



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

A Aprendizagem da Língua Portuguesa e a sua Importância para a Integração e Bem-estar das Pessoas Refugiadas em Portugal

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde-

Ana Cristina Barbosa Araújo

Porto, outubro de 2022



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

A Aprendizagem da Língua Portuguesa e a sua Importância para a Integração e Bem-estar das Pessoas Refugiadas em Portugal

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Ana Cristina Barbosa Araújo

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Mariana Reis Barbosa

Porto, outubro de 2022

Agradecimentos

À Professora Doutora Mariana Barbosa pelo apoio excepcional, carinho e partilha de conhecimentos. Por fazer acreditar, sempre! Um exemplo e inspiração para a vida.

A todos os professores da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica pelo acolhimento e disponibilidade de partilha de aprendizagens nesta última fase da vida académica.

Não poderia esquecer todos os professores com quem privei no início desta jornada académica, que, com certeza, estarão guardados para a vida, na mui nobre Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obrigada por me terem feito apaixonar a cada dia pela psicologia.

À MEERU pelo projeto tão necessário e acolhedor, acreditando sempre no valor humano.

Um especial agradecimento aos meus pais, pelo apoio, amor, confiança e tolerância aos meus “retiros”. Estarão sempre no meu coração.

À minha irmã e clone, pela motivação, momentos de descontração à nossa maneira e por me aturar da forma mais “turn off”, mesmo parecendo um disco riscado.

Aos meus avós pela transmissão de conhecimentos de vida e valores de persistência e resiliência.

À minha Duda, desde sempre e até ao infinito e mais além. Obrigada por estares sempre lá! Hakuna Matata!

Às minhas “locas à solta”, Inês e Luana, o trio improvável. Obrigada por me lembrarem de me autocuidar, pela amizade e pelos desabafos.

A ti Pedro, pelo carinho e por nunca me deixares desistir, por seres o meu “Koala” nas horas mais difíceis. Je serai éternellement reconnaissant.

A todas as minhas amigas e amigos, que mantenho desde que me lembro e que fazem a minha vida mais bonita e feliz.

A todas as pessoas que estiveram presentes na minha vida, ao longo deste percurso e me marcaram.

A todos vocês, o meu verdadeiro obrigada!

Resumo

As migrações forçadas são um tema cada vez mais atual, onde inúmeras pessoas fogem do seu país à procura de asilo (Vieira et al., 2017). Para uma melhor integração e adaptação transcultural, são fundamentais as políticas de acolhimento (Khoury, 2019). Este estudo debruçar-se-á sobre uma delas, nomeadamente a aprendizagem da língua do país anfitrião, tendo como objetivo principal compreender e explorar a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento no processo de integração e bem-estar psicológico das pessoas refugiadas. A abordagem qualitativa, permitiu analisar 173 relatórios de memórias de visitas, redigidos pelos voluntários que acompanhavam três famílias refugiadas no âmbito do programa de voluntariado ‘MEERU Aproxima’.

Os resultados são reveladores da importância da aprendizagem da língua portuguesa no processo de integração e bem-estar psicológico das pessoas refugiadas em Portugal. No entanto, observaram-se a existência de obstáculos na aprendizagem e por conseguinte, consequências em diversas dimensões no quotidiano dos refugiados, desde o acesso ao mercado de trabalho, à educação, saúde, na comunicação, até ao tratamento de burocracias. O uso de ferramentas de tradução e tecnologias surgem como formas de suprimir as dificuldades de interação. Surgem, inclusive, fatores que incentivam a aprendizagem da língua nos refugiados, que auxiliam num posterior bem-estar psicológico, assim como a existência de uma integração mútua entre a população refugiada e local.

Palavras-Chave: Refugiados; voluntários; MEERU Aproxima; linguagem; acolhimento

Abstract

Forced migrations are an increasingly current issue, where countless people flee their country in search of asylum (Vieira et al., 2017). For better integration and cross-cultural adaptation, reception policies were created (Khoury, 2019). This study will focus on one of them, namely learning the language of the host country, with the main objective of understanding and exploring the importance of learning the language of the host country in the process of integration and psychological well-being of refugees. The qualitative approach allowed the analysis of 173 visits memories reports, written by volunteers who accompanied three families welcomed by MEERU.

The results showed the importance of learning the Portuguese language in the process of integration and psychological well-being of refugees in Portugal. However, there were obstacles to learning and, therefore, consequences in different dimensions in the daily lives of refugees, from access to the labor market, education, health, communication, to the handling of bureaucracy. The use of translation tools and technologies emerge as ways to suppress interaction difficulties. There are even factors that encourage the learning of the language in refugees, which help in a later psychological well-being, as well as the existence of a mutual integration between the refugee and local population.

Keywords: Refugees; volunteers; MEERU; language; host

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice de anexos.....	VI
Lista de abreviaturas.....	VII
Enquadramento teórico.....	1
Processo de Integração e Adaptação Transcultural de Refugiados.....	1
Questões Linguísticas no Processo de Integração e Bem-Estar Psicológico de Refugiados.....	2
MEERU Aproxima.....	4
Método.....	5
Objetivos.....	6
Amostra.....	6
Instrumentos.....	7
Procedimentos.....	7
Recolha de dados.....	7
Tratamento e análise de dados.....	8
Apresentação e discussão dos dados.....	8
Conclusão.....	18
Referências bibliográficas.....	21
Anexos.....	27

Índice de Anexos

Anexo A – Exemplo de Relatório de Memórias de Visita

Anexo B – Sistema Geral de Categorias

Lista de Abreviaturas

PTSD – Perturbação de Stress Pós-Traumático

Enquadramento Teórico

Processo de Integração e Adaptação Transcultural de Refugiados

A Comissão das Comunidades Europeia (2003) define integração como um fenómeno que “deve ser entendido como um processo bidirecional baseado nos direitos mútuos e nas obrigações correspondentes dos nacionais de países terceiros legalmente residentes e da sociedade de acolhimento” (Comissão das Comunidades Europeias 2003, p. 17). Contudo, tem-se verificado que este processo é muitas vezes unidirecional e assimilativo em que o migrante tem que se adaptar e tornar-se parte da comunidade que o acolheu (Bianco & Cobo, 2019). Quanto à adaptação transcultural, esta pode ser dividida em adaptação psicológica, que implica o bem-estar pessoal e a saúde mental, envolvendo as emoções, afeto e satisfação com a vida, e ajustamento sociocultural, ou seja a capacidade de a pessoa ser funcional na nova cultura, gerir as suas tarefas do dia a dia, relacionando, portanto, com as competências sociais (Ward & Kennedy, 1999). Quando as pessoas acolhidas não conseguem chegar a um ajustamento sociocultural e a um bem-estar psicológico, estão mais sujeitas ao desenvolvimento de depressão e sintomas de Perturbação de Stress Pós-Traumático (PTSD), que podem evoluir para pensamentos suicidas, consumo de drogas e comportamentos criminosos (Khoury, 2019).

No que concerne ao papel da integração, muitos investigadores referem a importância de os países adotarem uma integração precoce, e não apenas numa intervenção direcionada a serviços básicos, como a alimentação e abrigo, mas também o acesso à educação, trabalho, entre outras (European Foundation for Democracy, 2018). Em entrevistas realizadas num estudo de Barbosa e colaboradores (2021), é realçada a importância de se investir em políticas que auxiliem no processo de aprendizagem da língua do país, no acesso ao mercado de trabalho e no mapeamento da educação, indo de encontro com o que diz a literatura (Costa & Teles, 2017). Estas políticas auxiliam a ultrapassar vulnerabilidades e desvantagens que os refugiados e migrantes encontram quando chegam a um país, sendo, por isso, necessário a criação de ações positivas, que promovam a empatia, e estratégias de acolhimento (Barbosa et al., 2021). Algumas inseguranças relacionam-se com a falta de acesso à escola, problemas de saúde, tanto física como mental, o desemprego, exclusão social e má adaptação ao país que os acolhe, inclusive na capacidade de aprender a nova língua (European Foundation for Democracy, 2018; Hebebrand et al., 2016). Neste sentido a literatura demonstra que políticas como os programas de voluntariado auxiliam a melhorar a saúde, a aumentar os níveis de felicidade, a reduzir o isolamento social e a diminuir sintomas depressivos (Gavin et al., 2003; Harris et al., 1999;

McNeil, 1995), evidenciando resultados comparativos entre os refugiados acompanhados por voluntários ou não acompanhados, em que os primeiros são empregues mais cedo, desenvolvem com mais facilidade o idioma do país que os acolheu, têm um maior núcleo social e perspetivam o futuro positivamente (Lanphier, 1993; Refuge Editor, 1986).

Posto isto, de realçar que a integração deve ser feita pelas duas partes, isto é, o processo de integração não depende apenas das ações e atitudes dos refugiados, depende também, da capacidade das comunidades e instituições que os acolhem e atendem as suas necessidades (Fiddian-Qasmiyeh, 2016).

Questões Linguísticas no Processo de Integração e Bem-Estar Psicológico de Refugiados

Um dos aspetos fundamentais neste processo de integração é a aprendizagem da língua do país acolhedor (Bianco & Cobo, 2019). Tal como na maioria dos países da União Europeia, Portugal também oferece aulas para o ensino da língua portuguesa (Barbosa et al., 2021). Em Portugal, as aulas para aprender português são oferecidas, pelo Alto Comissário para as Migrações, o Programa e-learning – Português para Todos, bem como por universidades e pelo programa de voluntariado SPEAK (Barbosa et al., 2021). Contudo, apenas estão disponíveis em cidades específicas, não chegando a todos os refugiados. Esse acesso à aprendizagem do português vai depender em grande parte do trabalho dos voluntários (Barbosa et al., 2021; Weibert et al., 2019). A incapacidade de ligação com a língua local cria obstáculos na integração, interação e inclusão social (Barbosa et al., 2021).

Os refugiados ao irem para um país desconhecido deparam-se com um choque cultural e um *stress* contínuo, que podem ser aumentados pela saudade ou traumas anteriores e, quando o idioma da comunidade que os acolheu lhes é desconhecido, estes desafios e sintomas acentuam (Gilmartin, 2008). Muitas vezes este obstáculo linguístico faz com que a pessoa acolhida não entenda quase nada do que lhe é falado ou escrito, não conseguindo expressar as suas necessidades ou opiniões, torna-se complicado a participação quer do mesmo, quer dos seus filhos na comunidade, não existindo, assim, o sentimento de pertença, bem como o acesso à formação e emprego (Gilmartin, 2008). Um estudo de Khoury (2019), na Alemanha, confirmou que o nível de língua alemã dos refugiados estava positivamente correlacionado com o ajustamento sociocultural. Um outro estudo de Swami e colaboradores (2010), sobre imigrantes chineses e malaios no Reino Unido, verificaram que a capacidade linguística se relacionava com um melhor ajuste sociocultural e uma melhor experiência geral no país que os acolheu.

No entanto, podem surgir obstáculos que dificultam a aprendizagem da língua do país que os acolheu, na medida em que a mesma pode ser considerada pelos mesmos como difícil (Barbosa et al., 2021), para além do desafio de escrever numa nova língua e, por vezes, num novo alfabeto (Weibert et al., 2019). Intensifica-se, inclusive, o facto de muitos cursos de aprendizagem da língua decorrerem em formato *online*, em que muitos refugiados desvalorizam ou sentem mais dificuldade na assimilação de informação (Pascu, 2022; Tagoe, 2012).

Tip e colaboradores (2019) mostraram a importância do contacto intergrupar entre refugiados e residentes locais no seu bem-estar, uma vez que este contacto produz efeitos positivos no que toca à formação de amizades entre grupos, redução de ansiedade e partilha de conhecimentos e informações. A falta de uma rede social de apoio tem um efeito negativo sobre o bem-estar (Tip et al., 2019). No entanto, para que haja um bom contacto intergrupar são necessários conhecimentos linguísticos da língua do país que os acolheu, ou seja a falta de destes conhecimentos torna-se um obstáculo para os refugiados estabelecerem um contacto de grupo com os residentes do país de acolhimento, aumentando os níveis de isolamento (Tip et al., 2019) e de experiências de discriminação (Baffoe, 2006; Carranza, 2007; Stewart et al., 2012; Stewart et al., 2015; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2011).

Field e colaboradores (2000) destacaram, uma vez mais, a importância da linguagem e da comunicação na saúde e bem-estar de quem era acolhido, uma vez que muitos enfrentam traumas e exclusão social no processo de acolhimento, que causam impactos negativos na saúde destas pessoas. Portanto, barreiras de comunicação incapacitam os refugiados de se incluírem socialmente e de se sentirem em casa, bem como de procurarem serviços de saúde (Field et al., 2000).

O idioma auxilia os refugiados em melhor se adaptarem e criarem laços com o novo ambiente social, quebrando barreiras, diminuindo a discriminação e sentindo-se mais pertencentes à comunidade (Liamputtong & Kurban, 2018). Aqueles que não dominam tanto a língua local, sentem uma maior frustração e uma baixa autoestima (Liamputtong & Kurban, 2018), pois há uma maior probabilidade de equívocos e dificuldades de comunicação não só entre os refugiados e a população local, como também com os voluntários que os acompanham neste tipo de programa de voluntariado (Korntheuer et al., 2017).

Um outro estudo de Campbell e colaboradores (2018) mostrou que os refugiados com um menor autorrelato da compreensão da língua inglesa tinham piores resultados a nível da saúde mental, mostrando que a aprendizagem da língua do país que os acolhe se torna essencial para o ajuste e integração num novo país e cultura. Estas capacidades linguísticas auxiliam no mercado de trabalho, na educação e acessos a serviços de saúde (Campbell et al., 2018). Na

ausência destas capacidades, os refugiados tendem a aumentar o seu isolamento (Campbell et al., 2018).

Relativamente à integração no mercado de trabalho, a linguagem foi um dos tópicos mais importantes proferidos pelos participantes no estudo de Bucken-Knapp e colaboradores (2019). Refletindo sobre as suas experiências, estes fizeram algumas críticas relativas à eficácia, nomeadamente na parte do conteúdo e design do curso, mostrando frustração, uma vez que não lhes davam as competências suficientes para poderem comunicar efetivamente de forma falada e escrita (Bucken-Knapp et al., 2019). Saal e Volkert (2019) acentuam também as questões linguísticas como uma das barreiras no acesso ao mercado de trabalho.

Quanto às questões linguísticas no acesso a cuidados primários de saúde, estas foram evidenciadas nas entrevistas realizadas por Kang e colaboradores (2019) e, por consequência, a interpretação inadequada (Kang et al., 2019). Neste sentido, Au e colaboradores (2009) exploraram a presença de serviços de tradução no acesso à saúde e verificaram que os mesmos podem auxiliar na qualidade do apoio médico, já que melhora o entendimento entre as duas partes e, por consequência, há um melhor tratamento médico.

No que toca ao acesso à educação, os conhecimentos linguísticos também são vistos como um desafio, já que as aulas são lecionadas na língua do país acolhedor e os refugiados necessitam de a dominar para conseguirem acompanhar as aulas (Harsch et al., 2017; Wu et al., 2015). Neste sentido, surge a necessidade de muitos estudantes refugiados dedicarem mais tempo ao seu estudo fora de aulas, o que diminui o seu tempo de lazer e interação social, aumentando os níveis de isolamento dos mesmos (Müller-Karabil & Harsch, 2021).

Em suma, Gilmartin (2008) mostra a necessidade de a língua local ser ensinada não só no sentido académico, mas também no sentido prático, por exemplo, caso tenha necessidade de ir a um médico, poder perguntar sobre a sua saúde ou até, pela do seu filho, uma vez que os resultados tendem a ser melhores e a desenvolver a autonomia e motivação do aluno, para que desta forma, possa continuar a aprendizagem fora sala de aula. Este domínio da língua local é apontado como uma forma de os refugiados terem mais oportunidades vocacionais e educacionais, permitindo interagir positivamente com o seu novo ambiente social, reduzir fatores de *stress* e melhorar a saúde física e mental (Stewart et al., 2010).

MEERU Aproxima

Sabe-se que os refugiados enfrentam desvantagens e vulnerabilidades, particularmente na sua recém-chegada, exigindo, portanto, a necessidade de hospitalidade, ações positivas e de

estratégias que os façam sentir bem-vindos (Barbosa et al., 2021). Para além de cuidados a nível de alimentação, vestuário, abrigo ou assistência médica, são necessárias, também, políticas que auxiliem no acesso ao trabalho, aprendizagem da língua, educação, entre outras (Gilmartin, 2008). O contacto intergrupar entre refugiados e residentes locais produz efeitos positivos no que toca à formação de amizades entre grupos, redução de ansiedade, melhores níveis de autoestima, partilha de conhecimentos e informações, quebra de barreiras e diminuição da discriminação, do isolamento e da frustração (Liamputtong & Kurban, 2018; Tip et al., 2019).

O projeto da MEERU-APROXIMA, criado em 2019, tem como objetivo a estruturação de redes de suporte informal, de forma a combater o isolamento social e facilitar a inclusão dos agregados familiares migrantes acolhidos em Comunidades locais, alicerçado em laços de afeto e pertença. Este projeto capacita e mobiliza voluntários, de forma a criar uma rede de acolhimento comunitária capaz de promover um impacto positivo e ativo na inclusão. O projeto assenta em três eixos, nomeadamente o eixo “equipas de proximidade” com voluntários capacitados e mobilizados para apoiar famílias; o eixo “eventos na comunidade”, onde são estabelecidas redes de suporte entre pares e criação de laços sociais, através de eventos comunitários; e o eixo “sensibilização” pertencente aos agentes locais que estão envolvidos no acolhimento para a diversidade e interculturalidade (<https://www.meeru.org/aproxima>). De uma forma geral, os voluntários da MEERU-APROXIMA disponibilizam diversos tipos de apoio, desde o emocional, informativo e instrumental, ao auxílio na aprendizagem da língua local, integração no novo país e cultura, bem como na procura de emprego e alojamento (MEERU | *Abrir Caminho*, n.d.). Este estudo debruçar-se-á sobre um deles, nomeadamente a aprendizagem da língua do país anfitrião, tendo como objetivo principal compreender e explorar a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento no processo de integração e bem-estar psicológico das pessoas refugiadas.

Método

O presente estudo assenta numa metodologia qualitativa, através de uma abordagem fenomenológica, assentando, assim, no aprofundamento das experiências individuais. O método qualitativo, segundo Denzin e Lincoln (2000), coloca o observador no mundo, através de um conjunto de práticas materiais interpretativas, tais como notas de campo, materiais estes usados como instrumentos para o presente estudo, entrevistas, gravações, entre outras. Deste modo, envolve uma abordagem interpretativa e natural do mundo, uma vez que os investigadores fazem as suas pesquisas em ambientes naturais, dando-lhes sentido e

interpretando os significados que cada pessoa traz, significados estes que não podem ser medidos em termos de quantidade, valor, intensidade ou frequência. (Denzin & Lincoln, 2000). Os significados auxiliam na compreensão das várias perspectivas sociais em diferentes domínios, podendo ser usada em especial, nas questões de género, dimensões culturais e emocionais, grupos marginalizados, na proximidade com os participantes através das suas experiências e visão do mundo e no carácter prático (Creswell, 2007), o que se verifica no fenómeno em estudo, os refugiados.

1. Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral compreender e explorar a importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento no processo de integração e bem-estar psicológico das pessoas refugiadas. Neste seguimento, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os mecanismos formais de ensino de português aos refugiados, disponibilizados a nível nacional;
- Identificar possíveis oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do português existentes no sistema de acolhimento de refugiados em Portugal, e a sua importância
- Conhecer os principais obstáculos na aprendizagem do português, e o impacto causado no bem-estar psicológico dos refugiados;
- Avaliar possíveis consequências quando não há conhecimentos linguísticos portugueses, e o impacto no bem-estar psicológico dos refugiados;
- Identificar a presença de fatores motivacionais para a aprendizagem da língua portuguesa;
- Identificar formas de ultrapassar os obstáculos linguísticos entre residentes locais e refugiados;
- Compreender as trocas linguísticas existentes na dinâmica entre refugiados e voluntários.

2. Amostra

A amostra desta investigação consistiu em 173 relatórios de memórias de visitas, redigidos pelos voluntários capacitados pela MEERU que acompanhavam três famílias

acompanhadas pela MEERU, na região norte de Portugal, após cada visita, desde o início do acompanhamento, especificamente entre o final de maio de 2021 e o início de junho do mesmo ano, até ao mês de janeiro de 2022.

Desta forma, dos 173 relatórios de memórias de visitas, 54 pertenciam à primeira família, 62 à segunda família e 57 à terceira família. As três famílias são provenientes da Síria.

Quanto à primeira família, é constituída por sete membros, com idades compreendidas entre os 14 e os 80 anos, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. A mesma encontra-se alojada numa cidade do distrito de Aveiro.

Quanto à segunda família, é constituída por seis membros, com idades compreendidas entre os 1 e os 32 anos, sendo quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino. A mesma encontra-se alojada numa cidade do município de Gondomar, distrito do Porto.

Quanto à terceira família, é constituída por cinco membros, com idades compreendidas entre os 3 e os 37 anos, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. A mesma encontra-se alojada numa freguesia do distrito de Braga.

3. Instrumentos

Para a presente investigação foram usados relatórios de memórias de visitas já existentes na base de dados da entidade responsável, a MEERU. Estes relatórios foram elaborados pelos voluntários capacitados pela MEERU que acompanhavam as famílias acolhidas pela entidade, após cada visita. Neles eram descritas as atividades, momentos, dúvidas, dificuldades e reflexões que iam acontecendo ao longo da visita (Anexo A).

4. Procedimentos

4.1.Recolha de dados

Numa primeira fase, foi solicitado à equipa do projeto MEERU-APROXIMA a respetiva base de dados, com os relatórios elaborados.

Após o envio da mesma, em fevereiro de 2022, foram selecionados os relatórios de memórias de visitas escritos até ao momento, nomeadamente até janeiro de 2022, das três famílias acompanhadas pela terceira equipa de proximidade, de forma a dar início à sua leitura e codificação de informações relevantes para a investigação.

4.2. Tratamento e Análise de dados

Após a recolha de dados, e atendendo à natureza qualitativa dos mesmos, utilizou-se o método da análise de conteúdo, recorrendo ao *software* NVivo. Após a importação dos relatórios de visitas, compilados em três documentos, cada um correspondente a cada família, realizou-se uma leitura flutuante, que permitiu a criação indutiva de categorias a partir dos dados recolhidos. Posteriormente, foi criada uma grelha de categorias de forma a identificar indicadores. Este procedimento de construção de categorias auxiliou no estabelecimento de relações entre as mesmas e, inclusive, na criação de outras categorias de níveis sucessivamente superiores. Para uma melhor interpretação das informações provenientes dos relatórios, no processo de codificação utilizou-se o recorte, de forma a obter unidades de registo que auxiliaram na construção de um *codebook*.

Apresentação e Discussão dos resultados

No seguimento da apresentação teórica do tema em estudo, bem como da metodologia usada, serão apresentados os resultados obtidos através da leitura dos relatórios de visitas escritos pelos voluntários que acompanhavam as famílias acolhidas pela MEERU, exemplificados com excertos dos mesmos. Estes serão explorados e discutidos tendo por base a literatura existente e em conformidade com os objetivos propostos a serem analisados.

De forma a facilitar a leitura dos resultados, ao longo do processo de tratamento dos dados foi criado um Sistema de Categorias (Anexo B), que será apresentado do seguinte modo: as categorias de primeira geração encontrar-se-ão em negrito (e.g. **Mecanismos Formais de Ensino de Português aos Refugiados**); as de segunda geração estarão em texto sublinhado (e.g. Aulas de Português); e as de terceira geração em itálico (e.g. *Acesso a Cursos Superiores*).

O1: Identificar os mecanismos formais de ensino de português aos refugiados, disponibilizados a nível nacional

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal: **Mecanismos Formais de Ensino de Português aos Refugiados**.

Ao longo da leitura dos relatórios de visitas escritos pelos voluntários, observou-se a existência de mecanismos formais de ensino da língua portuguesa, podendo-se realçar cursos e formações de Aulas de Português, tal como é relatado “Entretanto, o M. apareceu e

aproveitamos para informar que uma formação de português iria começar já na próxima segunda-feira para eles”, sendo o horário maioritariamente pós-laboral “perguntei à N. se iria começar a ter aulas de português, pelo que me disse que começou na segunda e que vai ter às segundas e quartas, das 19h às 22h durante 6 meses”. Foi referido, por um voluntário, o recurso a conteúdos do Programa SPEAK, um dos mecanismos de ensino formal existentes em Portugal (“Usei os ppts da SPEAK que ainda tinha comigo como suporte e começámos a abordar a parte da apresentação (como te chamas, olá, adeus, de onde és...), que a N. já percebe bem (apesar de ter dificuldade em pronunciar algumas palavras como “adeus” e “beijinhos”, decora muito bem palavras novas”). Para além disto, foi referido um Apoio Específico de Fonética fornecido pela escola onde frequentam os menores de uma das famílias “Estive ainda a ajudá-la com alguns documentos da escola dos meninos, S. e M., que irão frequentar um apoio específico de fonética e cuja Ficha de Autorização a N. tinha para assinatura (mas estava em Português)”. Acrescenta-se também o facto de nas escolas existirem Aulas Adaptadas para Alunos de Língua Não Materna, tal como é referido “Quis perceber que disciplinas têm e como funciona o sistema para crianças de língua não materna; a prof explicou que têm as seguintes disciplinas: mat, FQ, ciências, língua portuguesa não materna, inglês e geografia (mais as disciplinas de arte e física, TIC e cidadania). Os testes são adaptados para eles (por exemplo, no caso de escolhas múltiplas, eles têm 2 opções e os colegas têm 4)”.

Como já tem vindo a ser referido, a literatura tem demonstrado que de entre os diferentes desafios que os refugiados enfrentam, o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos tem sido um dos mais críticos (European Foundation for Democracy, 2018) e, por isso, surge a necessidade de investir em estratégias que auxiliem o acesso à aprendizagem da língua do país que os acolhe (Barbosa et al., 2021; Weibert et al., 2019). Podemos observar que Portugal, como já acontece em países da União Europeia, oferece aulas para o ensino da língua portuguesa (Barbosa et al., 2021). Assim como os relatórios nos descrevem, as aulas dedicadas ao ensino da língua portuguesa são oferecidas pelo Alto Comissariado para a Migração, bem como por universidades e pelo programa de voluntariado SPEAK (Barbosa et al., 2021). No entanto, nem sempre estas oportunidades estão disponíveis para todas as famílias que requerem asilo, uma vez que nem sempre moram nas cidades onde decorrem estes mesmos cursos (Barbosa et al., 2021).

O2: Identificar possíveis oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa existentes no sistema de acolhimento de refugiados em Portugal, e a sua importância

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal: **Contributos da MEERU na Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Portuguesa.**

No processo da aprendizagem da língua portuguesa, a MEERU, representada pelos voluntários que acompanhavam as suas respetivas famílias, teve um papel essencial para colmatar possíveis lacunas existentes e supracitadas no que toca à aprendizagem da língua portuguesa. Desde logo, observou-se um Auxílio dos Voluntários na Aprendizagem da Língua Portuguesa, através de aulas informais, tal como é descrito “Sugerimos à N. começarmos umas aulas informais de português, enquanto aguarda a retoma das aulas oficiais, que aceitou com agrado. Mas nesta fase ainda só conseguimos traduzir expressões simples ou nomear objetos para os quais conseguimos apontar”. Além disto, os próprios motivavam os refugiados através do Incentivo na Aprendizagem, tal como nos relata um dos voluntários “Já vai dizendo algumas palavras em português e gosta que o incentivemos a dizer ainda mais (que cor é esta?; falar sobre os bonecos da camisola...)”. Os voluntários também forneciam um apoio mais técnico, como na Interpretação de Documentação em Português, tal como é descrito pelos voluntários “Também lhes dissemos que todos os documentos cuja importância eles desconheçam, que sejam em português, sobre os quais eles tenham dúvidas, etc. , que não hesitem em pedir-nos ajuda, que nós tentamos perceber e explicar-lhes tudo direitinho”.

A literatura tem demonstrado que nos programas de voluntariado, os voluntários responsáveis pelo acolhimento de pessoas refugiadas oferecem diversos tipos de apoio, tais como apoio emocional, informativo e instrumentais, podendo, inclusive auxiliar na aprendizagem da nova língua, na integração no novo país e cultura, bem como na procura de emprego e de alojamento (Abai, 1994; Barbosa et al., 2021; CCVT, n.d.; Charbonneau & Laaroussi, 2003; Lanphier & Lukomskyj, 1994; Thompson, 1988). Estes programas de voluntariado tendem a melhorar a saúde, a aumentar os níveis de felicidade, a reduzir o isolamento social e diminuem a incidência de depressão (Gavin et al., 2003; Harris et al., 1999; McNeil, 1995), para além de que comparado com outros refugiados, que não têm este acompanhamento, conseguem emprego mais cedo, desenvolvem mais facilmente o idioma do país que os acolheu, têm mais amigos e olham para o futuro de forma otimista (Lanphier, 1993; Refuge Editor, 1986).

Neste sentido, surge a necessidade do trabalho de voluntariado, como os que foram relatados anteriormente, em que os próprios voluntários oferecem aulas informais a estas famílias, já que, inclusive, consideram a difícil acessibilidade a cursos de língua portuguesa como preocupante (Barbosa et al., 2021; Weibert et al., 2019).

O3: Conhecer os principais obstáculos na aprendizagem do português, e o impacto causado no bem-estar psicológico dos refugiados

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal:

Obstáculos.

Foi possível observar ao longo dos relatórios de visita alguns obstáculos na aprendizagem da língua portuguesa. Entre estes encontra-se o Formato Online das Aulas de Português, tendo em conta a situação pandémica provocada pela infeção pelo coronavírus SARS-CoV-2, tal como é mencionado “A A. queria muito ir para a escola aprender português, diz que online não será a mesma coisa”. São ainda feitas críticas ao Programa Curricular da Aprendizagem do Português sendo considerado “básico”, tal como é referido “Percebemos também que eles não gostam e não vão às aulas de português com a restante família, porque dizem já não aprender nada lá, pois o português que ensinam é muito básico, e eles já estão num nível mais avançado”. A Dificuldade da Língua Portuguesa também é evidenciada, tal como os voluntários descrevem “Entretanto conversamos um bocadinho enquanto a N. me mostrava vídeos do tiktok no telemóvel e me questionava se o que aparecia era português ou não”. Uma vez que o alfabeto árabe é diferente do alfabeto latino, a Dificuldade da Linguagem Escrita é apresentada como um obstáculo patente nas famílias, como nos demonstram os voluntários “Depois de executada essa tarefa, a N. trouxe-nos uma série de cartas para a ajudarmos a perceber – receber uma carta é para eles uma incógnita completa porque a barreira da linguagem escrita é ainda maior do que a verbal”. Realça-se também a questão das Aulas não Adaptadas, especialmente após um determinado ano de escolaridade, como nos é relatado “Quanto ao futuro, a professora mostrou alguma preocupação, porque a partir do 10º ano não há as mesmas facilidades que lhes são dadas agora e eles integraram o ensino “normal” onde acha que vão ter muitas dificuldades devido à língua, pois cognitivamente eles são bem capazes”. Para além disto, por vezes existe alguma Incompreensão por Parte da População, não só na *População em Geral*, tal como os voluntários descrevem “A maior tensão gerou-se com o condutor do outro veículo, inicialmente exaltado com a situação, preocupado com a possibilidade de o filho, que seguia no banco de trás, poder ter ficado ferido. Teceu também um comentário desagradável pelo facto de o A. não falar português, comentando que “tinha que se esforçar mais”, o que gerou alguma tensão connosco, mas acabou por se resolver comunicando”, como, inclusive, com *Médicos*, como é relatado “a médica foi um pouco “insensível” face à situação da R. - que não fala português, não entende, e que precisa de ajuda para perceber quais os procedimentos a seguir”.

Os obstáculos criados pelas barreiras linguísticas são bastante debatidos para melhorar a integração dos refugiados no país que os acolhe (Almohamed & Vyas, 2016; Talhouk et al., 2016; Talhouk et al., 2017). Num estudo recente realizado por Barbosa e colaboradores (2021), os participantes também evidenciam alguns dos obstáculos relatados, nomeadamente o facto de considerarem a língua portuguesa difícil, destacando a linguagem escrita e de as aulas que lhes são disponibilizadas serem “insuficientes”, ou seja, apenas têm um carácter académico e não prático, que reduz a autonomia das pessoas acolhidas e, por sua vez, a motivação dos mesmos em quererem desenvolver a aprendizagem da língua. A literatura aponta no mesmo sentido, evidenciando a dificuldade e o desafio que é em escrever numa língua diferente (Weibert et al., 2019). Para além disto, o facto de as aulas serem *online* é considerado por muitos alunos como um obstáculo, tendo preferência pelo método presencial, onde têm mais facilidade de aprendizagem, para além de muitos desvalorizarem os cursos online, de sentirem mais dificuldade na assimilação de informação (Pascu, 2022; Tagoe, 2012), e de poderem ser facilmente interrompidos por barulhos externos que comprometem a evolução da aprendizagem (Chere & Kirkham, 2021). Um estudo turco demonstrou a importância da adaptação do plano curricular aos alunos refugiados sírios, já que a questão linguística é um dos obstáculos principais que leva a que os mesmos não frequentem a escola ou não tenham objetivos académicos futuros, para além de muitas vezes serem discriminados, excluídos e marginalizados por colegas e professores, que não reconhecem as necessidades, nem a diferença cultural no ensino em sala de aula (Eryaman & Evran, 2019). Estudos demonstram experiências de discriminação exercidas pela população local sobre as pessoas refugiadas, devido às barreiras linguísticas existentes nos diversos aspetos da vida quotidiana (Baffoe, 2006; Carranza, 2007; Stewart et al., 2012; Stewart et al., 2015; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2011), que os vê com um estatuto social mais baixo, não conseguindo interagir com a comunidade local, nem tratar de situações quotidianas, gerando neles sentimentos de frustração e diminuição da autoestima (Liamputtong & Kurban, 2018).

O4: Avaliar possíveis consequências quando não há conhecimentos linguísticos portugueses, e o impacto no bem-estar psicológico dos refugiados

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal:
Implicações.

Na leitura dos relatórios, é possível observar que a ausência de conhecimentos da língua portuguesa acarreta algumas implicações. Desde logo, esta dificuldade evidencia-se no

Emprego, tal como nos é descrito “Perguntei-lhe o que gostaria de fazer e ela respondeu que gostava de trabalhar no comércio (loja) mas como a língua era um entrave, teria que ser numa função mais de *BackOffice*.”. Na Educação também são demonstradas algumas implicações, quer no *Acesso a Cursos Superiores*, “A M. e a M. tentaram animá-la mostrando-lhe várias possibilidades de cursos, universidades, etc. (...) Falou-se que era importante desenvolver o português e que íamos ver com a Meeru onde podia ser feito”; como no *Acompanhamento das Aulas*, “Durante esse momento estivemos a falar sobre algumas dificuldades que os gémeos estão a ter nas aulas devido à língua”; por consequência é exigida uma *Maior Necessidade de Estudo*, tal como nos é relatado “eles têm que estudar mais - devido á dificuldade da língua, têm que fazer um esforço maior (passar as coisas do quadro, levar os livros para casa para rever as matérias)”; e é posta em causa a *Realização dos Exames Nacionais*, tal como é demonstrado “Em relação aos gémeos, percebemos que eles estão preocupados com a escola e com os exames. Dizem que a professora não lhes sabe dar informação concreta sobre se farão exames nacionais como os restantes colegas, ou não. É realmente importante tentar perceber isto junto da escola”. Para além disto, outras das implicações recaem sobre Tirar a Carta de Condução e a necessidade de melhorar a língua, tal como é relatado “A A. perguntou como se fazia cá em Portugal para tirar carta de condução, e estive a explicar-lhe todo o processo. Ficou com uma ideia mais clara sobre isso, e com a consciência de que é importante aprender melhor a língua portuguesa, para conseguir atingir esse objetivo”. A Comunicação é uma das principais implicações, já que a falta de conhecimentos linguísticos quebra muitas vezes a comunicação tanto no contacto das famílias com os voluntários, como com o resto da população em geral, tal como é descrito nos relatórios de visita “A língua é efetivamente um entrave, porque acho que havia tantas coisas que gostaríamos de falar mas ainda não conseguimos... e quando vamos a conduzir é ainda mais difícil ... pois não há tradutor”. O acesso à Saúde por vezes é impactado com as dificuldades linguísticas, tendo sido evidenciado nos relatórios, quer em questões relacionadas com a *Maternidade* “Estávamos receosas com a situação do parto, porque tanto a R. como o marido não falam português, há coisas que não conseguem perceber, e perante uma situação exigente e complexa como o parto, seria bom ter uma equipa que os auxiliasse e que estivesse sensível às suas necessidades”, como em *Consultas* de saúde “No entanto, a oftalmologista que por fim observou o M. não deixou o pai entrar, disse que uma vez que ele não falava português não ia fazer nada para a consulta. Ainda insisti para nos deixar entrar os 3, mas a médica não mudou de ideias. Fiquei desconfortável e triste com a situação, mas o A., sempre muito atento, cuidadoso e humilde, disse logo “no problema” e retirou-se para o corredor, fazendo sinal para eu não insistir porque estava tudo bem”. A Procura de Casa também

se demonstrou como uma implicação, quando há ausência de conhecimentos linguísticos, como nos demonstram os voluntários “Por isso, e uma vez que não falam nem lêem português fluentemente, pediram-nos que os ajudássemos a procurar casas”. Desta forma, a Autonomia das Famílias é posta em causa, já que sentem receio de tratar das suas coisas e de se dirigirem aos serviços de forma independente e sem ajuda/apoio de terceiros, tal como nos é relatado “Percebemos que eles não se sentem confortáveis a irem sozinhos a serviços onde precisem de comunicar com pessoas que não conhecem (perfeitamente compreensível, mas que acaba por limitar-lhes bastante a autonomia)”. Neste sentido, a questão de tratar de Burocracias no dia a dia, tem o seu entrave quando não há conhecimentos linguísticos, tendo sido demonstrado ao longo da leitura dos relatórios “Sei que foi mesmo complicado percebermo-nos mutuamente e este episódio recordou-me o quão difícil pode ser para as famílias refugiadas que não falam português ou inglês tratar destes aspetos mais burocráticos em que a comunicação é mais complexa e ao mesmo tempo fundamental”.

As barreiras linguísticas têm implicações sobre diversas questões, como descrito anteriormente. De facto, a literatura relata a dificuldade no acesso ao mercado de trabalho, quando há dificuldades linguísticas (Barbosa et al., 2021; Bucken-Knapp, Fakihi, & Spehar, 2019; Campbell et al., 2018; Korntheuer et al., 2017; Saal & Volkert, 2019), criando deste modo um aumento do isolamento em refugiados que não se sentem ajustados e integrados num novo país e cultura (Campbell et al., 2018). Neste sentido, a comunicação surge como uma das implicações mais críticas, já que a dificuldade em entender a língua e a cultura do país que os acolheu pode criar equívocos e dificuldades de comunicação entre os refugiados e a população local, bem como com os voluntários que os apoiam em programas de voluntariado com este fim (Korntheuer et al., 2017), visto que a pessoa acolhida não entende o que lhe é dito ou escrito, nem consegue expressar as suas necessidades ou opiniões, complicando, deste modo, a sua integração na comunidade e afastando o sentimento de pertença (Gilmartin, 2008). De realçar que a comunicação é uma das principais ferramentas para que haja um contacto intergrupar entre refugiados e residentes locais que, por sua vez, produz bem-estar na redução de ansiedade e auxilia na partilha de conhecimentos e informações, reduzindo, assim, os níveis de isolamento (Tip et al., 2019). Quanto ao acesso aos cuidados de saúde, as dificuldades linguísticas podem levar a que a pessoa acolhida não procure ajuda médica por receio de más interpretações ou de não se sentir incluída (Field et al., 2019; Kang et al., 2019), gerando um grande impacto sobre o seu bem-estar (Weibert et al., 2019). Neste sentido, Au e colaboradores (2009) realizaram uma avaliação das políticas existentes nos EUA, relacionadas com este domínio da saúde, que demonstrou que serviços como a tradução podem aumentar a qualidade do apoio médico, bem

como a adesão aos cuidados médicos recomendados por parte dos refugiados, melhorando, desta forma, a comunicação entre as duas partes e auxiliando no tratamento médico. Quanto ao tratamento de burocracias, muitos refugiados não conseguem resolver isso autonomamente, já que nem sempre as informações facilitadas contêm uma linguagem simples, muitas vezes também ela incompreendida pela população local, o que agrava quando se trata de pessoas que não têm conhecimentos linguísticos do país que os acolheu (Almeida, 2017). O impacto da falta de conhecimentos linguísticos tem na educação, também é demonstrado em diversos estudos que evidenciam os diversos desafios, desde logo na necessidade de dominarem a língua do país que os acolheu (Harsch et al., 2017), já que as aulas são lecionadas nessa mesma língua, terem que se familiar com novas culturas académicas de ensino e aprendizagem (Wu et al., 2015), para além de muitas vezes serem confrontados com questões burocráticas relacionadas com o seu estatuto de refugiado, ou psicológicas como traumas causados pela guerra (Grüttner et al., 2018). Neste sentido, frequentemente, os estudantes refugiados, para acompanharem melhor as aulas, necessitam de um maior tempo de estudo e investimento de tempo extra fora das aulas, diminuindo, deste modo, o tempo de lazer e de interação social, aumentando os níveis de isolamento dos mesmos, para além de diminuírem as potencialidades de desenvolvimento linguístico com pessoas locais (Müller-Karabil & Harsch, 2021). O mesmo estudo revela que uma das estratégias que as universidades poderiam adotar para diminuir este impacto nos estudantes refugiados, poderia passar pela adaptação dos exames, não só a nível linguístico, como de fornecer informações claras sobre os procedimentos e temas a serem avaliados (Müller-Karabil & Harsch, 2021).

O5: Identificar a presença de fatores motivacionais para a aprendizagem da língua portuguesa

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal:
Fatores Motivacionais na Aprendizagem da língua.

Na leitura dos relatórios de visita, é possível observar diferentes fatores motivacionais na aprendizagem da língua portuguesa, podendo ser de carácter Intrínseco ou Extrínseco. Quanto ao carácter Intrínseco evidenciam-se a *Vontade* dos membros das famílias “Depois a N. demonstrou vontade de aprender a escrever português e de perceber a língua de forma mais estruturada”; o *Interesse* “Apresentamos à A. a proposta das aulas de português online com a avó da I. Ela mostrou-se muito interessada em começar”; o *Orgulho* das suas evoluções linguísticas “O orgulho do A. quando o felicitamos por falar já tão bem português”; bem como

a demonstração de *Esforço* em aprender “O esforço da A. por soltar palavras portuguesas durante a videochamada!”. Quanto ao carácter Extrínseco realça-se o *Acesso ao Emprego* “Também o M. nos mostrou oportunidades de emprego que tem tentado procurar e ambos se mostraram interessados em fazer um curso de português a sério!”, bem como o *Acesso à Educação* “sugerimos à A. que ela devia (...) melhorar a língua portuguesa e, entretanto, ir amadurecendo a ideia do que gostaria de fazer no futuro e no próximo ano, reativar a inscrição ou concorrer a outro curso (se for possível)”. Para além disto, a *Acessibilidade de Profissionais* surge como um fator extrínseco de incentivo à aprendizagem da língua, quando lhes são elogiadas as suas evoluções linguísticas “A Dra T. fartou-se de elogiar o português do Abdul e de como ele se consegue desenrascar sozinho”; quando lhes é auxiliado o preenchimento de documentação “Expliquei a história do M. estar ali comigo umas 4 vezes em diferentes balcões, mas os senhores funcionários foram sempre compreensivos e simpáticos, indicando-nos para o passo seguinte e permitindo que seguíssemos juntos dada a questão da língua, inclusive no preenchimento do questionário individual acerca de doenças associadas”; e, quando, de uma forma geral, os profissionais não colocam entraves “Os profissionais com que nos fomos cruzando (segurança, enfermeira e auxiliar) deixaram-nos entrar/passar sempre os 3 pelo facto de o A. não falar português (devido à pandemia, apenas permitem 1 acompanhante), foram muito simpáticos e procuraram comunicar sempre com o A. e o M.”.

A literatura mostra que ao longo da aprendizagem da língua, os refugiados podem sentir uma grande motivação, interesse e até mesmo orgulho no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, como também dos seus filhos e parentes (Barbosa et al., 2021). No que toca ao acesso ao emprego, conhecimentos linguísticos desempenham um papel importante, já que podem significar melhores oportunidades de trabalho (Barbosa et al., 2021). Na questão do acesso à educação, muitas vezes os estudantes refugiados percebem que a aprendizagem da língua do país que os acolhe, vai para além da possibilidade de se integrarem melhor na escola, pois vêm que poderá proporcionar, futuramente, melhores oportunidades económicas e sociais (Bešić et al., 2020). De facto, um estudo realizado por Liamputtong e Kurban (2018) revelou que as pessoas refugiadas que dominavam melhor a língua local tinham mais oportunidades vocacionais e educacionais, podendo desta forma interagir positivamente com o seu ambiente social, reduzir fatores de stress e melhorar a saúde física e mental (Stewart et al., 2010). A relação positiva com os pares também se torna um incentivo à aprendizagem da língua, quebrando ciclos de solidão e fomentando novos núcleos sociais, o que pode ser incrementado, desde logo, por profissionais, como os professores nas escolas através de apoio, integração e valorização das aprendizagens dos alunos refugiados (Bešić et al., 2020).

O6: Identificar formas de ultrapassar os obstáculos linguísticos entre residentes locais e refugiados

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal: **Facilidades Encontradas para Auxiliar na Comunicação.**

Sendo a comunicação uma das maiores implicações quando há ausência de conhecimentos linguísticos, foi necessário encontrar algumas facilidades que auxiliassem neste aspeto da comunicação. Entre elas encontra-se a presença de Pessoas que Falam a Língua das Famílias, tal como é demonstrado nos relatórios “tinha com ela uma amiga síria (tbn família MEERU), o que facilitou a comunicação”; a Interajuda entre os Membros das Famílias “o filho mais velho que trabalha com ele é quem lhe vai ajudando nas traduções”; a possibilidade de Intercalar Diferentes Línguas “Depois de conversarmos um pouco com toda a família, cantámos os parabéns em árabe, em português e em inglês”; a utilização de dois métodos de Tradução, sendo eles o *Intérprete* “A conversa foi mediada por uma tradutora” e o *Google Translator* “Fala pouco português, mas com o Google tradutor não tivemos dificuldades em compreender-nos!”; e o uso de um grupo de WhatsApp “Inesperadamente, recebemos uma foto de um teste de gravidez no nosso grupo de WhatsApp com a família, cujo resultado a A. não estava a perceber e pediu-nos ajuda”.

A literatura aponta para o apoio dos membros de cada família acolhida, que se entrelaçam a desenvolver, não só as capacidades linguísticas, mas também a melhorar a interação com a população local (Barbosa et al., 2021). Como referido anteriormente, o acesso aos cuidados de saúde pode ter o grande obstáculo da barreira linguística e, por isso, uma das iniciativas que facilitam este acesso é a contratação de tradutores nas diversas estruturas de cuidados de saúde (Assi et al., 2019; Feldman, 2006; Hadgkiss & Renzaho, 2014; Morris et al., 2009). De facto, neste setor, a ausência de um intérprete pode levar a uma diminuição do uso precoce destes serviços e, por sua vez, gerar, futuramente, custos de acompanhamento mais elevados (Bischoff & Denhaerynck, 2010). A tecnologia surge como um promotor da inclusão social para os refugiados (Andrade & Doolin, 2016). Nessa medida, o *Google Translator* é considerado como o principal aliado no que toca a aplicativos de tradução e as redes sociais como aliada no planeamento de atividades de conexão com a comunidade local, de forma a proporcionar uma melhor aprendizagem da língua e da cultura do país que os acolheu (AbuJarour, 2020).

O7: Compreender as trocas linguísticas existentes na dinâmica entre refugiados e voluntários

Com o intuito de explorar este objetivo, foi analisada a seguinte categoria principal:

Ensino de Árabe aos Voluntários

O ensino da língua portuguesa por parte dos voluntários da MEERU às famílias é evidenciado ao longo dos relatórios de visitas escritos pelos mesmos. No entanto, este objetivo principal de as famílias aprenderem a língua portuguesa para se poderem integrar melhor no país que os acolheu, não impediu que as mesmas ensinassem a sua língua materna aos voluntários. Estes momentos são registados com muita alegria e diversão, tal como podemos verificar “Estivemos algum tempo a ensinar palavras uns aos outros, o que se transformou num momento muito divertido (cheio de GARGALHADASSSS!) porque havia sempre erros de pronúncia nas duas línguas.” e deixam as famílias felizes, tal como nos descrevem os voluntários “ao mesmo tempo em que me tentava ensinar o árabe. Houve até um momento em que disseram: “quando dizes bem as palavras em sírio ficamos muito felizes!”.

Como referido no processo de integração e adaptação transcultural de refugiados, a integração e adaptação deve ser feita pelas duas partes, não podendo depender unicamente das ações e atitudes dos refugiados, depende também, da capacidade das comunidades e instituições que os acolhem e atendem as suas necessidades (Fiddian-Qasmiyeh, 2016). De uma forma geral, os residentes locais podem seguir cinco abordagens de integração em relação aos refugiados, sendo eles: a integração, onde os refugiados adotam aspetos da cultura do país anfitrião, bem como do seu país de origem; a assimilação, em que os refugiados abandonam aspetos da sua cultura; a segregação, em que os refugiados mantêm a sua cultura; a exclusão, onde os residentes locais não permitem que os refugiados mantenham a sua cultura, nem aceitam que estes adotem a cultura anfitriã; e o individualismo, em que os residentes se define, a si e aos refugiados, como seres individuais e não como membros de categorias de grupos (Bourhis, 2007; Bourhis et al., 1997). Destas abordagens, a assimilação era a mais usada, contudo verificou-se que uma abordagem mútua de integração manifesta melhores resultados (ECRE, 2005), como foi possível observar quando os voluntários tentavam adquirir pequenas competências linguísticas do país de origem das famílias que acompanhavam.

Conclusão

As migrações forçadas têm sido um dos temas atuais, onde cada vez mais pessoas se vêm obrigadas a fugir do seu país à procura de asilo, devido a conflitos sociopolíticos, guerras e até grupos religiosos fundamentalistas (Vieira et al., 2017). De forma a enfrentar desvantagens e vulnerabilidades, particularmente na sua recém-chegada, foram criadas políticas de acolhimento, com o propósito de os refugiados terem uma boa integração e adaptação transcultural (Khoury, 2019).

Neste estudo procuramos explorar uma das dimensões-chave no que concerne às políticas de acolhimento, nomeadamente a aprendizagem da língua do país anfitrião e a sua importância para a integração e bem-estar das pessoas refugiadas.

Como podemos ter vindo a observar, é possível concluir que a aprendizagem da língua portuguesa tem uma grande importância no processo de integração e bem-estar psicológico das pessoas refugiadas em Portugal. Apesar de existirem mecanismos formais de ensino de português aos refugiados, por vezes, estes mostram-se insuficientes, na medida em que muitos não apresentam um carácter prático para o dia-a-dia destas pessoas ou não se encontram disponíveis na cidade onde se encontram a viver. Neste sentido, surge o apoio por parte dos voluntários, com vista a colmatar estas e outras lacunas, desde o apoio na aprendizagem do português, com aulas informais, ao apoio mais técnico, em que são exigidos conhecimentos linguísticos. Observou-se que, com este apoio, há maiores níveis de felicidade, envolvimento social e diminuição de sintomas ansiosos e depressivos nos refugiados.

No entanto, existem alguns obstáculos evidenciados pelos voluntários, desde o formato e o programa das aulas de português disponibilizadas, passando pela dificuldade da língua portuguesa, em especial a escrita, já que existem diferenças de alfabeto, à incompreensão por parte da população local, existindo por vezes situações de discriminação, que diminuem a motivação e a autonomia dos refugiados, e geram neles sentimentos de frustração e baixa autoestima.

Neste sentido observam-se consequências em diversas dimensões no quotidiano dos refugiados, desde logo no acesso ao mercado de trabalho e à educação, realçando a dificuldade em aceder a cursos superiores e de acompanhar as aulas, onde há uma necessidade de os refugiados dominarem a língua portuguesa. Esta dificuldade pode levar ao isolamento social e desmotivação em frequentar as aulas. A comunicação é uma das principais implicações realçadas pelos voluntários, já que a ausência de conhecimentos linguísticos quebra o contacto e interação social dos refugiados, gerando por vezes incompreensões, dificuldades em manifestar as suas opiniões e necessidades, gerando neles sintomas de mal-estar. Neste sentido, os voluntários descreveram uma maior dificuldade no acesso à saúde, já que existiam

dificuldades de compressão entre os profissionais de saúde e os refugiados, que poderiam levar a um incorreto tratamento médico ou à ausência do cumprimento deste, fruto de ausências a consultas ou da toma de medicação. O uso de ferramentas de tradução como intérpretes ou de tecnologias, como o *Google Translator* e as redes sociais, foram as mais usadas pelos voluntários com resultados positivos na interação. O tratamento de burocracias e a procura de alojamento também demonstrou entraves quando não existia conhecimentos linguísticos por parte dos refugiados, fazendo realçar a preocupação dos voluntários, quanto à autonomia dos mesmos.

O desenvolvimento da aprendizagem da língua foi marcado por fatores motivacionais oriundos dos próprios refugiados em querer aprender e com objetivos de conseguirem mais facilmente inserirem-se no mercado de trabalho ou terem acesso à educação, crendo que assim poderiam ter melhores oportunidades económicas e sociais, o que futuramente se correlaciona com uma melhor bem-estar psicológico.

Uma boa integração requer que a mesma seja feita, não só pelas comunidades e instituições anfitriãs, mas também pelos refugiados (Fiddian-Qasmiyeh, 2016), facto este que foi possível observar nas trocas linguísticas da dinâmica entre refugiados e voluntários, revelando uma integração mútua que evidenciava bons resultados, um melhor acolhimento e maiores sentimentos de felicidade.

No que concerne às limitações deste estudo, bem como de sugestões futuras, salienta-se o facto de apenas ter sido realizado a três famílias oriundas do mesmo país, fruto do mesmo conflito de guerra. Seria pertinente, em futuros estudos, explorar uma heterogeneidade de países, culturas e conflitos. Salienta-se também o facto destes resultados terem sido obtidos através da descrição, análise e perceção dos voluntários que acompanhavam estas famílias, não tendo existido a possibilidade de explorar a perspetiva dos próprios refugiados diretamente. Por isso, seria pertinente, em futuros estudos, recolher as duas perspetivas. Para além de o estudo ter como base três famílias a residir em três localidades da zona norte de Portugal, sendo, por isso, interessante, futuramente, alargar o estudo a refugiados a habitar em diferentes localidades portuguesas.

Referências Bibliográficas

- Abai, M. (1994). Befriending: Creating a therapeutic bond with the community. In K. Price (Ed.), *Community Support for Survivors of Torture: A Manual* (pp. 44-49). Canadian Centre for Victims of Torture.
- Abujarour, S. (2020). Social Inclusion of Refugees Through Digital Learning: Means, Needs, and Goals. In *Proceedings of the Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS), Dubai, UAE* (pp. 20-24).
- Almeida, F. R. (2017). A criação de serviços de informação para refugiados: uma necessidade e uma oportunidade para o futuro. *Biblos*, 3, 123–147. https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-3_6
- Almohamed, A., & Vyas, D. (2016). Vulnerability of Displacement: Challenges for Integrating Refugees and Asylum Seekers in Host Communities. *Proceedings of the 28th Australian Conference on Computer-Human Interaction*, 125-134. <https://doi.org/10.1145/3010915>
- Andrade, A. D., & Doolin, B. (2016). Information and communication technology and the social inclusion of refugees. *MIS Quarterly*, 40(2), 405-416.
- Assi, R., Özger-İlhan, S., & İlhan, M. N. (2019). Health needs and access to health care: the case of Syrian refugees in Turkey. *Public Health*, 172, 146–152. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2019.05.004>
- Au, M., Fries, E., & Gold, M. (2009). *Improving Access to Language Services in Health Care: A Look at National and State Efforts*. Mathematica Policy Research, Incorporated.
- Baffoe, M. (2006). *Navigating two worlds: culture and cultural adaptation of immigrant and refugee youth in a Quebec (Canadian) educational context*.
- Barbosa, M., Santos, M., Veiga, E., Martins, F., Ribeiro, M. T., & Faria, J. (2021). Welcoming refugees in Portugal: preliminary assessment through the voices of refugee families. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1678752>
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International Journal of Psychology*, 55(5), 723–731. <https://doi.org/10.1002/IJOP.12662>
- Bianco, R., & Cobo, M. (2019). The Linguistic Integration of Refugees in Italy. *Social Sciences*, 8(10), 284. <https://doi.org/10.3390/socsci8100284>

- Bischoff, A., & Denhaerynck, K. (2010). What do language barriers cost? An exploratory study among asylum seekers in Switzerland. *BMC Health Services Research*, *10*(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-10-248/TABLES/3>
- Bourhis, R. Y. (2007). Il modello di acculturazione interattiva e gli orientamenti della comunità ospitante nei confronti degli immigrati: Una rassegna di recenti studi empirici. In R. Brown, D. Capozza, & O. Licciardello (Eds.), *Immigrazione, Acculturazione, Modalità di Contatto* (pp. 139–167). Franco Angeli.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, *32*(6), 369–386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Bucken-Knapp, G., Fakh, Z., & Spehar, A. (2019). Talking about Integration: The Voices of Syrian Refugees Taking Part in Introduction Programmes for Integration into Swedish Society. *International Migration*, *57*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1111/imig.12440>
- Campbell, M. R., Mann, K. D., Moffatt, S., Dave, M., & Pearce, M. S. (2018). Social determinants of emotional well-being in new refugees in the UK. *Public Health*, *164*, 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.07.022>
- Canadian Centre for Victims of Torture (CCVT). (nd). *CCVT Volunteer Handbook*. Canadian Centre for Victims of Torture.
- Carranza, M. E. (2007). Building resilience and resistance against racism and discrimination among Salvadorian female youth in Canada. *Child & Family Social Work*, *12*(4), 390–398. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2206.2007.00492.X>
- Charbonneau, J., & Laaroussi, M. V. (2003). Twinning projects between immigrant families and quebecois families: Volunteer work, mutual aid, or intervention?. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de La Migration Internationale*, *4*(4), 453–470. <https://doi.org/10.1007/S12134-003-1010-6>
- Chere, B., & Kirkham, N. (2021). The Negative Impact of Noise on Adolescents' Executive Function: An Online Study in the Context of Home-Learning During a Pandemic. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.715301/FULL>
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment. Retrieved May 8, 2021, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0336&from=IT>

- Costa, B., & Teles, G. (2017). A política de acolhimento a refugiados: considerações sobre o caso português. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 25, 29–46. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005103>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research (3rd Edition)*. Sage Publications.
- Eryaman, M. Y., & Evran, S. (2019). Syrian Refugee Students' Lived Experiences at Temporary Education Centres in Turkey. *Education, Immigration and Migration*, 131–143. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-420191009>
- European Council on Refugees and Exiles (ECRE) (2005). *The Way Forward: Europe's Role in the Global Refugee Protection System. Towards the Integration of Refugees in Europe*. ECRE
- European Foundation for Democracy. 2018. *Refugees in Europe: Review of Integration Practices & Policies*. EFD.
- Feldman, R. (2006). Primary health care for refugees and asylum seekers: A review of the literature and a framework for services. *Public Health*, 120(9), 809–816. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2006.05.014>
- Fiddian-Qasmiyeh, E. (2016). *Refugees hosting refugees*. www.fmreview.org/community-protection
- Field, J., McClunie-Trust, P., Kearney, C., & Jeffcoat, J. (2020). Language and communication: A vital component of health for people with refugee backgrounds. *Kai Tiaki Nursing Research*. *Kai Tiaki Nursing Research*, 11(1), 42–49. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.620179833984381>
- Gilmartin, E. (2008). Language Training for Adult Refugees: The Integrate Ireland Experience. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 97-110.
- Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., & Otto, C. (2018). Refugees on Their Way to German Higher Education: A Capabilities and Engagements Perspective on Aspirations, Challenges and Support. *Global Education Review*, 5(4), 115–135.
- Hadgkiss, E., & Renzaho, A. (2014). The physical health status, service utilisation and barriers to accessing care for asylum seekers residing in the community: a systematic review of the literature. *Australian Health Review*, 38(2), 142–159. <https://doi.org/10.1071/AH13113>

- Harris, T., Brown, G. W., & Robinson, R. (1999). Befriending as an intervention for chronic depression among women in an inner city: 1: Randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, *174*(3), 219–224. <https://doi.org/10.1192/BJP.174.3.219>
- Harsch, C., Ushioda, E., & Ladroue, C. (2017). Investigating the Predictive Validity of TOEFL iBT® Test Scores and Their Use in Informing Policy in a United Kingdom University Setting. *ETS Research Report Series*, *2017*(1), 1–80. <https://doi.org/10.1002/ETS2.12167>
- Hebebrand, J., Anagnostopoulos, D., Eliez, S., Linse, H., Pejovic-Milovancevic, M., & Klasen, H. (2016). A first assessment of the needs of young refugees arriving in Europe: what mental health professionals need to know. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *25*, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0807-0>
- Kang, C., Farrington, R., & Tomkow, L. (2019). Access to primary health care for asylum seekers and refugees: A qualitative study of service user experiences in the UK. *British Journal of General Practice*, *69*(685), E537–E545. <https://doi.org/10.3399/bjgp19X701309>
- Khoury, S. (2019). Factors that impact the sociocultural adjustment and well-being of Syrian refugees in Stuttgart – Germany. *British Journal of Guidance & Counselling*, *47*(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1520196>
- Korntheuer, A., Pritchard, P., & Maehler, D. (2017). *Structural Context of Refugee Integration in Canada and Germany* (Vol.15). GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences.
- Lanphier, C. M. (1993). Host groups: Public meets private. In V. Robinson (Ed.), *International refugee crisis. British and Canadian responses* (pp. 255-272). The Macmillan Press Ltd.
- Lanphier, M., & Lukomskyj, O. (1994). Settlement policy in Australia and Canada. In H. Adelman, A. Borowski, M. Burstein & L. Foster (Eds.), *Immigration and refugee policy. Australia and Canada compared* (pp. 337-371). University of Toronto Press.
- Liamputtong, P., & Kurban, H. (2018). Health, social integration and social support: The lived experiences of young Middle-Eastern refugees living in Melbourne, Australia. *Children and Youth Services Review*, *85*, 99–106. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.020>
- Mcneil, J. K. (1995). Effects of Nonprofessional Home Visit Programs for Subclinically Unhappy and Unhealthy Older Adults. *Journal of Applied Gerontology*, *14*(3), 333–342. <https://doi.org/10.1177/073346489501400307>
- MEERU *Aproxima* — MEERU | *Abrir Caminho*. (n.d.). Retrieved May 8, 2021, from <https://www.meeru.org/aproxima>

- Morris, M. D., Popper, S. T., Rodwell, T. C., Brodine, S. K., & Brouwer, K. C. (2009). Healthcare barriers of refugees post-resettlement. *Journal of Community Health, 34*(6), 529–538. <https://doi.org/10.1007/s10900-009-9175-3>
- Müller-Karabil, A., & Harsch, C. (2021). Refugee Students in German Higher Education: How Perceptions of Time and Language Impact on Academic Experiences. In J., Berg, M., Grüttner, & B., Streitwieser (Eds), *Refugees in Higher Education. Higher Education Research and Science Studies* (55-75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33338-6_4
- Refuge Editor. (1986). First Report on the Host Program: Pilot Projects in London, Winnipeg and Regina. *Refuge: Canada's Journal on Refugees, 6*(2), 3–4. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.21495>
- Saal, M., & Volkert, J. (2019). Labor Market Integration Of Refugees In Germany: Employers' Experiences And Consequences. *Ekonomski Vjesnik, 32* (2), 425-438.
- Stewart, M. J., Makwarimba, E., Beiser, M., Neufeld, A., Simich, L., & Spitzer, D. (2010). Social support and health: immigrants' and refugees' perspectives. *Diversity in Health & Care, 7*(2), 91-103.
- Stewart, M., Dennis, C. L., Kariwo, M., Kushner, K. E., Letourneau, N., Makumbe, K., Makwarimba, E., & Shizha, E. (2015). Challenges Faced by Refugee New Parents from Africa in Canada. *Journal of Immigrant and Minority Health, 17*(4), 1146–1156. <https://doi.org/10.1007/S10903-014-0062-3/TABLES/5>
- Stewart, M., Simich, L., Shizha, E., Makumbe, K., & Makwarimba, E. (2012). Supporting African refugees in Canada: insights from a support intervention. *Health & Social Care in the Community, 20*(5), 516–527. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2524.2012.01069.X>
- Swami, V., Arteche, A., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). Sociocultural adjustment among sojourning Malaysian students in Britain: A replication and path analytic extension. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 45*(1), 57–65. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0042-4>
- Tagoe, M. (2012). Students' Perceptions on Incorporating E-Learning into Teaching and Learning at the University of Ghana. *International Journal of Education and Development Using ICT, 8*(1), 91–103.
- Talhouk, R., Ahmed, S., Wulf, V., Crivellaro, C., Vlachokyriakos, V., & Olivier, P. (2016). Refugees and HCI SIG: The Role of HCI in Responding to the Refugee Crisis. *Proceedings of the 2016 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, 1073–1076*. <https://doi.org/10.1145/2851581.2886427>

- Talhok, R., Vlachokyriakos, V., Weibert, A., Aal, K., Ahmed, S. I., Fisher, K., & Wulf, V. (2017). Refugees & HCI workshop: The role of HCI in responding to the refugee crisis. *Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies*, 312-314. <https://doi.org/10.1145/3083671.3083719>
- Thompson, J. (1988). *Host Program for Refugee Settlement Pilot Projects: Summary Report*. Employment and Immigration Canada.
- Tip, L., Brown, R., Morrice, L., Collyer, M., & Easterbrook, M. (2019). Improving Refugee Well-Being With Better Language Skills and More Intergroup Contact. *Social Psychological and Personality Science*, 10(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/1948550617752062>
- Vieira, A., Marques, J. C., Gomes, M. P., & Vieira, R. (2017). The inclusion of the other in ourselves: reception and comprehension of refugees in Portugal. *Intercultural Education*, 28(2), 196–205. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1308658>
- Walsh, C. A., Este, D., & Krieg, B. (2008). The Enculturation Experience of Roma Refugees: A Canadian Perspective. *The British Journal of Social Work*, 38(5), 900–917. <https://doi.org/10.1093/BJSW/BCL369>
- Walsh, C. A., Este, D., Krieg, B., & Giurgiu, B. (2011). Needs of Refugee Children in Canada: What can Roma Refugee Families Tell Us? *Journal of Comparative Family Studies*, 42(4), 599–614. <https://doi.org/10.3138/JCFS.42.4.599>
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659–677. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Weibert, A., Kruger, M., Aal, K., Salehee, S., Khatib, R., Randall, D., & Wulf, V. (2019). Finding Language Classes: Designing a digital language wizard with refugees and migrants. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(CSCW), 1-23. <https://doi.org/10.1145/3359218>
- Wu, H., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International Student's Challenge and Adjustment to College. *Education Research International*, 2015, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>

Anexos

Anexo A – Exemplo de Relatório de Memórias de Visita

MEMÓRIAS DE ENCONTROS

O encontro # __ :

Dia:

Hora:

O encontro em nomes:

(quem visitou e quem foi visitado?)

Equipa de Proximidade:

Família:

O encontro em atividades:

(Que atividades fizemos? Uma descrição breve.)

O encontro em memórias:

(Do que aconteceu nesta visita, o que não me posso mesmo esquecer?)

Anexo B – Sistema Geral de Categorias

1. Mecanismos Formais de Ensino de Português aos Refugiados (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à identificação de mecanismos formais no que toca ao ensino da língua portuguesa aos refugiados a nível nacional, referidos pelos voluntários ao longo dos relatórios.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
1.1. Aulas de Português		<p><i>“Entretanto, o M. apareceu e aproveitamos para informar que uma formação de português iria começar já na próxima segunda-feira para eles”</i></p> <p><i>“perguntei à N. se iria começar a ter aulas de português, pelo que me disse que começou na segunda e que vai ter às segundas e quartas, das 19h às 22h durante 6 meses”</i></p>	3	10
1.2. Programa SPEAK		<p><i>(“Usei os ppts da SPEAK que ainda tinha comigo como suporte e começámos a abordar a parte da apresentação (como te chamas, olá, adeus, de onde és...), que a N. já percebe bem (apesar de ter dificuldade em pronunciar algumas palavras como “adeus” e “beijinhos”, decora muito bem palavras novas)”</i></p>	1	1
1.3. Apoio Específico de Fonética		<p><i>“Estive ainda a ajudá-la com alguns documentos da escola dos meninos, S. e M., que irão frequentar um apoio específico de fonética</i></p>	1	1

e cuja Ficha de Autorização a N. tinha para assinatura (mas estava em Português)”

1.4. Aulas Adaptadas para Alunos de Língua Não Materna	“Quis perceber que disciplinas têm e como funciona o sistema para crianças de língua não materna; a prof explicou que têm as seguintes disciplinas: mat, FQ, ciências, língua portuguesa não materna, inglês e geografia (mais as disciplinas de arte e física, TIC e cidadania). Os testes são adaptados para eles (por exemplo, no caso de escolhas múltiplas, eles têm 2 opções e os colegas têm 4)”	1	1
--	---	---	---

2. Contributos da MEERU na Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Portuguesa (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à exploração dos contributos dos voluntários capacitados pela MEERU, na aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa nas famílias que acompanham, com o intuito de os auxiliar na integração social.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
2.1. Auxílio dos Voluntários na Aprendizagem da Língua Portuguesa		“Sugerimos à N. começarmos umas aulas informais de português, enquanto aguarda a retoma das aulas oficiais, que aceitou com agrado. Mas nesta fase ainda só conseguimos traduzir expressões simples ou nomear objetos para os quais conseguimos apontar”	3	14
2.2. Incentivo na Aprendizagem		“Já vai dizendo algumas palavras em português e gosta que o incentivemos a dizer ainda mais (que cor é esta?; falar sobre os bonecos da camisola...)”	1	2

2.3. Interpretação de Documentação em Português	<i>“Também lhes dissemos que todos os documentos cuja importância eles desconheçam, que sejam em português, sobre os quais eles tenham dívidas, etc., que não hesitem em pedir-nos ajuda, que nós tentamos perceber e explicar-lhes tudo direitinho”</i>	2	4
---	--	---	---

3. Obstáculos (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à exploração e identificação de obstáculos evidenciados pelos voluntários que dificultam a aprendizagem da língua portuguesa nas famílias que acompanham.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
3.1. Formato Online das Aulas de Português		<i>“A A. queria muito ir para a escola aprender português, diz que online não será a mesma coisa”</i>	2	3
3.2. Programa Curricular da Aprendizagem do Português		<i>“Percebemos também que eles não gostam e não vão às aulas de português com a restante família, porque dizem já não aprender nada lá, pois o português que ensinam é muito básico, e eles já estão num nível mais avançado”</i>	1	1
3.3. Dificuldade da Língua Portuguesa		<i>“Entretanto conversamos um bocadinho enquanto a N. me mostrava vídeos do tiktok no telemóvel e me questionava se o que aparecia era português ou não”</i>	2	3
3.4. Dificuldade da Linguagem Escrita		<i>“Depois de executada essa tarefa, a N. trouxe-nos uma série de cartas para a ajudarmos a perceber – receber uma carta é para eles uma</i>	3	4

			<i>incógnita completa porque a barreira da linguagem escrita é ainda maior do que a verbal”</i>		
3.5.	Aulas Não Adaptadas		<i>“Quanto ao futuro, a professora mostrou alguma preocupação, porque a partir do 10ºano não há as mesmas facilidades que lhes são dadas agora e eles integraram o ensino “normal” onde acha que vão ter muitas dificuldades devido à língua, pois cognitivamente eles são bem capazes”</i>	1	1
3.6.	Incompreensão por Parte da População	3.6.1. População em Geral	<i>“A maior tensão gerou-se com o condutor do outro veículo, inicialmente exaltado com a situação, preocupado com a possibilidade de o filho, que seguia no banco de trás, poder ter ficado ferido. Teceu também um comentário desagradável pelo facto de o A. não falar português, comentando que “tinha que se esforçar mais”</i>	1	2
		3.6.2. Médicos	<i>“a médica foi um pouco “insensível” face à situação da R. - que não fala português, não entende, e que precisa de ajuda para perceber quais os procedimentos a seguir”</i>	2	3

4. Implicações (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à exploração de consequências resultantes da ausência de conhecimentos linguísticos nas pessoas refugiadas.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
--------------------------	--------------------------	-------------------	----------------	-------------------

4.1. Emprego			<i>“Perguntei-lhe o que gostaria de fazer e ela respondeu que gostava de trabalhar no comércio (loja) mas como a língua era um entrave, teria que ser numa função mais de BackOffice.”</i>	1	1
4.2. Educação	4.2.1.	Acesso a Cursos Superiores	<i>“A M. e a M. tentaram animá-la mostrando-lhe várias possibilidades de cursos, universidades, etc. (...) Falou-se que era importante desenvolver o português e que íamos ver com a Meeru onde podia ser feito”</i>	1	1
	4.2.2.	Acompanhamento das Aulas	<i>“Durante esse momento estivemos a falar sobre algumas dificuldades que os gémeos estão a ter nas aulas devido à língua”</i>	1	2
	4.2.3.	Maior Necessidade de Estudo	<i>“eles têm que estudar mais - devido á dificuldade da língua, têm que fazer um esforço maior (passar as coisas do quadro, levar os livros para casa para rever as matérias)”</i>	1	1
	4.2.4.	Realização dos Exames Nacionais	<i>“Em relação aos gémeos, percebemos que eles estão preocupados com a escola e com os exames. Dizem que a professora não lhes sabe dar informação concreta sobre se farão exames nacionais como os restantes colegas, ou não. É realmente importante tentar perceber isto junto da escola”</i>	1	2
4.3. Tirar Carta de Condução			<i>“A A. perguntou como se fazia cá em Portugal para tirar carta de condução, e estive a explicar-lhe todo o processo. Ficou com uma ideia mais clara sobre isso, e com a consciência de que é importante</i>	1	1

		<i>aprender melhor a língua portuguesa, para conseguir atingir esse objetivo”</i>		
4.4. Comunicação		<i>“A língua é efetivamente um entrave, porque acho que havia tantas coisas que gostaríamos de falar mas ainda não conseguimos... e quando vamos a conduzir é ainda mais difícil ... pois não há tradutor”</i>	3	8
4.5. Saúde	4.5.1. Maternidade	<i>“Estávamos receosas com a situação do parto, porque tanto a R. como o marido não falam português, há coisas que não conseguem perceber, e perante uma situação exigente e complexa como o parto, seria bom ter uma equipa que os auxiliasse e que estivesse sensível às suas necessidades”</i>	2	2
	4.5.2. Consultas	<i>“No entanto, a oftalmologista que por fim observou o M. não deixou o pai entrar, disse que uma vez que ele não falava português não ia fazer nada para a consulta. Ainda insisti para nos deixar entrar os 3, mas a médica não mudou de ideias. Fiquei desconfortável e triste com a situação, mas o A., sempre muito atento, cuidadoso e humilde, disse logo “no problema” e retirou-se para o corredor, fazendo sinal para eu não insistir porque estava tudo bem”</i>	1	1
4.6. Procura de Casa		<i>“Por isso, e uma vez que não falam nem lêem português fluentemente, pediram-nos que os ajudássemos a procurar casas”</i>	1	1
4.7. Autonomia das Famílias		<i>“Percebemos que eles não se sentem confortáveis a irem sozinhos a serviços onde precisem de comunicar com pessoas que não conhecem</i>	1	2

(perfeitamente compreensível, mas que acaba por limitar-lhes bastante a autonomia)”

4.8. Burocracias	<i>“Sei que foi mesmo complicado percebermo-nos mutuamente e este episódio recordou-me o quão difícil pode ser para as famílias refugiadas que não falam português ou inglês tratar destes aspetos mais burocráticos em que a comunicação é mais complexa e ao mesmo tempo fundamental”</i>	2	3
------------------	---	---	---

5. Fatores Motivacionais na Aprendizagem da Língua (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à exploração de diferentes fatores que motivam e incentivam a aprendizagem da língua portuguesa nas pessoas refugiadas.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
5.1. Intrínseco	5.1.1. Vontade	<i>“Depois a N. demonstrou vontade de aprender a escrever português e de perceber a língua de forma mais estruturada”</i>	2	3
	5.1.2. Interesse	<i>“Apresentamos à A. a proposta das aulas de português online com a avó da I.. Ela mostrou-se muito interessada em começar”</i>	2	4
	5.1.3. Orgulho	<i>“O orgulho do A. quando o felicitamos por falar já tão bem português”</i>	2	3
	5.1.4. Esforço	<i>“O esforço da A. por soltar palavras portuguesas durante a videochamada!”</i>	2	8

5.2. Extrínseco	5.2.1. Acesso ao Emprego	“Também o M. nos mostrou oportunidades de emprego que tem tentado procurar e ambos se mostraram interessados em fazer um curso de português a sério!”	1	1
	5.2.2. Acesso à Educação	“sugerimos à A. que ela devia (...) melhorar a língua portuguesa e, entretanto, ir amadurecendo a ideia do que gostaria de fazer no futuro e no próximo ano, reativar a inscrição ou concorrer a outro curso (se for possível).”	1	2
	5.2.3. Acessibilidade de Profissionais	<p>“A Dra T. fartou-se de elogiar o português do Abdul e de como ele se consegue desenrascar sozinho”</p> <p>“Expliquei a história do M. estar ali comigo umas 4 vezes em diferentes balcões, mas os senhores funcionários foram sempre compreensivos e simpáticos, indicando-nos para o passo seguinte e permitindo que seguissemos juntos dada a questão da língua, inclusive no preenchimento do questionário individual acerca de doenças associadas”</p> <p>“Os profissionais com que nos fomos cruzando (segurança, enfermeira e auxiliar) deixaram-nos entrar/passar sempre os 3 pelo facto de o A. não falar português (devido à pandemia, apenas permitem 1 acompanhante), foram muito simpáticos e procuraram comunicar sempre com o A. e o M..”</p>	2	6

6. Facilidades Encontradas para Auxiliar na Comunicação (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à exploração de formas encontradas, quer pelos voluntários capacitados pela MEERU, quer pelas famílias acompanhadas pela mesma entidade, de facilitar a comunicação entre os mesmos e restante população local.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
6.1. Pessoas que Falam a Língua das Famílias		<i>“tinha com ela uma amiga síria (tbn família MEERU), o que facilitou a comunicação”</i>	3	4
6.2. Interajuda entre os Membros das Famílias		<i>“o filho mais velho que trabalha com ele é quem lhe vai ajudando nas traduções”</i>	3	5
6.3. Intercalar Diferentes Línguas		<i>“Depois de conversarmos um pouco com toda a família, cantámos os parabéns em árabe, em português e em inglês”</i>	3	15
6.4. Tradução	6.4.1. Intérprete	<i>“A conversa foi mediada por uma tradutora”</i>	1	1
	6.4.2. Google Translator	<i>“Fala pouco português, mas com o Google tradutor não tivemos dificuldades em compreender-nos!”</i>	3	10
6.5. WhatsApp		<i>“Inesperadamente, recebemos uma foto de um teste de gravidez no nosso grupo de WhatsApp com a família, cujo resultado a A. não estava a perceber e pediu-nos ajuda”</i>	3	13

7. Ensino de Árabe aos Voluntários (1ª Geração de Categorias)

Categoria que diz respeito à compreensão da integração mútua através de trocas linguísticas entre os refugiados e os voluntários que os acompanham.

2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Exemplo dos Dados	Nº de Famílias	Nº de Referências
		<p><i>“Estivemos algum tempo a ensinar palavras uns aos outros, o que se transformou num momento muito divertido (cheio de GARGALHADASSSS!) porque havia sempre erros de pronúncia nas duas línguas.”</i></p> <p><i>“ao mesmo tempo em que me tentava ensinar o árabe. Houve até um momento em que disseram: “quando dizes bem as palavras em sírio ficamos muito felizes!”</i></p>	3	10