto muito de Portugal, porque é um país pequeno e não há muito trânsito, muita confusão. No Irão, há muita confusão, os bancos, os carros, todos os sítios são uma grande confusão, por isso gosto daqui (...). Foi difícil essa parte da família e também a língua era algo complicado (...). Era uma preocupação." (Entrevista Sílvia).

Podemos perceber que a estudante iraniana ao tecer sua avaliação entre as duas realidades valorizou aquilo que era mais positivo para ela, dando maior importância àquilo que não gostava em sua terra natal, como o trânsito, os espaços caóticos. No entanto, considerou negativo estar longe da família e se preocupou bastante com o aprendizado da língua, pois *"a saída implica determinados fenómenos de ajustamentos e de adaptação a nível pessoal e coletivo no país de acolhimento"* (Barbosa, 2010b: 10).

As experiências suscitadas a partir dos deslocamentos acabam por explicitar também um pouco o período de adaptação no país de destino, bem como as situações de confronto vivenciadas através das mudanças que a migração proporcionou na vida de cada estudante. Assim, parece evidente que as inferências feitas em relação às categorias não foram de modo algum restritivas, elas reportam-se a diferentes características do material analisado sem que isso implique o isolamento das mesmas, mas uma *análise associativa* do material recolhido (Osgood, cit in Vala, 1986: 120).

Por isso, falar das percepções acerca das experiências dos estudantes em deslocamento, exige também que abordemos o processo de integração dos estudantes no país de destino, constituindo a quarta categoria que esta análise contemplará.

4.1.4 - Da adaptação às relações socioculturais

Nesta subcategoria não se considerou adequado fazer uma distinção entre a adaptação social e a integração académica. O processo de adaptação social dos/as estudantes estrangeiros/as faz parte *"do início de uma nova fase com novas experiências, dificuldades e desafios que contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e concretização*

do projeto de carreira que haviam idealizado” (Oliveira, 2012: 41). Isso acaba por influenciar a compreensão de uma série de conflitos existentes no meio acadêmico no qual estão inseridos.

Segundo Penninx (2003 *cit in* Fonseca, 2003: 108), a integração é *“um processo de aceitação dos imigrantes pela sociedade receptora, como indivíduos e como grupos.”*. Ao serem confrontados com o desconhecido os/as estudantes acabam por adquirir certas aprendizagens ao colocar em *“questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjectividade, das actividades e das identidades”* (Josso, 2002: 41). É nesse sentido que surge a problemática de se aprofundar as dificuldades sentidas pelos/as estudantes, tentando compreender os diferentes campos que essas integrações implicam. Sobre o processo de adaptação, os/as estudantes apresentaram as seguintes avaliações:

“A convivência com os rapazes na residência universitária, a partilha com eles não foi fácil, partilhar com pessoas de outros países não me trouxe problemas, eu convivi com pessoas do Peru, da Argentina, do México, do Brasil, de Timor, pessoas muito fixes, mas a maioria dos estudantes portugueses ainda têm preconceito, percebi isso. Em minha opinião, é ainda pior se o estrangeiro fala com aquele sotaque próprio da América Latina, acho que os estudantes ainda têm muito preconceito pelas pessoas que falam com as vogais mais abertas.” (Entrevista Douglas).

“Já estive melhor, não foi fácil, porque muitos portugueses não têm aquela abertura ou uma mentalidade diferente, eles não percebem o que é ser uma estrangeira cá em Portugal. Para mim, é difícil criar amizade, não tenho grandes interesses para ir às festas, essas coisinhas, mas gostava de fazer outras coisas e eles ainda não chegaram nesse ponto, já têm um grupo de amigos fixos, por isso, não é tão fácil encontrar o caminho certo para encontrar as pessoas com quem me sintam bem e me consigam relacionar.” (Entrevista Sofia).

Em relação aos dois estudantes acima citados, o Douglas e a Sofia, eles foram sujeitos às exigências impostas pela condição de serem estrangeiros e às dificuldades de adaptação que podem ter sido associadas a um *background* migrante e a uma experiência que é vivida com uma intensidade diferente, devido à integração num novo ambiente, social e educacional (Lebecir *et al, cit in* Oliveira, 2012). Percebe-se que na relação com os colegas

da Universidade criou-se uma imagem negativa dos estudantes autóctones, sendo que esta dimensão acabou por influenciar o desenvolvimento das relações interpessoais e intelectuais, causando um impacto tanto na integração social, quanto na integração académica. Ao mesmo tempo, a estudante estoniana deixa claro que o problema está no amadurecimento das pessoas e que isso tem um peso significativo para si.

Em outros casos, os conflitos em relação à integração podem proporcionar uma reflexão, fruto de um elevado nível de educação, como um fator de proteção para uma adaptação positiva, diminuindo assim o *stress*. (Pereira, 2007). Portanto, o facto desses/as estudantes serem todos adultos e possuírem um nível educativo elevado contribui para que a educação traga benefícios ao gerar recursos de *status* ocupacionais e de estruturas de apoio para uma melhor integração. O que podemos verificar no depoimento das duas estudantes costa riquenhas:

“Não me sinto mal, estou sempre a fazer alguma coisa, mesmo que não trabalhe, estudo as segundas-feiras à noite, na casa de línguas, aprendo português e também estou a estudar inglês, tenho que ter um horário para fazer as minhas coisas. Como gosto imenso de ler, quando não tenho nada para fazer isso faz o tempo passar ligeiro e ainda tenho algumas horas de ocupação com o Henrique, **estou a fazer alguma coisa e quando não gosto de alguma rotina, faço outra. Nesse aspeto, posso dizer que estou habituada,** não tenho nenhum problema com ninguém.” (Entrevista Rose).

“Nunca tive que fazer um grande esforço para me adaptar. Realmente, a cultura não é igual, porque somos um pouco mais abertos, mas num quadro macro é muito semelhante, **não é como estar na China, por exemplo, nem na Alemanha, a cultura aqui não cria diferenças tão acentuadas.**” (Entrevista Lígia).

No que se refere às estruturas de apoio, a presença de uma rede de suporte emocional e afetivo acabou por facilitar o processo de integração do estudante boliviano e da estudante iraniana, pois *“as redes de suporte social reduzem o stress fornecendo aos estudantes tanto apoio informacional como emocional”* (Scheyvens et al. cit in Nadă, 2012: 105). O que pode ser constatado no depoimento dos dois estudantes:

“Acho que a minha relação foi muito determinante, quando fui para a França, fui sozinho, tive que descobrir tudo por mim mesmo, toda a responsabilidade era minha. Já vir para Portugal, a mudança maior foi que essa responsabilidade não era toda minha, era partilhada com a minha parceira e, para além disso, não era só ela, existia uma família. Isso muda muito as coisas e fez, se calhar, com que eu não fizesse a minha adaptação como se estivesse sozinho, foi totalmente diferente.” (Entrevista Tómas).

“Foi fácil, porque antes de vir para aqui, o meu marido já estava a viver aqui por três anos, já conhecia o lugar, por isso, sabia de muitas coisas antes de chegar a Portugal, até mesmo alguma coisa sobre a língua e assim, não foi muito difícil.” (Entrevista Sílvia).

As referências presentes nos discursos desses dois estudantes demonstram que a presença de uma pessoa próxima no país de destino proporcionou uma maior segurança quanto ao processo de integração. O compartilhamento do *stress* e das dificuldades entre os casais acaba por ajudar a superar os conflitos decorrentes do contacto com novas situações culturais, *“designadamente representadas pela falta de habilidade linguística e cultural, o preconceito, a discriminação, a saudade e a solidão”* (Furnham & Bochner *cit in* Oliveira, 2012: 43). Sobre todas essas dificuldades sentidas no processo de adaptação social e de integração académica percebemos que a habilidade linguística não foi tão acentuada pelo facto deles/as estarem a frequentar, por algum tempo, o curso de português e que outras temáticas foram mais referidas, como é possível notar nos argumentos dos estudantes Douglas e Tómas:

“Para mim, a parte negativa foi a distância da minha família, essa parte foi muito negativa, porque tinha imensas saudades deles e, não sei se a palavra é depressão, mas é um bom período para conhecer a si próprio, já conhecia a solidão e a pior parte foi a ausência deles, não sei se propriamente a solidão.” (Entrevista Douglas).

“Sentia que já era tempo de assumir a minha vida, isso era muito importante e acho que isso era um objetivo que consegui cumprir, ou seja, vi logo que era outra realidade e não tive muitas saudades assim, mas tendo em conta o que significava estar sozinho, não com saudade, mas com as contradições da solidão. Uma coisa muito forte para mim foi perceber que a solidão é um momento, um momento de transição dum imigrante, quando chegas a um lugar, onde ninguém

sabe o que está a acontecer consigo, porque não o conhecem ou porque és muito novo nesse contexto. E do outro lado, o lado que deixou ninguém se dá conta, porque desconhecem esse contexto, conhecem a pessoa, mas realmente, não têm a ideia do que está a acontecer com ela.” (Entrevista Tómas).

Através desses argumentos os estudantes reconhecem que uma das principais dificuldades encontradas no processo de integração foram: a saudade e a solidão. No que se refere à exposição feita pelo estudante Douglas, a separação da família foi, de certa forma, responsável pelo *stress* no início da adaptação, e a solidão resultante da saudade possibilitou uma reflexão da situação experienciada, da mesma forma, que o estudante boliviano a percebe como um produto do sistema de imersão do imigrante que se defronta com um conjunto de consternações não só de carácter coletivo, mas individual - a solidão produz o significado ontológico do deslocamento, ela constrói um sentido a partir de uma análise crítica entre duas realidades. Neste sentido este processo aproxima-se de um processo de formação experiencial enquanto *“a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscreve a sua identidade”* (Roelens, 1991 cit in Cavaco, 2002: 31-32).

Retomando o contexto dessas novas situações culturais, o preconceito e a discriminação foi algo recorrente nos discursos da estudante estoniana e do estudante costa riquenho ao enfatizarem as dificuldades de relação com os colegas na Universidade. Entretanto, no caso do estudante costa riquenho essa dificuldade não foi só em relação ao preconceito cultural, mas também de carácter linguístico e comunicacional (o preconceito linguístico):

“É muito difícil, por exemplo, chegar num ponto que alguém vai te convidar para ir a sua casa. Na Estónia isso é completamente diferente, acontece muito facilmente, isto não significa que é uma prova de amizade, mas pelo menos ajuda a manter um contacto mais próximo.” (Entrevista Sofia).

“Na universidade, a maioria das vezes, falamos em inglês, porque tenho um colega que é da Escócia, ele é muito nacionalista, não quer falar outra língua que não seja o inglês, mas também

existem muitos iranianos e turcos, então a prática da língua fica difícil e, às vezes, **quando praticamos um pouco de português, eles não gostam, preferem o inglês. Há uma garota que não gosto nada de falar com ela, sei que não falo muito bem português, mas ela começa sempre a criticar: <<não fale assim, tens de pronunciar bem>> e a conversa não desenvolve.**” (Entrevista Douglas).

Na expressão desses acontecimentos percebe-se que existem alguns constrangimentos de relação entre os colegas na Universidade. A estudante estoniana se sente constrangida diante de um contacto superficial com os amigos na universidade, como foi dito acima, e os qualifica como pessoas imaturas que possuem outros interesses que não condizem com os dela. Já o estudante costa riquenho se refere tanto a um preconceito cultural como linguístico, não sendo isto tão marcante na relação com pessoas de outras nacionalidades que estão mesmo dentro ou fora do contexto académico, pois ele afirma que noutras situações não tem tantas dificuldades de relação e costuma falar português com pessoas de outras nacionalidades como, por exemplo, o seu professor na universidade: *“ele também gosta de falar português comigo, ele é da Dinamarca e está casado com uma portuguesa, fala muito bem português e não me corrige durante as nossas conversas.”* (Entrevista Douglas).

Ainda sobre o processo de integração académica nota-se que as outras estudantes, Lígia, Sílvia e Rose, apresentam um discurso positivo, diferindo um pouco dos/as outros/as estudantes que fazem uma série de críticas em relação às suas relações sociais dentro e fora da universidade. Sobre as considerações feitas pelas estudantes temos os seguintes pontos de vista:

“Com os portugueses tenho uma boa relação, com meus amigos do doutoramento, com meus professores e estou num projeto, como se diz, de revitalização das casas antigas do Porto. É um projeto de arquitetura de um português que ganhou um prémio de uma fundação e é um projeto que os arquitetos trabalham sem recibos pagos, trabalham sem receber qualquer dinheiro. É mais para desenvolver nossa experiência profissional, por isso, **estou a trabalhar lá um dia por semana e ali tenho um contacto com outros arquitetos portugueses que estão a fazer o trabalho junto comigo.**” (Entrevista Lígia).

“Tive muito boa relação, porque tenho vários amigos portugueses, nunca aconteceu nenhum

conflito quanto a isto.” (Entrevista Sílvia).

“As pessoas são calmas, acho que são calmas, vejo algumas pessoas mais alteradas para falar, por exemplo, vou para uma casa de jogos todas as sextas-feiras, tenho o hábito de ir para ali e uma senhora que é funcionária do local tem uma maneira de falar que parece estar sempre zangada, mas acho que ela é assim, **não tenho nenhuma dificuldade porque, não gosto de violência, então tento sempre respeitar.**” (Entrevista Rose).

Como podemos observar nesses três casos não existem muitos conflitos em relação à integração tanto académica quanto social. Para essas estudantes as vidas delas não estão condicionadas a esse contexto, sentem-se seguras porque possuem um suporte familiar que as ajudou muito na integração no país de acolhimento e também porque o plano educativo proporcionou uma boa adaptação e uma formação que dependeu *“das estruturas intelectuais, afectivas e perceptivas das motivações e da consciência”* (Landry, 1989, cit in Cavaco, 2002: 32) de cada uma delas para conseguirem gerir as diferenças resultantes de um novo espaço de acolhimento. Todas têm a consciência do que isto representa para o seu projeto de vida e que apesar de tudo, possuem uma infraestrutura de apoio (afetivo-emocional) que diminui a pressão em torno da integração.

Todos os projetos são consistentes e formativos: *“O meu marido foi aceite no doutoramento aqui e nós sempre tivemos a ideia de fazer um curso de pós-graduação em outro país.”* (Entrevista Lígia), *“antes de vir para cá, o meu marido já estava a viver aqui por três anos, já conhecia o lugar”* (Entrevista Sílvia) e *“desde que eu conheci o Douglas ele dizia que queria uma coisa assim, depois casámos, tivemos o Henrique e ele teve essa oportunidade.”* (Entrevista Rose).

Podemos dizer que, de modo geral, os conflitos e as dificuldades existentes de adaptação no país de acolhimento foram, muitas vezes, superadas pelo apoio familiar e pelos projetos de carreira idealizados por esses/as estudantes, tendo em conta que essas pessoas estão acompanhadas de seus pares, sendo que o mais criticado no processo de integração se refere às situações culturais que suscitaram a discriminação, o preconceito, a saudade e a solidão – como fatores críticos de experiências de aprendizagens dos/as estudantes que culminaram com a reflexividade dos eventos decorrentes do deslocamento.

4. 2 - Língua

Vale a pena acentuar que esta categoria “*língua*” está estreitamente ligada à integração sociocultural dos/as estudantes, ao ponto dessas duas categorias se relacionarem em alguns contextos. No entanto, essa relação não poderá ser analisada apenas sob a ótica do processo de adaptação, posto que todos esses/as estudantes estão inseridos num curso de língua portuguesa e já possuem um bom desempenho no uso da mesma, o que nos fez desenvolver uma análise específica para cada dimensão categorial. Ainda que o uso do português seja uma ferramenta de adaptação, a aquisição de uma segunda língua é também resultado de um confronto com a língua materna que permite modos distintos de ler, interpretar e viver o mundo, seja pela interação com as culturas académicas, que os levam a pensar sobre as diferenças socioculturais, seja pela adesão a novas rotinas diárias a partir de novos referentes desencadeados pelo processo de imigração.

A mudança é sentida como efeito de como as pessoas se veem dentro da rotina de serem estudantes, estrangeiros, pais, mães e casais, o que naturalmente faz parte dos processos formativos dos adultos e de processos de autoformação revelados no contacto com uma segunda língua, de forma que esta formação “*não se limita ao vivido e à experiência, ela supõe uma actividade intelectual intensa, a fim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe dar sentido e de a voltar a investir*” (Landry 1989 cit in Cavaco, 2002: 34). Por esta razão achamos pertinente analisar esta categoria à parte para vislumbrar essas noções através de algumas subcategorias que surgiram da avaliação dos discursos apresentados pelos/as estudantes e que se seguem: *das motivações para aprender uma nova língua (Língua portuguesa), as percepções sobre os cursos de português para estrangeiros e o aprendizado de uma segunda língua e por fim, o uso da (s) língua (s) nas suas rotinas diárias.*

4.2.1 - Das motivações para aprender uma nova língua (Língua Portuguesa)

Nesta subcategoria, as motivações para aprender uma nova língua não dependeram só da necessidade de uma integração sócio-académica num país estrangeiro, mas de algumas opções que partiram dos próprios estudantes e que sofreram influências dos seus projetos

intelectuais, por estarem deslocados em processo de formação superior. A possibilidade de apreender novos conhecimentos foi uma das questões mais referidas pelos estudantes ao serem questionados sobre <<*o que os motivou a aprender uma nova língua?*>>. Esta opção parece ser um pouco contraditória em relação aos estudantes cuja língua materna é o espanhol e no caso dos estudantes cujos cursos decorrem todos em inglês e não precisam, necessariamente, do português nas suas rotinas diárias. Entretanto, todos os estudantes responderam afirmativamente que as motivações para aprender uma segunda língua (o português), constituíram uma necessidade e uma possibilidade de extensão intelectual e cultural:

“O que quero dizer é que uma língua se aprende com a necessidade, por exemplo, eu podia frequentar todos os cursos de português da Costa Rica, para aprender português do Brasil, português de Portugal, mas não iria aprender como aqui. Aqui, tenho que falar, porque tenho que comer, me comunicar com o senhor do talho, é preciso comunicar, não tenho como fugir. Na Costa Rica falo espanhol, porque eles compreendem e também faço isso aqui, mas acho que é sinónimo de respeito aprender e gosto de conhecer novas línguas.” (Entrevista Rose).

“Gosto de aprender línguas, porque penso que é uma janela para conhecer outras culturas, quando estás a aprender uma língua, não é só o conhecimento da língua que conta, mas também saber como é que as pessoas pensam, a etiqueta, a forma como se portam, atuam, isso é o mais interessante para mim.” (Entrevista Lígia).

“Acho que aprender línguas tem me ajudado muito, em muitos níveis, não só para me comunicar, mas para perceber o mundo de outras maneiras, ou seja, a linguagem é algo importante na vida das pessoas, mesmo que fales só uma língua, é uma ferramenta muito útil.” (Entrevista Tómas).

Parece evidente que esses estudantes acham que o aprendizado de uma segunda língua funciona como uma extensão dos saberes intelectuais e culturais no país de origem, pois, mais do que integrar-se gradualmente na sociedade autóctone, o aprendizado de uma segunda língua assume *“um carácter mais simbólico mediado por aprendizagens de capitais sociais, nomeadamente da língua do país receptor”* (Machado, 2002 cit in Valentim, 2009: 48) e que também fazem com que essas aprendizagens *“adquiram o seu sentido na história de*

uma vida” (Dominicé, 1988 cit in Canário, 2000: 116).

O domínio da língua enquanto estratégia de integração e possibilidade de formação e autoformação se distancia de um ideal de semelhanças, buscando aproximar-se de uma atitude mediadora pela qual se negociam as diferenças e outra dimensão cultural que agora ocupa um lugar instrumental na reconstrução das rotinas quotidianas. As simples ações como comer, ir ao talho, pagar um recibo, exigem novos arranjos culturais para apreender as formalidades sociais e para ter acesso às pessoas, ao repertório cultural do país de acolhimento. Nestes casos a busca pelo conhecimento de uma segunda língua como possibilidade de imersão social, cultural e intelectual diminuiu consideravelmente as barreiras linguísticas presentes nos deslocamentos estudantis. Os outros estudantes afirmam que foram motivados mais por uma questão académica e intelectual, incentivados por outras experiências linguísticas:

“Gosto imenso de aprender novas línguas, de facto, quando comecei a estudar na universidade tive muitos problemas vocacionais, no início, estava a estudar medicina, mas não gostei nada do ambiente laboral dos médicos, então resolvi mudar de curso, mas o processo não foi rápido (...). Nesse semestre, procurei cursos de línguas: de latim, italiano, a língua dos indígenas da Costa Rica e quando, tive notícias de oportunidades de doutoramento em países de língua portuguesa, pensei que o português era uma língua muito próxima do espanhol, por isso resolvi experimentar e gostei imenso de aprendê-la.” (Entrevista Douglas).

“Eu já fiz voluntariado, fiquei seis meses em Guiné Bissau e aprendi a falar crioulo, mas percebi que não havia grandes saídas com o crioulo, por isso, na Estónia comecei a aprender um pouco de português e alguns alunos que estavam no curso, fizeram Erasmus aqui em Portugal, então pensei: << porque não fazer?>>. Foi a partir daí que decidi vir para cá.” (Entrevista Sofia).

Sobre as motivações desses estudantes fica nítido que o aprendizado de uma segunda língua dependeu muito de uma noção mais formativa e intelectual, além da *“coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjectividade, das actividades e das identidades”* desses/as estudantes (Barbier cit in Josso, 2002: 41), como

confirma a diretora e a professora do segundo nível do curso de português que eles frequentam:

“Eu tenho pessoas aqui que expressam mesmo esse gosto, dizem que <<nós estamos cá, então vamos valorizar, vamos conhecer outra língua, outra cultura>>, é uma valorização e muitos querem também ler em português, perceber melhor a história do país, são interesses diferentes, mas é uma questão intelectual.” (entrevista Roberta).

“Os alunos são estudantes de mestrado, doutoramento e imigram para Portugal por motivos de estudos e vão ficar por um período de dois ou quatro anos, mas mesmo assim sentem a necessidade de aprender a língua, o que é lícito e faz todo sentido, porque eles vão estar a viver num país que não é o deles e com uma língua, às vezes, muito diferente.” (Entrevista Isabel).

Além disso, todos os/as estudantes já haviam tido um primeiro contacto com a língua portuguesa, produto de uma intenção profissional e até cultural, pois a transparência linguística entre o espanhol e o português incentivada pelo desejo profissional de deslocar-se para uma formação de pós-graduação motivou o estudante Douglas a aprender português e a estudante estoniana a migrar para Portugal a partir do contacto que teve com a cultura Guineense que a estimulou a querer aprender português com a finalidade de ampliar suas experiências profissionais.

No que se refere a outras motivações que estimularam os/as estudantes internacionais a aprenderem uma segunda língua percebe-se que ainda existem outros fatores pertinentes em relação a essa subcategoria. Muitos/as estudantes demonstram a partir dos seus discursos que o aprendizado do português é uma possibilidade de integrar-se e aprender uma nova cultura, além de ser um ato de respeito por essa cultura e representar uma continuidade entre as duas línguas (a estrangeira e a nativa):

“Eu gosto; é uma oportunidade, tenho colegas na Costa Rica, amigos que gostariam de aprender português e acho que não têm essa oportunidade, de vim para cá e falar com as pessoas nativas.” (Entrevista Rose).

“Aprendo português para me comunicar com as pessoas, mas na faculdade não preciso, toda a gente fala em inglês, como disse, o programa de doutoramento é em inglês, mas gosto de saber português, quando nós vivemos num país com uma língua diferente da nossa é mais fácil de aprender, porque estou aqui. **Por exemplo, no Irão foi muito difícil aprender português, mas aqui tenho esta oportunidade, tenho esta possibilidade que é de conhecer essa nova língua.**” (Entrevista Sílvia).

“Quando cheguei aqui não tinha nada para fazer, então foi uma oportunidade, era uma oportunidade para começar a fazer alguma coisa em Portugal e conhecer pessoas para além da minha nova família.” (Entrevista Tómas).

“Honestamente, não teria estudado português se não estivesse a viver em Portugal. Acho muito importante, por conta daquilo que falei acerca da cultura, é quase incorreto não tentar aprender e também é muito engraçado perceber que a nossa língua está tão perto e tão longe do português.” (Entrevista Lígia).

A aquisição da língua representa a compreensão dos aspetos simbólicos de uma cultura e surge essencialmente como sinónimo de explicação das mudanças provocadas pela partida, ou seja, está intimamente relacionada com a possibilidade de conhecer novas formas de experimentar a vida, ter uma maior abertura profissional e conhecer, perceber as diferenças entre dois mundos distintos. A aquisição pela explicação é o ato de aprender a língua portuguesa por meio de um processo pelo qual se transmite a compreensão desse conhecimento como uma oportunidade e uma possibilidade de aprender a língua por estar num lugar que facilite a obtenção deste conhecimento – sendo as experiências formadoras, as pertenças, as valorizações, os desejos e o imaginário resultantes das oportunidades socioculturais, que os/as estudantes souberam explorar, o caminho para encontrar *“o eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade”* (Josso, 2002: 43). Ao nos referirmos à aquisição de uma segunda língua entendemos que essa *“experiência não é um comportamento, mas sim um engajamento reflexivo e transformativo levado a cabo pelo indivíduo perante a realidade envolvente”* (Bruner 1986 cit in Valentim 2009: 8).

Ao avaliarmos as motivações dos/as estudantes acerca do aprendizado de uma segunda língua concluiu-se, em alguns casos, que o contacto com a língua portuguesa

derivou dos projetos profissionais e formativos que estes estudantes buscaram ao terem se deslocado do país de origem, podendo isto ter surgido a partir de algumas experiências passadas (o caso da estudante estoniana) ou como uma ferramenta de ocupação (estudante boliviano). Em todo caso, o contacto com a língua portuguesa decorreu não só da necessidade de aprender um novo repertório sócio-cultural, mas também como sinónimo de respeito e como possibilidade de aceder a mais uma trajetória formativa para melhor enfrentar a realidade migrante e preencher alguns anseios intelectuais existentes. A tónica dada ao contacto com a língua portuguesa não recaiu essencialmente nos conflitos de integração sócio-académica, mas como condição de alargamento de possibilidades: *“vim para cá e falar com pessoas nativas”* (entrevista Rose), *“vejo que isso me traz muitas vantagens em geral, esse intercâmbio cultural muda a tua consciência sobre outras coisas e outras culturas. Acho que, quando estamos a aprender outras línguas, nós aprendemos a ter outras perspetivas”* (Entrevista Douglas) e *“aprendi a falar crioulo, mas percebi que não havia grandes saídas com o crioulo, por isso, na Estónia comecei a aprender um pouco de português.”* (Entrevista Sofia). *“A facilidade de falar uma ou outra língua constitui-se uma vantagem do bilinguismo em situações comunicativas, a disponibilidade que o falante tem em lidar com dois sistemas linguísticos”* (Maher 2007 cit in Mota, 2008: 316), além das vantagens de aumentar ainda mais o conhecimento profissional, académico e intelectual.

4.2.2 - As perceções sobre os cursos de português e o aprendizado de uma segunda língua

Esta segunda subcategoria de análise contemplará as perceções dos/as estudantes sobre o aprendizado de uma segunda língua e os cursos de português para estrangeiros em Portugal. No discurso dos/as estudantes sobre a aprendizagem de uma segunda língua surgiram inúmeras críticas sobre os cursos de português para estrangeiros oferecidos pelo PPT-*Programa Português para Todos*. No guião de entrevista havia perguntas que tentavam perceber a opinião dos estudantes sobre a instituição na qual estavam a aprender português, contudo a partir desta proposição os/as estudantes falaram não só sobre as dificuldades/facilidades no contacto com a língua, mas acabaram por levantar algumas questões em relação aos cursos de português oferecidos pelo PPT. Na verdade, achamos que

ao refletirem sobre suas aprendizagens em relação ao ensino do português acabaram por relacionar as experiências formativas a todo contacto institucional que tiveram desde que decidiram aprender português.

Consoante Ribas (2004), os cursos de português dentro da lógica do *Programa Português para Todos-PPT* são oferecidos com o objetivo de facilitar a adaptação e o ajustamento dos imigrantes, a fim de permitir que os mesmos usufruam dos seus direitos de modo mais eficiente e se integrem na sociedade de acolhimento. Nesta perspetiva, este programa tenta direccionar as pessoas adultas que *“chegam a um país de que muitas vezes desconhecem a língua e onde precisam, com alguma rapidez, integrar a sociedade onde escolheram viver”* (Sataleka, 2011: 57). Essas medidas representam uma resposta por parte da instituição governamental, são medidas de curto e médio prazo para que se possa diminuir as barreiras linguísticas dos imigrantes (*idem*: 56) e criar melhores condições de inserção na sociedade recetora, sem qualquer custo económico para os participantes.

No que se refere aos cursos de português oferecido pelo PPT, os/as estudantes expressaram os seguintes pontos de vista:

“Agora estou no segundo nível, mas antes procurei outro curso, um organizado pelo governo que se chama Português para Todos, tentei seguir todas as orientações e estive a frequentar por algum tempo, acho que no mês de setembro do ano passado, quase que outubro também, mas era uma lentidão, uma senhora dizia parcimónia. No primeiro dia de curso, eles disseram que eu deveria ir para apresentação do nome do curso, dos professores e eu fui. Outro dia fui porque queriam fazer uma demonstração da escola onde iam fazer o curso e noutra aula foi para dizer quando fazíamos os exames. Por fim, fui para fazer o exame que era muito básico, achei que as pessoas falavam bem o português, as pessoas que eu vi que eram de outros países: Índia, muitos russos, ucranianos, muita gente, falavam muito bem, acho que melhor do que eu, não sei, porque falam outras línguas distantes do português.” (Entrevista Rose).

"Acho que é um bom curso, gosto das professoras e também o livro é muito bom, nunca fui aos cursos da Faculdade de Letras, mas o meu marido foi e também conheceu um programa que se chama PPT, mas ele me disse que aqui é melhor que os outros cursos. (...) meu marido disse que noutros cursos todas as pessoas são europeias e já sabem falar português, é mais fácil para elas porque na aula só eles falam com a professora e os outros não aprendem nada." (Entrevista Sílvia).

A partir do que foi dito pelas estudantes, é possível verificar que as experiências de aprendizagem de português são avaliadas a partir da relação que estabelecem entre dois contextos de ensino do português que conhecem (o PPT e a Casa de línguas). Essa associação revelou uma visão negativa dos cursos oferecidos pelo *Programa Português para Todos*. De acordo com o discurso das estudantes percebemos que o contexto formativo desse Programa não parece ser coerente com os facilitadores para uma boa adaptação dos estrangeiros preconcebido pelos referenciais de ensino, ou seja, os referenciais não proporcionam uma inclusão de todos/as estrangeiros/as inseridos no curso de língua portuguesa, como podemos confirmar nos argumentos da professora de português do segundo nível da Casa de línguas:

“Não é possível desenvolver tanto a capacidade cultural dos alunos, por exemplo, tu tens que te centrar muito nos objetivos, nos conteúdos, na gramática, não há muita possibilidade para a interação dos alunos, entre eles e entre eles e o professor. Não tens muito tempo nestes cursos, porque o limite de horas é muito pouco” (Entrevista Isabel).

Portanto, essas características foram muito criticadas pelos/as estudantes, além de outra crítica apresentada em relação ao caráter burocrático do programa:

“Então, essa lentidão, faz uma fotocópia, faz outra, o professor fala uma coisa e depois fala outra, às vezes, eu não tinha a certeza do que estavam a falar, não fazem uma coisa séria. Eu gostava imenso de ir, mas ainda não voltei, porque faz muito frio à noite e é longe de casa. Eu quero voltar para fazer o exame nacional, mas acho que o nível daqui é mais desenvolvido e gosto da seriedade.” (Entrevista Rose).

Acerca das aprendizagens dos/as estudantes foram levantadas outras questões, como por exemplo: o contacto com outras línguas estrangeiras o que acabou por influenciar o processo de ensino-aprendizagem da língua, a transparência linguística entre o espanhol e o português e as opiniões a respeito da instituição na qual aprendem o português (Casa de língua).

Considerando a primeira avaliação feita pelos estudantes, alguns acham que estão mais avançados no processo de ensino-aprendizagem da língua e que possuir uma *“bagagem cultural e linguística”* é um grande facilitador pois *“as aprendizagens transmitidas são postas em conexão com a diversidade de aquisições de seus percursos de vida”*¹⁹ (Dominicé, 1996: 96):

“Eu gosto do curso, mas para mim, às vezes, é um pouco lento. No meu caso particular, isso é difícil, porque perco o interesse, fico com uma sensação, não vou dizer que é perder o tempo, porque acho que não é isso, mas acho que no meu caso, não estou a aprender tanto como deveria (...) o facto da minha língua materna ser muito semelhante e próxima do português ajuda, há uma parte da gramática, na lógica de algumas coisas que é praticamente a mesma coisa e também como já estudei outra língua, o inglês, consigo ter um ritmo de aprendizagem rápido.” (Entrevista Lígia).

“Não tinha ideia de como seria o curso e quando comecei fiquei um pouco desiludido, porque senti que era muito escolar, na forma do ensino, mas não tinha do que me arrepender, tinha uma professora um bocado velha, com muita boa vontade, mas com um método um pouco rígido. Então, como já tinha tirado o curso de inglês, de francês e outros cursos, já tinha mais ou menos uma ideia empírica de como dar um curso de línguas e achava que era preciso mais interatividade, mais atividades entre as pessoas.” (Entrevista Tómas).

“Achei que o segundo nível não foi tão difícil, mas claro, isso também dependeu de mim e um ponto positivo é que as pessoas que frequentam o curso permanecem durante algum tempo, não é como se fosse Erasmus, se fosse por Erasmus, o curso não teria a mesma qualidade. Além disso, três anos de curso é muito tempo e isso ajuda muito.” (Entrevista Sofia).

Nas exposições dos/as três estudantes ficou claro que *“a aprendizagem se vai tornando cada vez mais eficaz não só com o tempo crescente da estada, mas também com a convivência”* (Barbosa, 2010b: 11) e que a mobilização das aprendizagens *“é influenciada, entre outros factores, pelo investimento pessoal, pelo tipo de relações sociais que se manifestam nos contextos de aprendizagem, pela necessidade de confronto (...) e pelo*

¹⁹ “des démarches d’apprentissages au cours desquelles les connaissances transmises sont mises en rapport avec la diversité des acquisitions de leur parcours de vie.” (Tradução minha).

momento da vida em que a pessoa se encontra” (Dominicé, 1996 cit in Cavaco, 2002: 38). No entanto, cada pessoa possui ritmos diferentes de formação, como também podemos constatar nos discursos dos/as outros/as estudantes:

“A minha dificuldade é o parecido, por vezes, é muito traiçoeiro, pelo facto de ser uma arma com duplo sentido, pode ser para o bem e para o mal, por exemplo, quando eu estou a ler e encontro a palavra no para mim é não, é uma negação, mas quando eu leio no em português, não significa não, mas a proposição, como, por exemplo, no sábado. Então, esse mecanismo de linguagem é muito bom, porque eu posso compreender muito, mas também pode ser complicado.” (Entrevista Rose).

“Por exemplo, para nós escritório é escrivania, mas aqui pode ser um lugar, uma sala de negócios que para nós é oficina e em português que dizer outra coisa, um espaço de trabalho manual, um lugar para arranjar os carros, mas para nós isso é taget e em italiano é outra coisa também, isso é muito, complicado quando estamos tentando aprender uma língua.” (Entrevista Douglas).

Na perspetiva desses/as estudantes, a Rose e o Douglas, o processo de aprendizagem está associado a processos de comparação entre a língua estrangeira e a língua materna, onde as ambivalências entre as representações simbólicas e linguísticas de cada lugar fazem parte do sistema formativo de aquisição de uma segunda língua. Portanto, o jogo entre as filiações identitárias das duas línguas também acabam por criar um campo de construção dos significados formativos, o que potencializa o bilinguismo (Mota, 2008), ou seja, a interseção entre duas culturas (da língua materna e estrangeira).

Os estudantes mencionam a questão do bilinguismo como parte da articulação entre as aprendizagens adquiridas e as realidades socioculturais distintas, contudo esta temática será discutida na análise da subcategoria seguinte que trata do uso das línguas (materna ou estrangeira) nas suas rotinas diárias.

4.2.3 - O uso da(s) língua(s) nas rotinas diárias dos/as estudantes

Como foi antes referido, o uso das línguas no quotidiano dos/as estudantes estrangeiros/as levanta questões em relação ao bilinguismo e sobre a articulação da aprendizagem de uma segunda ou até terceira língua no contexto académico e nas situações

habituais vividas por esses/as estudantes:

“Não sei como podemos nos definir como bilíngues, mas, muitas vezes, tenho problemas pelo facto de estar a aprender o português e o inglês. Algumas pessoas podem dizer que estou a brincar, mas não, **quando estou a falar português, posso falar alguma coisa em inglês, às vezes, consigo estar entre as duas línguas.**” (Entrevista Rose).

“Falo todos os dias, agora faz parte do meu quotidiano, sobretudo, com a família da minha mulher, com ela nem tanto, usamos mais um portunhol, nós fomos desenvolvendo uma dinâmica e misturamos muito as palavras. **A linguagem em casa é uma mistura horrível ou deliciosa podemos dizer isso, mas com a família é português-português, no trabalho misturo francês com português, porque trabalho para uma empresa francesa e espero não fazer uma confusão quando for velhinho.**” (Entrevista Tómas).

É muito engraçado, porque **eu procuro falar com Henrique as três línguas, depois do banho eu sempre falo: <<pé direito, pé derecho, right foot>>, depois ele começa sozinho: <<a meia, la mitad, sock.** (risos). Eu sei que, às vezes, **ele não gosta que falemos em línguas diferentes, prefere que falemos em espanhol, mas é muito bom para ele.** Houve uma altura que ele vinha da escola e falava <<olha pai para os portugueses é ovo, para nós es huevo, para os portugueses é leite, para nós es leche, então ele começou a fazer as associações sozinho.” (Entrevista Douglas).

Nos três casos não existe um jogo de relações de poder tão firmado no contacto com línguas que não maternas, ou seja, não existe um fortalecimento de uma língua maioritária em detrimento da língua técnica, onde muitas vezes existe uma situação triangular na comunicação entre línguas – o espanhol, o inglês e o português, no caso do casal costa riquenho e do espanhol, francês e português, no caso do estudante boliviano. Nos três casos existe sim a noção de uma identidade bilíngue e, muitas vezes, trilingue.

Em relação ao uso que os/as estudantes fazem da língua portuguesa *“foram observadas escolhas linguísticas situadas em diversos domínios sociais”* (Fishman 1964 cit in Mota, 2008: 315), como podemos verificar a seguir:

“Em minha casa, nós falamos espanhol, mas, por exemplo, quando vou a algum centro de saúde, tenho que pedir algum carimbo, alguma senha ou falar com o médico, preciso falar português e tenho que praticar. Quando vou encontrar a diretora, a mestra do Henrique do jardim de infância, preciso falar.” (Entrevista Rose).

“Tento praticar o máximo possível. Obviamente, **sempre tento falar na rua, é muito fácil e é o normal tentar falar com as pessoas no dia-a-dia, senão como vou fazer,** mas aqui no Porto há muitas pessoas que falam espanhol, então, às vezes, quando falam comigo espanhol tentam saber de onde sou.” (Entrevista Lígia).

“Tento falar muitas vezes, não tenho problema com o facto de falar, mas antes preciso verificar tudo e até mesmo escrever. Penso, escrevo e estou pronta para falar, mas o problema é quando, por exemplo, vou ao centro de saúde, antes de ir, preciso escrever todas as coisas, as palavras que não conheço para ir à doutora, explico tudo e depois ela começa a falar, não percebo nada. Peço para ela falar mais devagar ou se pode falar em inglês comigo, mas sempre diz que falo muito bem português. **Não me sinto segura.**” (Entrevista Sílvia).

“Por vezes, é esgotante estar a mudar de canal, já faço isso em português e acho que essa é uma vantagem minha, sempre fiz a mudança de canal e muito pouca tradução, sei que isto é português, isto é inglês, isto é francês. **Nesse momento, todo o meu discurso mental está nessa língua.**” (Entrevista Tómas).

Os hábitos linguísticos são associados a uma realidade intercultural onde a identidade bilíngue, e muitas vezes trilingue, sofre influência da multireferencialidade explicitada pelo movimento de migrar e pela diversidade dos conteúdos a serem apreendidos, através do qual *“contacta-se com outras culturas, adquirem-se novas mentalidades, conhecimentos práticos, aprendem-se novas formas de pensar e estar na vida”* (Barbosa, 2010b: 10), ao transformar *“as situações e os acontecimentos aí vivenciados [como] parte da rotina [que] daí resultam, regra geral, as aprendizagens mais estruturantes e significativas na vida das pessoas”* (Cavaco, 2002: 40). Deste modo, aprender uma nova língua é também se relacionar com a cultura dessa língua, o uso da língua faz com que esses/as estudantes compreendam as componentes estruturais que constituem a cultura de um povo, percebendo as diferenças entre eles, o que não impede que se identifiquem com e

reconheçam essa cultura. Sobre esta questão a estudante Rose afirmou:

“Quando nós viemos para cá, pessoalmente, vejo que nós temos que ser muito mais precisos, porque o espanhol dá para muito, é preciso ter um cuidado para estruturar o pensamento, para uma boa comunicação foi isso que eu aprendi com o português, se queres falar com uma pessoa tens que ter algo muito concreto. Então seja mais objetivo.” (Entrevista Rose).

O uso da língua parece estar no centro das relações sociais considerando que faz parte de uma representação identitária que não se organiza em torno da assimilação, mas de uma inter-relação e interação entre duas culturas. Por isso, os atos linguísticos são determinados por um contexto prático da situação quotidiana que oferece uma flexibilidade linguística amparada pelas motivações pessoais, intelectuais, profissionais e culturais - buscando uma abertura. A pertença identitária assume um traço ambíguo através do contacto linguístico que reflete a vida entre dois territórios; por outro lado, existe uma grande tendência para compreenderem essa identificação como uma categoria situacional, cambiante: *“é esgotante estar a mudar de canal, já faço isso em português e acho que essa é uma vantagem minha, sempre fiz a mudança de canal e muito pouca tradução.”* (Entrevista Tómas), *“Pratico sempre nas aulas da faculdade, porque meu doutoramento é todo em português, isso acaba sendo uma ferramenta de trabalho também.”* (Entrevista Lígia).

A convivência com diferentes territórios sociais é uma forma conciliatória de preservar os diversos pertencimentos, ao mesmo tempo em que o uso da língua os permite avançar nos processos de integração e interação com novos padrões culturais.

4.3 - As representações socioculturais sobre os deslocamentos

Esta terceira categoria de análise abordará os pontos de vista dos/as estudantes estrangeiros/as sobre suas experiências migratórias num espaço europeu, tendo em conta suas avaliações pessoais e culturais, desenvolvidas durante sua integração sócio-académica e no contacto com uma segunda língua. Através do guião de entrevista incluímos algumas perguntas diretamente relacionadas a esse tema que se referem às visões dos/as estudantes acerca da cultura portuguesa, aos conflitos e às subjetividades surgidas ou produzidas com os

deslocamentos e das expectativas em torno do aprendizado da língua. Tendo em conta essas questões chegámos a algumas subcategorias que surgiram da análise das exposições feitas pelos/as estudantes, sendo estas as seguintes: *Dos pontos de vista sobre a cultura portuguesa à identificação cultural, a conscientização político-social da imigração e o uso de uma segunda língua, os conflitos pessoais e socioculturais e das subjetividades às construções socioculturais.*

4.3.1 - Dos pontos de vista sobre a cultura portuguesa à identificação cultural

No que se refere aos pontos de vista sobre a cultura, a partir do guião de entrevista, foi perguntado aos/as estudantes sobre o que conheciam da cultura portuguesa, o que gostavam ou não da cultura e se eles/as conseguiam identificar alguma relação entre a cultura portuguesa e a sua cultura de origem. No discurso dos/as estudantes aparecem inúmeras avaliações sobre suas impressões em relação à cultura portuguesa:

“Por exemplo, inúmeras vezes jogam o carro para cima de nós, principalmente nas passeadeiras, eles estacionam em qualquer canto, porque existem mais carros do que espaço, não quer dizer que o meu país seja perfeito, temos muitos outros erros e coisas muito más, mas nós temos essa forma de ver a vida e acabamos por comparar, isso é habitual.” (...) As pessoas fumam muito, **não sei se faz parte da cultura, mas não gosto nada disso, eles têm pouco respeito pelos outros, fumam onde quiser, em todo lugar.”** (Entrevista Rose)

“Os portugueses estão abertos a perguntas de qualquer estilo, por exemplo, se estás à procura de um endereço ou precisas de alguma coisa, mas eles são fechados em termos da família ou em termos de partilhar o tempo, isto aqui no Porto, enquanto que em Lisboa, as pessoas não conhecem a palavra obrigado/a, mas são pessoas mais abertas ao contacto. Em geral, eu acho que os lisboetas são mais rudes, mas são mais abertos em relação ao preconceito.” (Entrevista Douglas).

“Provavelmente, há uma coisa aqui do Porto que não gosto, precisamente porque são muito fechados e muito acostumados a serem homogêneos. Isso é uma coisa que na América Latina não é possível. Para nós, é a heterogeneidade que é interessante e normal.” Aqui no Porto, sinto que as pessoas não estão acostumadas com a diversidade.” (Entrevista Lígia).

Para os/as estudantes, as comparações culturais revelam certo choque cultural gerado *“pela ansiedade que resulta da perda de todos os signos e símbolos da relação social, tidos como familiares”* (Oberg, 2006 cit in Nadă, 2012: 108), da mesma forma que *“favorece a construção de narrativa[s] [que] emergem do embate paradoxal entre o passado e um futuro em favor do questionamento presente”* (Josso, 2002: 30) interrogando-os sobre as experiências diversas. As comparações demonstram que essas diferenças postas em causa são confrontadas com a perda de uma relação simbólica, o que faz com que os/as estudantes passem a avaliar a cultura portuguesa a partir dos padrões de comportamento de sua cultura. Porém, essas situações são expressões de um discurso crítico sobre o preconceito e a discriminação em relação ao que é estranho e estrangeiro da mesma forma que o inverso não está isento de acontecer.

O estudante Douglas deixa claro que acha os portugueses preconceituosos, uns mais do que outros e que consegue perceber essa diferença, enquanto que a estudante Lígia faz uma crítica às características homogêneas da sociedade do Porto e a compara ao contexto histórico- cultural da América Latina, o que *“representa um marco de novas exigências a nível pessoal, académico e social na sua vida”* (Oliveira, 2012: 41).

Apesar de todas essas apreciações negativas, existe uma lógica mais crítica do que conflitual das relações culturais, quando os/as estudantes fazem um balanço dos seus percursos migratórios, a partir dos quais reconhecem o facto dessas identificações representarem processos de formação que afetam as suas identidades e subjetividades. (Josso, 2002).

Considerando que todos/as já passaram pela primeira fase de adaptação no país de acolhimento e já estão numa fase de aculturação, esses constrangimentos foram mais acentuados em relação ao estudante Douglas uma vez que a sua integração sócio-académica retrata uma realidade de conflito com os colegas portugueses na Universidade - *“a convivência com os rapazes na residência universitária, a partilha com eles não foi fácil, partilhar com pessoas de outros países não me trouxe problemas (...) mas a maioria dos estudantes portugueses ainda têm preconceito, percebi isso”* (Entrevista Douglas) -, tornando-se evidente que houve um certo choque cultural que trouxe um impacto negativo

na experiência do estudante migrante e um mal-estar que poderia ser traduzido como uma falha do processo de adaptação, o que não se processa em relação às outras estudantes, Rose e Lígia, que apenas procuram refletir sobre aquilo com que não se identificam na cultura portuguesa, a partir de uma análise crítica.

Sobre esta comparação acerca das duas culturas, surgiram ainda novas opiniões:

“Eu e o Douglas achamos que é muito pessoal, não podemos dizer com toda certeza, tenho 35 anos e vou completar 36 anos, no fim de março e acho que o sistema do português é como há vinte anos na Costa Rica. As pessoas fumam muito, não sei se faz parte da cultura, mas não gosto nada disso, eles têm pouco respeito pelos outros, fumam onde quiser, em todo lugar. Existem algumas coisas, como essa burocracia que me faz lembrar a Costa Rica. Se você tem que fazer algum trâmite, põe aqui um selo, põe ali um carimbo, depois tem de ir a outro lado, porque só tem uma pessoa que faz aquilo. Há algumas situações que nós fazemos uma comparação e achámos que há 20 anos atrás na Costa Rica existia essa forma tão marcada.” (Entrevista Rose).

“Tenho um problema, o facto de ter vivido em França muda muitas coisas, sinto que faltam muitas coisas e que mesmo Portugal fazendo parte da Europa não é igual, o aspeto cultural é um exemplo, faltam-me coisas que tinha em França como a parte cultural, a parte do meio ambiente, nunca fui muito ecológico, mas terminei por andar de bicicleta, sei lá são coisinhas pequenas. Uma coisa que não gostava no início tem a ver com o ritmo, os portugueses eram muito lentos, sofria no supermercado, por exemplo, quando alguém punha o saco, os produtos, com uma lentidão ficava desesperado: <<Eu quero sair daqui>>. Vivia em alta velocidade e no início isso me custou muito.” (Entrevista Tómas).

Os estudantes Rose e Tómas fazem uma comparação entre as culturas indicando aquilo que mais lhe é significativo no contacto com a sociedade portuguesa; para eles existem *“muitas contradições entre a identidade social que é conferida pelo sentimento pessoal a um determinado grupo”* (Barbosa, 2010a: 20). Nos níveis individuais e sociais, as discussões acerca do movimento migratório e da visão desses/as estudantes sobre a cultura portuguesa definem que esses pontos de vista dependem de uma situação relacional, sendo um processo *“da experiência vivida e das coisas da vida quotidiana que as pessoas têm em comum e que afirmam diferenças em sua identidade”* (Maraschi 2006 cit in Barbosa, 2010a:

20).

Seguindo essa lógica, as experiências de transformações das identidades e das subjetividades exprimem aprendizagens que funcionam como uma matriz de acolhimento de informação, *“na medida em que a aprendizagem (a acomodação de uma estrutura de acolhimento) supõe, no mínimo, que haja, ao mesmo tempo, assimilação de uma informação nova por uma estrutura de acolhimento e conflitos entre ambas”* (Bourgeois e Nizet, 1997 cit in Canário, 2000: 112).

Com base nessas questões, alguns estudantes revelam algum grau de identificação com a cultura portuguesa, sendo que outros não conseguem identificar nenhuma relação com a mesma, sem que isso necessariamente seja visto como algo negativo para eles:

“É difícil, porque é uma coisa muito sutil, provavelmente, a forma de tratar as pessoas é um pouco parecido. Há certas semelhanças no primeiro contacto com as pessoas. (...) quando cheguei à Faculdade de Arquitetura foi interessante, porque achei que seria diferente da minha formação, que as pessoas teriam um pensamento diferente do meu, mas as ideias eram muito parecidas. Nesse sentido, me senti em casa, a forma de pensar dos professores e dos meus colegas, a forma de ver os temas da arquitetura particularmente me fez pensar: <<eu estou em casa>>. É muito engraçado, no campo profissional consigo encontrar essa relação.” (Entrevista Lígia).

“A relação com a família é a primeira, em França isto não há, posso fazer um contraste. Chego aqui e percebo que a relação com a família é muito similar na Bolívia, ou seja, esta ideia de que os pais estão próximo dos filhos e de que não estão tanto à procura da independência dos filhos, mas de cuidá-los. Uma vez fizemos um jogo com uma minha prima que veio de visita, havia tanta coisa parecida, por exemplo, o número de pessoas que são 10 milhões na Bolívia e aqui também são 10 milhões. É engraçado como o tamanho da população de um país pode determinar certos comportamentos, por exemplo, a ideia da parte urbana a respeito da parte rural, a visão dos grandes centros urbanos, onde se concentra a maior parte da população e isso me surpreende.” (Entrevista Tomás).

“Na Estónia a comida também é importante, mas claro que os costumes são diferentes, também achamos importante passar alguns fins de semanas com a família, a relação com a família é algo muito parecido, mas na Estónia os filhos têm mais independência e somos mais autónomos.” (Entrevista Sofia).

As conexões socioculturais dão sentido às experiências ao tornar possível uma identificação caracterizada por aspetos subjetivos, onde as recordações do passado e as práticas do presente exercem um importante papel na construção dos pontos de vista dessa realidade, pois essas experiências são encaradas *“como ponto de partida fundamental, para organizar processos deliberados de formação [e] que implicam um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado”* (Canário, 2000: 112).

Como referenciamos acima, nem tudo foi passível de ser identificado como uma semelhança, surgindo algumas representações distintas potencialmente positivas para os/as estudantes:

“Não é totalmente diferente, não sei se consigo explicar, ao mesmo tempo, que é diferente tem coisas muito parecidas, as diferenças não são muito fortes, porque a vida é igual, por exemplo, o festejo é diferente, mas festa é festa. Aqui existem muitas festas que são diferentes do Irão, nós não temos Natal, São João, mas temos outras coisas que são iguais.” (Entrevista Sílvia).

“Eu mudei, mudei muito, não havia conhecido outro país, nunca tinha saído da minha terra. Para mim, foi como bater com o nariz em oportunidades diferentes, porque estás a viver muitas coisas novas, mas é um país muito diferente do meu e acho que não existe tantas semelhanças. Acho que é propriamente da identidade de cada país e isso não é negativo, talvez, essas diferenças nos ajude a refletirmos.” (Entrevista Douglas).

Pela análise das narrativas dos estudantes detetamos que, no caso da estudante Iraniana, as diferenças existem mas não são vistas como uma ameaça cultural (Vala, 2007), de forma a comprometer a orientação comportamental do regime migratório. Já o estudante Douglas revela que seu deslocamento proporcionou uma tomada de consciência em relação à imigração através de uma reflexão sobre sua própria vida. A análise subjetiva dos factos faz com que esses/as estudantes reorganizem seus valores e práticas de maneira a compreender como as experiências socioculturais podem construir um campo educativo que os ajude a perceber o mundo de uma maneira mais ampla.

4.3.2 - A conscientização político-social da imigração e do uso de uma segunda língua

A presente subcategoria desta análise deverá explicitar as concepções dos estudantes acerca do aprendizado do português enquanto um mecanismo de integração político-social no país de acolhimento. Novamente, como referimos no caso da integração sócio-acadêmica, a língua também terá um papel fundamental no que toca as questões de inserção político-social, sendo uma categoria transversal no processo de análise. No guião de entrevista incluímos uma pergunta relacionada a este assunto para saber se os/as estudantes reconheciam que o aprendizado do português era uma mais-valia que garantia alguns direitos de cidadania.

No que se refere à cidadania dentro do território europeu, *“encontra-se aqui a lógica da separação entre o nacional e o não nacional”* (Pacheco, 1996: 267) e do papel da língua como prática primária de acesso aos deveres e direitos cidadãos. Num quadro legal proveniente deste processo é preciso *“uma reconversão das mentalidades que dê sentido à palavra acolhimento”* (Idem: 270). Em síntese, os/as estudantes estrangeiros/as devem no campo desta sociedade de destino procurar de forma consciente ou inconsciente desenvolver estratégias que lhes permitam adaptar-se de forma mais ou menos positiva tentando administrar o longo tempo que uma imigração temporária acarreta. Com isso, achamos pertinente pedir aos estudantes que falassem da importância da língua em relação a uma consciência política-social como base do processo de integração, sendo possível perceber que todos/as estudantes relacionaram esta questão aos seus projetos profissionais e académicos atrelados ao país de origem (identidade nacional), ao mesmo tempo em que valorizaram a língua como condição de uma consciência sociocultural, o que também não deixa de ser um pensamento político. No discurso dos dois estudantes costa riquinhos as perspectivas parecem ser equivalentes:

“Falar português tem que ser um requisito para termos cidadania, seja em Portugal, no Brasil ou em qualquer lugar, onde a língua oficial seja a língua portuguesa. Em geral, noutros países para obteres a cidadania, precisas aprender a falar a língua daquele país, mas acho que esse não é o nosso objetivo, nós gostamos imenso de Portugal, mas o nosso plano original é voltarmos para a

Costa Rica." (Entrevista Douglas).

"Realmente, no meu caso, nunca pensei nisso, porque nós sabemos que vamos embora daqui depois de terminarmos o doutoramento. Mas, provavelmente deve ser um facilitador, por exemplo, para mim é muito fácil estar cá, sei que se alguém não me compreender, falo espanhol e é muito provável que essa pessoa vá-me entender e sempre sinto muita segurança, sinto-me tranquila nesse sentido." (Entrevista Lígia).

O estudante Douglas revela que o aprendizado da língua é um dos requisitos básicos para um estrangeiro ter acesso à cidadania, contudo em ambos os casos, tanto do estudante Douglas como da estudante Lígia fica claro que esta consciência faz parte de uma decisão pessoal e de uma possibilidade de integrar-se melhor numa imigração mesmo que temporária. Os dois estudantes revelam que a sua cidadania está relacionada ao seu país de origem e aos seus projetos profissionais e académicos. E ainda que valorizem as suas nacionalidades reconhecem que o aprendizado da língua é um dever e uma responsabilidade social de um estrangeiro que busca se integrar de forma positiva:

"Nós podemos reclamar os nossos direitos, temos capacidade de reclamar, por exemplo, o valor da fatura da eletricidade, o que já aconteceu connosco aqui e acho que quem não domina a língua passa por situações muito complicadas. Temos que saber escolher outras palavras que, talvez, não usássemos na nossa língua, isso é cultural, porque na Costa Rica somos mais sutis e aqui é tudo mais direto e rude. Claramente, se não falássemos português ficaríamos isolados, mesmo que a maioria das pessoas, aqui em Portugal, tente compreender o espanhol, não faz sentido para nós, estamos a viver aqui, para ter voz e direito precisamos saber falar português." (Entrevista Douglas).

"Por exemplo, você conhece algumas pessoas que falam inglês muito bem, mas não falam português ou não querem falar português, porque não querem, mas quando precisam ligar para o serviço de água ou para o serviço de luz, as pessoas falam português não inglês, então eles têm uma barreira linguística que não permitem expressar-se e sentem uma frustração na hora de falar, porque não conseguem o que precisam. Se você está num outro país precisa aprender alguma coisa da língua, é uma forma de respeito pela outra pessoa, além de ser um conhecimento, não posso estar aqui há um ano ou dois e não falar alguma coisa, tenho que ao menos saber saudar e pedir o pão." (Entrevista Rose).

Como podemos verificar no discurso dos/as estudantes o uso de uma segunda língua pode ser um recurso de orientação do regime migratório, além de uma consciência social para conseguir alcançar uma relação com a sociedade recetora. A respeito disso, os/as outras/as estudantes concordaram com as declarações feitas, pelos/as estudantes Douglas, Lígia e Rose e revelaram ter as mesmas opiniões:

“Saber a língua ajuda muito. Hoje, percebo que já perdi muitas coisas, porque não sabia falar português. Por exemplo, queríamos comprar alguma coisa e não entendemos o que o senhor quis dizer, acabamos por comprar, mas não era o que queríamos e também os contratos, quando não sabíamos português, assinámos alguns contratos sem saber o que eram não entendíamos o que estava ali. Por exemplo, alguns contratos de internet, a inscrição do ginásio, tudo estava em português e nós não sabíamos, apenas assinámos sem perceber. Isso é outra coisa que nós começamos a pensar.” (Entrevista Sílvia).

“Acho que tem vários pontos de vista, se estás a morar num país é muito importante falar a língua deste lugar, se não, não te consegues relacionar, tens de aprender pelo menos o mínimo. Se quiseres ficar um pouco mais de tempo, acho que é quase obrigatório fazer um esforço e aprender a língua para conseguir comunicar. Até quem sabe o inglês também deve aprender algo a mais, parte-se da ideia de que com o inglês se faz tudo, mas se vives num país com outra língua, se for só para conhecer, acho que consegues-te desenrascar, mas se fores para morar é preciso aprender e também as pessoas ficam muito contentes quando tentas falar alguma coisa e se consegues e falas bem é ainda melhor.” (Entrevista Sofia).

O fortalecimento da integração pela língua e o reconhecimento de uma comunicação de fundo político-social fez com que esses/as estudantes vissem no aprendizado da língua uma ferramenta de sobrevivência para superar outras barreiras resultantes da atitude migratória, neste caso esta aprendizagem faz parte de um processo feito pelas problematizações e pelos questionamentos das experiências *“através de um processo de modificação da representação das relações do sujeito com os outros e com o mundo”* (Villers, 1991 cit in Cavaco, 2002: 35).

Neste âmbito, a língua é um recurso mobilizado através dos conhecimentos pessoais e culturais para a construção das fontes de um capital social imigrante (Vala, 2007), que não

se constrói no interior de uma comunidade migrante, mas no conjunto de relações interpessoais que esses/as estudantes internacionais dispõem, ou seja, existe uma grande consciência de que esse capital sociocultural e linguístico estabelece uma relação contínua que valoriza não só a assimilação desses valores, mas a integração, sem que isso comprometa os laços criados no país de origem. A temporalidade dos deslocamentos e a confiança nos projetos profissionais e pessoais devolvem a estabilidade causada pelo distanciamento de sua terra natal, pois: *“o modo pelo qual um indivíduo administra por um determinado tempo esta forma de equilíbrio instável designado por dinâmicas identitárias tem um grande impacto sobre os projetos/os auto-projetos e os projetos de ação”*²⁰ (Barbier, 1998: 61). Sendo este um conhecimento baseado numa possibilidade e numa consciência social de aprender a língua, como já foi referenciado pelos/as estudantes, diante das suas motivações em aprender o português.

Percebe-se que alguns/as estudantes resumem a cidadania no país de acolhimento a uma participação comunitária, enquanto que de forma mais complexa ela está extremamente ligada ao lugar de nascimento, nota-se que apesar das mudanças sentidas pela experiência de estarem fora de casa, os/as estudantes continuam a identificar-se mais com as suas propriedades nacionais do que com as características europeias. O que não significa que eles não estejam a adquirir conhecimentos sobre o que é ser português, estar na Europa e sobre suas próprias pertenças nacionais, e a partir daí encaram seus projetos de vida com base numa auto-orientação possível articulando-se as suas pertenças, valorizações e desejos, para desenvolver recursos que possam gerir essas mudanças socioculturais (Cavaco, 2002). A conscientização político-social é exatamente o entrelaçamento de tudo isso que será aprofundado na discussão da próxima subcategoria que tratará dos conflitos pessoais e socioculturais resultantes da imigração.

²⁰ “La manière dont un individu gère pour un temps donné cet équilibre instable sur les projets/projections de soi et les projets d’actions” (Tradução minha).

4.3.3 - Os conflitos pessoais e socioculturais resultantes da imigração

Quanto aos conflitos intrínsecos ao contexto da imigração, o stress, os sentimentos de dúvida, as ansiedades e mesmo a depressão foram alguns aspetos mencionados pelos/as estudantes estrangeiros/as ao se deslocarem e ao adaptar-se a uma nova cultura. Por isso, achamos prudente separar esta subcategoria do processo de integração, no sentido de que as ambivalências geradas por essas vivências estão demasiadamente condicionadas a uma aprendizagem cognitiva capaz de suscitar os processos de compreensão e de interpretação da realidade migrante como fruto de um conhecimento, assim *“compreender é um processo complexo: onde é preciso observar e interpretar a realidade para apreender o seu significado”* (Barth, 1996: 25)²¹. No guião de entrevista procuramos saber como a decisão de partir e *“de continuar seus estudos num país estrangeiro”* (Pacheco, 1996: 353) trouxe influências para suas vidas. A respeito disto, as respostas que nos foram dadas apontam-nos para uma ideia de constantes conflitos e enfrentamentos pessoais resultantes da imigração:

“No meu caso foi, sobretudo, como um escape. Eu já tinha terminado os meus estudos, mas não gostava das coisas como estavam, **sentia que se comesse a minha vida profissional não ia conseguir me mover, por conta de entrar na rotina: levantar, sair para trabalhar, ter dinheiro, fazer “a vida normal”.** Eu não queria, sentia que não era ainda o momento para mim e que não era o momento nessa profissão. Então, tinha assim muitas dúvidas sobre o futuro e não queria, não me sentia pronto para entrar no mercado de trabalho. Procurei uma saída qualquer e a saída que foi mais aceite em minha casa foi dizer: <<vou para Europa, vou tirar curso de francês>>, porque tinha um amigo que veio com uma bolsa e foi ele que me deu a ideia, **então eu decidi: << vou tirar aulas de francês, vou para Europa, vou fazer o mestrado, vou tentar alguma coisa, mas não quero trabalhar, deixem-me em paz e tranquilo>>.”** (Entrevista Tómas).

“Primeiro, eu nunca havia saído da Costa Rica, segundo estava casada com o Douglas e já tinha o Henrique, pensava muito em minha família e no meu trabalho. Eram duas coisas que eu tinha muita pressão, porque, nós havíamos falado que era um período em que podíamos viajar e estar em contacto com outras pessoas, por isso, **quando consegui perceber que meus pais tinham a sua vida e**

²¹ *“Comprendre est donc un processus complexe: il faut observer et interpréter la réalité pour en saisir le sens.”* (tradução minha).

isso não iria prejudicá-los, pensei: << eu tenho que romper o cordão umbilical>>. Romper o cordão umbilical nessa parte e noutra em meu trabalho, não tinha nenhuma certeza de que ficaria no meu trabalho ou se outra pessoa conseguiria o meu lugar, porque tinha um currículo melhor do que o meu, essa pessoa poderia ficar ali a sua vida toda se quisesse, se tivesse mais estudos e acumulado mais ponto do que eu." (Entrevista Rose).

Observa-se nas avaliações apresentadas pelos dois estudantes, Tómaç e Rose, que os conflitos originados pela decisão de partir estão relacionados a uma condição pessoal. No discurso do estudante boliviano o conflito estava definido *a priori*, ligado às suas ansiedades profissionais, da mesma forma que as inquietações da estudante costa riquenha resultam da sua ansiedade emocional, familiar e laboral.

Assim, a forma como esses estudantes concebem os conflitos gerados pela necessidade de partir permitem-lhes *"uma tomada de consciência"* na *"forma como encaram esse encontro com este outro que a sociedade portuguesa"* (Pacheco, 1996: 374) e a europeia representam. Nas respostas sobre essas questões encontramos as seguintes opiniões:

"A distância da minha família, essa parte foi muito negativa, porque tinha imensas saudades deles e, não sei se a palavra é depressão, mas é um bom período para conhecer a si próprio, já conhecia a solidão e a pior parte foi a ausência deles, não sei se propriamente a solidão." (Entrevista Douglas).

"Sentia que já era tempo de assumir a minha vida, isso era muito importante e acho que isso era um objetivo que consegui cumprir, ou seja, vi logo que era outra realidade e não tive muitas saudades assim, mas tendo em conta o que significava estar sozinho, não com saudade, mas com as contradições da solidão." (Entrevista Tómaç).

"Uma colega de trabalho morreu, quando eu estava de férias aqui, ao retornar, minhas colegas me ligaram e contaram que ela estava morta, pousei meus pés na terra e me questionei: << O que estás a procurar para a tua vida? Um trabalho que vai e vem e não tens a certeza de que é bom, ou uma família?>>." (Entrevista Rose).

A possibilidade de sair do país de origem e conhecer coisas novas acabou por representar uma clara referência a conflitos já vivenciados no país de origem, além de

conhecer as resistências, os recursos, *“permit[indo-lhes] aceder a essas problemáticas de relação com a mudança”* (Josso, 2005: 122) decorrentes do processo de imigração, como podemos constatar em relação aos estudantes, Rose e Tómaç. Entretanto, isso não se verifica no discurso do estudante Douglas que os vivencia depois de estar longe de casa e da família.

No que diz respeito aos outros/as estudantes, a estudante costa riquenha, Lígia, disse que nunca parou para pensar sobre esses conflitos e que apesar de algumas coisas a incomodarem buscou sempre manter um equilíbrio emocional para não comprometer a sua rotina diária:

“Realmente não me incomoda, pessoalmente nunca tive um problema com isso e se fosse ficar a pensar nisso todo o dia, tenho certeza que iria ficar muito zangada, mas não faço isso, estou muito ocupada. Tenho muitos projetos e não posso pensar nisso. Acho que se fazes isso e levas uma coisa assim para a tua vida pessoal vais ficar maluco e muito triste.” (Entrevista Lígia).

Assim como a estudante Lígia, as outras estudantes, Sofia e Sílvia, não relacionam tanto os conflitos à sua vida pessoal, pois para elas os conflitos estavam condicionados ao plano académico e à ansiedade linguística decorrente do processo de integração sociocultural:

“É muito difícil, por exemplo, chegar num ponto que alguém vai-te convidar para ir a sua casa. Na Estónia isso é completamente diferente, acontece muito facilmente, isto não significa que é uma prova de amizade, mas pelo menos ajuda a manter um contacto mais próximo. Se for só almoçar, ou jantar num restaurante e não fizer mais nada juntos, isso também não ajuda a aproximar as pessoas. Eles apenas gostam de fazer convívios, não chega a ser uma relação mais próxima.” (Entrevista Sofia).

“Não tenho problema com o facto de falar, mas antes preciso verificar tudo e até mesmo escrever. Penso, escrevo e estou pronta para falar, mas o problema é quando, por exemplo, vou ao centro de saúde, antes de ir, preciso escrever todas as coisas, as palavras que não conheço para ir à doutora, explico tudo e depois ela começa a falar, não percebo nada. Peço para ela falar mais devagar ou se pode falar em inglês comigo, mas sempre diz que falo muito bem português. Não me sinto segura.” (Entrevista Sílvia).

Na situação da Sofia, estudante estoniana, observa-se que os conflitos acabam por ser identitários em função dos constrangimentos sociais em confronto com as suas características pessoais e culturais comuns e as suas perspetivas pessoais. No caso da estudante estoniana percebe-se que o seu grande conflito provém da ansiedade de dominar o repertório linguístico e de se sentir mais segura no desenvolvimento das relações interpessoais. As respostas das estudantes demonstram que esta ansiedade intergrupar pode criar problemas de ordem sociocultural e que *“as normas e as barreiras linguísticas podem representar entraves na aptidão de estabelecer novas amizades”* (Townsend & Poh, 2008 cit in Oliveira, 2012: 46).

Sem dúvida nenhuma, os conflitos representados pelos/as estudantes estrangeiros/as são influenciados por sentimentos que surgiram antes e durante o processo de partida que fizeram os sujeitos experimentar uma série de contradições de fundo pessoal e sociocultural, seja pela relação com a cultura de acolhimento, seja pelo sentimento geral provocado pelo contexto migratório e pela própria experiência de cada estudante até ao momento da sua chegada.

Mais uma vez, percebe-se que os conflitos estão internamente ligados às outras subcategorias que tratam das mudanças ocasionadas pela partida e também por algumas dificuldades consequentes do sistema de integração sócio-académico e, em alguns casos, dos paradoxos anteriores aos deslocamentos. Dito isso, o momento de transformação desta vivência em experiência *“encaixa-se quase imediatamente (...), numa actividade mental de tipo intelectual que procura rotular a percepção e que, ao fazê-lo, procura também dar sentido ao que se passou”* (Josso, 2002: 54). Esta discussão nos remete para a próxima subcategoria na qual iremos analisar as subjetividades e as construções socioculturais dos estudantes.

4.3.4 - Das subjetividades às construções socioculturais dos/as estudantes

Numa abordagem mais centrada nas subjetividades dos sujeitos daremos ênfase às representações que os/as estudantes fizeram dos acontecimentos desde que se deslocaram do país de origem para obter uma formação de pós-graduação no exterior. Portanto, a presente subcategoria de análise valorizará os pontos de vista dos/as estudantes e as suas vivências como algo necessário para dotar de sentido suas experiências e aprendizagens diante da atitude migratória e da aquisição de uma segunda língua.

Pensando nesta abordagem o guião de entrevista perguntou aos/as estudantes *se viver em Portugal e aprender uma segunda língua trouxe contribuições para o seu crescimento pessoal? E se isso proporcionou a construção de novos saberes para suas vidas?* Como respostas os/as estudantes responderam:

"Algo muito importante foi o conhecimento, um conhecimento geral e não é só por viver em Portugal, mas também se estivesse em outro lado, o que aprendi foi ver para fora, porque a Costa Rica é muito pequenina. Outra coisa que também aprendi foi não julgar tanto as pessoas, por exemplo, por sua nacionalidade ou porque falam de outra forma, tentar ser mais compreensiva." (Entrevista Rose).

"Aprendi muitas coisas, antes de vir para cá, sabia muito pouco sobre os outros países e sobre pessoas de outras culturas, mas agora consigo perceber essa realidade. Eu estou contente em descobrir essas coisas." (entrevista Sílvia).

"Acho que num nível profissional vai ser muito positivo, depois de estar cá e estudar vai ser muito bom para o meu perfil profissional, vai ser rico, porque já terei muita experiência no campo prático do trabalho. Sempre tive vontade de equilibrar isso com o trabalho académico e acho que como arquiteta vou ter um perfil muito interessante, por isso, cria uma expectativa no âmbito profissional e, claro, num nível pessoal, gosto muito de estar aqui com o meu marido, ele e eu sozinhos, é uma experiência boa para a nossa relação." (Entrevista Lígia).

No caso das três estudantes, as contribuições estão muito ligadas às disposições de carácter pessoal e cultural ao aprender a dar sentido a novas rotinas diárias, onde as

aprendizagens informais são repensadas e reconduzidas por outros gestos, comportamentos e sequências de interações sociais (Josso, 1996) decorrente de um novo espaço e de novas experiências adquiridas. O grande desafio é a capacidade de produzir um auto-diagnóstico e uma auto-avaliação das diferentes dimensões causadas pelo impulso migratório e pelo contacto com uma segunda língua. Tendo em conta isto, os estudantes também repensaram seus percursos pessoais e profissionais e fizeram as seguintes avaliações:

"Eu já tenho ampla visão, sei que posso estudar alguma outra coisa, mas não, não aspiro ter muito dinheiro, gosto da minha família, tenho um filho pequeno e preciso cuidar dele, por isso se tenho que trabalhar que seja em algo que não ocupe todo meu tempo, como disse, posso fazer um trabalho num Call Center por cinco ou seis horas e voltar para minha casa para desfrutar da minha família." (Entrevista Rose).

"Obviamente, tens que fazer muita reflexão do que queres, do que gostas. Não sei, mas gosto disso, de estar cá só com ele, porque é diferente e também gosto de pensar que depois de viver longe da minha casa e da minha vida posso ir a qualquer lugar, sou livre." (Entrevista Lígia).

As estudantes Rose e Lígia revelam que o processo migratório provocou uma auto-reflexão sobre os seus trajetos de vida que falam das *"recordações-referências constitutivas das narrativas de formação [e que] não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida"* (Josso, 2002: 31), pois no caso da estudante Rose a maior aprendizagem foi de cunho afetivo-emocional ao ter de priorizar e valorizar um contacto maior com a família, tendo de abrir mão de sua carreira profissional e ao mesmo tempo apoiar o marido no seu percurso profissional. Do mesmo modo, a estudante Lígia explicita que o facto de estar longe do seio familiar lhe proporcionou uma maior independência pessoal e matrimonial que a fez *"formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou como um ator sociocultural"* ²² (Josso, 1996: 90).

É nesse quadro que se revela a grande complexidade do processo de construção

²² Se former et se transformer en tant que personne, se former et se transformer en tant que professionnel et/ou en tant que'acteur socioculturel" (Tradução minha).

sociocultural dos/as estudantes, pela dicotomia que se apresenta em suas vidas na relação quotidiana entre os ambientes do país de origem e de um país estrangeiro. Sendo importante também salientar que os/as estudantes fizeram alguma referência a respeito do que significava para eles aprender uma segunda língua na situação de estarem deslocados e como isso sugeriu um reenquadramento das suas disposições socioculturais:

" Já o facto de sair, mesmo que seja para um país onde se fala a mesma língua, muda muitas coisas, porque é outro contexto cultural, mas também a forma das pessoas perceberem o mundo de outra maneira, ou seja, estou a falar sobre língua, ontem fiz um exercício sobre as partes do corpo no curso e a forma de pensar o corpo em outra língua é diferente. Quando se fala, por exemplo, <<Bater a língua com os dentes>> dá outra dimensão, enriquece a visão da pessoa, porque são outras filosofias. Abre muitos horizontes não só para entender as pessoas do lugar aonde se vai como também as pessoas que falam outras línguas e que têm outras culturas. É muito humano, ou seja, acho que uma pessoa quando fala outra língua dá-se conta de que por um lado não somos todos iguais, mas que ao mesmo tempo realmente somos iguais. São as duas coisas, é uma contradição, um círculo, não somos iguais, porque não falamos a mesma língua, mas dou-me conta que temos algumas necessidades iguais. Antes de fazer isso as pessoas não se dão conta de quão amplo é o mundo, acho que isso é uma riqueza proveniente da língua e de sair do seu local de origem." (Entrevista Tómaz).

"Em geral, aprender uma língua é sempre positivo, tanto em termos físicos para o cérebro, porque o cérebro trabalha mais, como também para o intercâmbio cultural que já tínhamos falado, sempre tem esse bónus de perceber novas coisas, de não ficar isolado, eu poderia ter ficado na Costa Rica a trabalhar tranquilamente, sem fazer nada para procurar a minha superação em termos profissionais e também como pessoa. Agora que estamos cá, estamos a sair da nossa rotina e se ficasse isolado na Costa Rica, não iria saber isso, não iria conhecer Portugal, a Europa, o mundo, não iria conhecer pessoas diferentes." (Entrevista Douglas).

Através da narrativa dos dois estudantes, Tómaz e Douglas, percebemos que o processo de aprendizagem de uma segunda língua parte da mobilização de conhecimentos para compreender uma situação nova que se conduz na emergência de um conflito cognitivo, desde que esses conflitos/ou subjectividades sejam convertidos pelas transformações das estruturas dos conhecimentos que foram movimentados (Bourgeois, 1996). Essa

aprendizagem, como demonstram os/as estudantes, tem origem na globalidade de vida das pessoas e está associada às competências educativas que esses/as estudantes adultos/as possuem.

Portanto, as representações subjetivas e as construções socioculturais desses/as estudantes são resultados de uma aprendizagem experiencial, que vai além da educação formal, *“partindo-se do pressuposto que ambos dizem respeito ao processo de aquisição de competências, por contacto direto com uma situação”* (Cavaco, 2002: 26). Trata-se de uma mudança não só pensada no âmbito do regime migratório, mas da conceção do que é aprender uma nova língua dentro desse regime e da abertura que todas essas vivências potencializam e como elas representam uma flexibilidade entre os dois territórios. Acreditando nesses caminhos os/as estudantes mudaram nesse sentido:

“Após o processo de imigração, eu acho que as mudanças foram muito fortes, há também um Douglas antes de vir para Portugal e outro que agora mora em Portugal. Nós dois, acho que a Rose também gosta de fazer isso, fazemos uma reflexão das mudanças que tivemos no ultimo ano, para o bem e para o mal. Numa boa medida, acho que não gosto das pessoas que têm preconceito, na Costa Rica procurava não ter preconceito em relação às pessoas, mas às vezes é impossível, uma vez a Rose encontrou um rapaz na rua que procurava o que roubar e usava uma roupa suja, vejo que sempre há preconceito. **A mudança interior que eu percebo é nesse aspecto, aprender a respeitar as pessoas e se dar a oportunidade de conhecê-las, acho que é muito difícil sair de uma ideia fixa, entender que isso não é uma verdade absoluta.**” (Entrevista Douglas).

“Não voltas a ser a mesma pessoa, não podes, porque a mente passa a ver de forma diferente as coisas. É uma transformação, seja aqui ou na Costa Rica, acho que sempre podemos ser pessoas melhores no dia-a-dia, não podes a viver para o passado.” (Entrevista Rose).

“Sou quase a mesma, se tivesse ficado na Costa Rica a diferença da Lígia era outra, mas a mudança hoje é visível. Penso que sinto-me mais livre, sinto que posso fazer qualquer coisa.” (Entrevista Lígia).

“É muito humano, ou seja, acho que uma pessoa quando fala outra língua dá-se conta de que por um lado não somos todos iguais, mas que ao mesmo tempo realmente somos iguais. São as duas coisas, é uma contradição, um círculo, não somos iguais, porque não falamos a mesma língua, mas

dou-me conta que temos algumas necessidades iguais. **Antes de fazer isso as pessoas não se dão conta de quão amplo é o mundo, acho que isso é uma riqueza proveniente da língua e de sair do seu local de origem.**" (Entrevista Tómas).

Nas reflexões feitas pelos/as estudantes as mudanças foram todas em relação à mentalidade cultural mais aberta e crítica, do mesmo modo que a auto-reflexão contribuiu para que percebessem que não se pode voltar a um ponto de partida, nem ao tempo da partida, pois a partida representa em si uma quebra que pode ser entendida como uma ruptura ou como uma continuidade das expectativas dos horizontes ancoradas pela mudança de estar longe de casa, de comprometer com essa mudança ao valorizarem uma bagagem de conhecimentos e experiências adquiridas. Assim, as transformações são: um maior amadurecimento pessoal e sociocultural devido à vivência fora do país e à aquisição de uma nova língua que sinalizam para construção de caminhos que visem transpor obstáculos, resultantes da introspeção de novos paradigmas no seu modo de ser que contribuam para que se tornem mais críticos na análise dos modos de vidas, das diferenças culturais e do seu próprio percurso pessoal e profissional.

Cruzar a fronteira e ir em busca de ambientes desconhecidos é também uma maneira de problematizar saberes cristalizados e encontrar respostas que possam ser o embasamento na construção de novos saberes e valores (a formação), a partir das experiências adquiridas (Josso, 2002, Cavaco, 2002 & Canário, 2000).

Considerações Finais

De acordo com a análise desenvolvida por esta pesquisa, baseada nos percursos de estudantes internacionais que estão fora de seu país para obter uma formação pós-graduada, sendo ainda estudantes de um curso de língua portuguesa em Portugal, um dos mais importantes conhecimentos desenvolvidos por esta dissertação foi perceber o grau de complexidade e de implicação (contrariedade) que o fenómeno da imigração estudantil pressupõe. No que se refere a esta temática, a reflexão sobre um conjunto de vivências e percepções por parte destes/as estudantes estrangeiros/as demonstra que existem uma série de singularidades e de conflitos que não podem ser descritos por uma lógica precisa dos factos; ao contrário, que apresentam/representam o quão diverso é o interior e o exterior dos contextos migratórios e como suas conotações são subjetivas e aprofundadas nas dinâmicas dos valores, das atitudes e das estruturas socioculturais que esse processo proporciona.

A conceção que apresentamos de imigração não se inclina sobre pessoas deslocadas vistas como imigrantes condicionados a precariedades sociais e a deficiências socioeconómicas, mas pela grande diversidade de perspetivas e atitudes que conduzem os sujeitos a migrar. Por outro lado, há motivos contextuais que proporcionam condições que propiciam o fluxo migratório, designadamente um panorama subjetivo que remete para outras motivações que não estão arraigadas nas motivações económicas e sim nos trajetos pessoais que levam os sujeitos a migrar para se (re)descobrir, descobrir uma nova maneira de se (re)articular com o mundo e com os lugares. Esses/as estudantes tomaram uma decisão de abdicar das suas estruturas familiares (de parte, em alguns casos), em favor de seus projetos pessoais e profissionais buscando alcançar uma formação mais qualificada e diversificada num contexto diferente daquele a que estavam habituados. Dessa forma, consideramos que este projeto traz contribuições na conceção de novas formas de interpretar o conceito da (i)migração através de uma opção discursiva que tentou ultrapassar o carácter depreciativo e

negativo que tanto discrimina este fenómeno para observar as outras realidades que ele comporta.

Em relação ao aprendizado de uma segunda língua optou-se por perceber sua importância na vida e na formação sociocultural desses estudantes, no sentido de que estar imigrado noutro país não é só se habituar a um novo estatuto jurídico-legal, como também ter a capacidade de entender novos contextos simbólicos povoados por outros significados, nomeadamente pela língua, onde se procurou relacioná-la não a uma entidade linguística no sentido estruturalista do termo, mas a uma entidade dialógica e discursiva que recria e descreve as identidades na confirmação de que os sujeitos se recriam a partir do seu universo contextual, onde a língua assume um lugar de destaque. Na relação entre a imigração e língua centramo-nos na sua inter-relação de maneira que essas duas categorias são intrínsecas, sendo a primeira mais abrangente que a segunda e o pano de fundo que qualifica e dá sentido às habilidades linguísticas.

Neste projeto procuramos chamar a atenção para a crucialidade de analisar a imigração e o uso de uma segunda língua enquanto um itinerário individual, para observar como se comportam as pessoas sob o prisma contextual da imigração e como se reposicionam em novas rotinas diárias que remetem para um processo de reorganização dos conhecimentos que adquiriram pelo aprendizado da língua portuguesa. A língua enquanto um analisador do fenómeno da imigração é uma categoria que avalia novas formas de fazer as coisas, de se comunicar, (re)viver e participar de uma reterritorialização de significados e espaços. Ela cria possibilidades de estar e falar com pessoas diferentes traduzindo-se na descrição de uma continuidade de um processo que os próprios participantes deste projeto identificam.

Para entender o lugar que a língua ocupa no envolvimento dos sujeitos imigrados nos processos experienciados de integração e interação com outras pessoas, buscamos relacioná-la às motivações dos estudantes, às percepções deste aprendizado dentro do espaço migrante e aos usos linguísticos no quotidiano desses/as estudantes.

Através da base empírica exposta observa-se que as experiências vividas são percecionadas numa dimensão intersubjetiva das reflexões e construções socioculturais

mobilizadas pela experiência de estar distante de casa, de procurar alcançar um melhor futuro ao se formar e de valorizar os aspetos intelectuais no modo de encarar as mudanças, onde o aprendizado de uma segunda língua se revela como um *“uso estratégico de ferramentas culturais e identitárias, ao qual reivindicam, acima de tudo, direitos e diferenças.”* (Valentim, 2009: 65).

A análise dos dados qualitativos permitiu identificar várias questões marcantes na vida dos/as estudantes que começam desde as suas motivações para a partida, das mudanças ocasionadas até às suas perceções e adaptações no processo de imigração. De acordo com as narrativas desenvolvidas pelos/as estudantes, a negatividade do regime migratório parece ser, na maioria das vezes, superada pela reflexividade da solidão, da saudade, dos confrontos e da subjetividade alimentada pela segurança dos projetos profissionais e pessoais e pelo amadurecimento intelectual e cultural que a condição do distanciamento e do deslocamento provocou. Na avaliação e discussão dos materiais recolhidos, a base teórica sustenta as questões com que nós nos deparamos ao longo do projeto, no sentido de fornecer argumentos para sustentar a hipótese de que apesar dos constrangimentos disseminados pelo contexto migrante, as consternações e as perceções negativas surgem como uma proposição crítica e dialógica tanto para compreender as mudanças desencadeadas pelo facto de decidirem estudar no estrangeiro, como para tentarem dar sentido à aprendizagem de uma segunda língua, mesmo que sejam num regime de estudo temporário em Portugal.

Salienta-se que os/as estudantes estrangeiros/as não podem ser caracterizados pela conotação dada a pessoas de países subdesenvolvidos, até porque todos/as estudantes envolvidos nesta pesquisa, como já referimos, possuem um projeto de vida concreto e sustentável. O facto de se defrontarem com obstáculos e dificuldades no processo de integração sociocultural no país de acolhimento não faz com que desvalorizem as suas vivências enquanto estrangeiros, ou mesmo pelo contrário, é o enfrentamento desses obstáculos que torna todo o contexto rico em multireferencialidade e em diversidade.

Evidentemente, as aprendizagens são ainda mais significativas porque envolvem uma globalidade de situações formais, informais, pessoais, profissionais, sendo os propulsores das suas auto e eco formação.

Referências Bibliográficas:

Andrade, A. M. J. de & Teixeira, M. A. P. (2009). *A adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo de caso com alunos de um programa de convênio*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Revista Brasileira de Orientação Profissional, 33-44.

Araújo, S. R. G. (2004). *Um caso de interlíngua e atrito linguístico de imigrantes a aprendizes de italiano*. Cadernos do VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: USP, nº 6, 20 de Outubro de 2004.

Arruda, M. (2003). *Humanizar o infra-humano. A formação do ser humano integral: Homo evolutivo, praxis, e economia solidária*. Petrópolis: Editora vozes.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed., Hucitec.

Barbier, J. M. & Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: Université de France.

Barbosa, J. C. de M. (2010a). *Reassentamentos Urbanos de Imigrantes Palestinos No Brasil: Um estudo de caso do “campo” de Brasília*. Dissertação de mestrado. Departamento de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.

Barbosa, S. M. (2010b). *A consciência metalinguística na aquisição da leitura em PLE2 e em PLE*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Barth, B.-M. (1996). Construire son savoir. In: Barbier, Jean M. & Galatanu, Olga (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: Université de France.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

Boumard, P. (1999). *O lugar da Etnografia nas Epistemologias construtivistas*. Paris: Revista de psicologia, v1, n2.

Bourgeois, E. (ed). (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris: Département de Boeck Université.

Cabete, M. A. C. S. (2010). *O processo de aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.

Canário, Rui. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Castro, F. V. de. (2008). *A Europa do outro – Imigração em Portugal início do século XXI: Estudo do caso dos imigrantes da Europa de Leste no Concelho de Vila Viçosa*. Lisboa: ACIDE, Col. Teses, nº 16.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cerqueira, M., R., Dina, S., Elaine & M., Márcia (2010). *Nômades do Saber – Um Estudo Sobre Migração Estudantil*. Atas do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras – SE/Brasil.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

De Grande, P. B. (2011). *O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada*. Eletras, vol. 23, nº23.

Desidério, E. de J. (2006). *Migração internacional com fins de estudos: O caso dos africanos do programa estudantes-convênio de graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado do programa de mestrado em estudos populacionais e pesquisas sociais, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dias, P., Machado, R., Estrela, J. & al. (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras : SEF.

Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former. In: Bourgeois, Étienne (ed). (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris: Département de Boeck Université.

Fernandes, A. T. (1998). Alguns desafios teórico-metodológicos, 9-28. In: Esteves, A., Azevedo, J. (1998). *Metodologias qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Instituto de Sociologia.

Ferreira, R. H. (2007). *Migrações Internacionais: Brasil ou Japão. O movimento de inserção do dekassequi no espaço geográfico pelo consumo*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Brasil.

Fonseca, M. L. (2009). *Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais*, 50-96. In: Lages, M.; Matos, A. T. (Coord.). (2009). Portugal: percursos de interculturalidade.

Fonseca, M. L. (2003). Dinâmicas de integração: estratégias e protagonistas. In: *Congresso Imigração em Portugal: Diversidade - Cidadania – Integração*, Lisboa: ACIME, 107-140.

Gérin-Lajoie, D. (2009). *A Aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder*. Revista Lusófona de Educação, nº 14, 13-27.

Ghizzo, M. R & Rocha, M. M. (2008). *Contextualização dos estudos de mobilidade da população nas Ciências Humanas*. Revista Espaço Plural, Ano IX, nº 18, 101-110.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Sovik, L. (org.). Resende, A. La G. (trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG. Representação da UNESCO no Brasil.

Josso, M.-C. (2005). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças, 115-126. In: Canário, R. & Belmiro, C. (org.), (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Josso, M.-C. (2002). *Experiência de vida e Formação*. Lisboa: Educa.

Josso, M.-C. (1996). Se former autant qu'adultes: défis, enjeux, ressources et difficultés In: Bourgeois, Étienne (ed). (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris: Département de Boeck Université.

Lopez, L. P da M. (1994). *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. Revista Delta, v. 1, nº2, 1994.

Mialhe, J. L. (2003). Imigração e dupla nacionalidade: Aspectos histórico-jurídicos, 210-220. In: Boucault, Carlos Eduardo de Abreu, Malatian, Teresa (Coord.). (2003). *Políticas migratórias: fronteiras dos direitos humanos no século XXI*. Rio de Janeiro: Renovar.

Miguel, F. V. C. (2010). *A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada*. Revista Odisseia, UFRN, nº 5.

Mondada, L. A (1997). *Entrevista como acontecimento interacional: abordagem lingüística e interacional*. Rua, nº3.

Morato, E. M. V. (2000) *E a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social*. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/00, 149-165.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mota, K. M. S., (2008). *O Tripé Identidade, Língua, Nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos*. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas: Revista Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a03v47n2.pdf>>.

Nadă, I. C. (2012). *Os Estudantes Estrangeiros na Universidade do Porto. Escolhas, Vivências e Aprendizagens num contexto europeu*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Oliveira, C. F. (2010). *Estudantes migrantes na UA: motivações e necessidades*. Dissertação de mestrado, Departamento de língua e cultura, Univesidade de Aveiro, Portugal.

Oliveira, M. (2012). *Migração estudantil rumo à civilização de Estudantes no interior baiano*. Anais do XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade, IV Seminário do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. UFBA.

Pacheco, N. (1996). *Tempos de “Sozinhos” em Pasárgada*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

Pais, J. (2002). *Sociologia da vida quotidiana: Teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Peixoto, J. (2007). *Dinâmicas e regimes migratórios: O caso das migrações internacionais em Portugal*. *Análise social*, v. 183, 445-469.

Pereira, J., Streu, M. N. & Rodrigues, R. de A. (2007). *Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais*. *Aletheia*, 26, 168-180.

Pires, R. P. (2006). *A integração socioprofissional dos imigrantes: Desafios e Contextos*. 11ª Conferência Internacional Metrópolis, Lisboa, CIES-ISCTE.

Ribas, B. P. (2004). *Políticas de educação de adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Rosa, M. J. V., Seabra, H. de, & Santos, T. (2003). *Contributo dos “imigrantes” na demografia portuguesa - O papel das populações de nacionalidades estrangeiras*. Lisboa: ACIME.

Santos, B. S. (1997). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Satalecka, M. (2011). *À resposta do estado às barreiras linguísticas dos imigrantes. O caso Português*. Dissertação de Mestrado em Migrações, Inter-eticidades e Transnacionalismos. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa.

Saussure, F. de, (2006) *Curso de Linguística Geral*, 27ª ed., São Paulo: Editora Cultrix.

Scherwinski, K., Niguma, M. & Martins, T. (2008). *Migrações Internacionais*. 1º Simpósio sobre Pequenas Cidades e Desenvolvimento Local e XVII Semana de Geografia. Maringá – PR/Brasil.

Silva, S. M. (2010). *Da casa de juventudes aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, T. T. (2003). Identidade e Diferença: Impertinências. In: Silva, Tomaz Tadeu, Hall, S. & Woodward, K. (org.). (2003). *Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ªed. Petropolis: Vozes.

Terrasêca M. (1996). O instrumento de pesquisa: a entrevista. In: *Referenciais subjacentes à estruturação de práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP, Dissertação de Mestrado, 94-101.

Terrasêca M. (1996) Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo. in *Referenciais subjacentes à estruturação de práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP, Dissertação de Mestrado, 120-128.

Trindade, M. B. R. (2003) Imigração e opinião pública In: Lages, Mário F. (2003) *Atitudes e valores perante a imigração*. Lisboa: ACIME, 91-102.

Valentim, C. (2009). *Para falar com as pessoas. Uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes*. Dissertação de mestrado, Departamento de Antropologia, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade de Coimbra.

Vala, J. & Torres, A. (2007). *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais.

Vala, J. (1986) “A Análise de Conteúdo”, in Silva, A.S., Pinto, J. M., (orgs.), (1986): *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto. Afrontamento, 101-127.

Villers, G. (1996). Identification et formation. In: Barbier, Jean M. & Galatanu, Olga (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : Université de France.

Woodward, K. (2003). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu, Hall, S. & Woodward, K. (org.). (2003). *Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2ªed. Petropolis: Vozes.

Outros Documentos:

Conceitos básicos de migração segundo a organização internacional para as Migrações – OIM
In: www.csem.org.br.

Decreto-Lei n.º 322/82 de 12 de Outubro.

Lei nº 23/2007 de 4 de Julho, Diário da República, 1ª série -Nº 127-4 de Julho de 2007.

Lei orgânica nº2/2006, de 17 de Abril, Portaria n.o 1403-A/2006 de 15 de Dezembro.

Portaria n.º 1262/2009 de 15 de Outubro, Diário da República, 1.ª série – N.º 200 – 15 de Outubro de 2009.