

**PARA FALAR COM AS PESSOAS.**  
***Uma análise contextual de apropriações  
diferenciadas da língua portuguesa por  
sujeitos migrantes.***

Cristina Sá Valentim

Biblioteca Nacional de Portugal - Catalogação na Publicação

VALENTIM, Cristina

PARA FALAR COM AS PESSOAS. Uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes. - (Teses; 40)

ISBN 978-989-685-049-4

CDU 316  
821.134.3'243

PROMOTOR  
OBSERVATÓRIO DA IMIGRAÇÃO  
[www.oi.acidi.gov.pt](http://www.oi.acidi.gov.pt)

AUTORA  
CRISTINA SÁ VALENTIM  
[cristina.valentim@gmail.com](mailto:cristina.valentim@gmail.com)

EDIÇÃO  
ALTO-COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO  
E DIÁLOGO INTERCULTURAL (ACIDI, I.P.)  
RUA ÁLVARO COUTINHO, 14, 1150-025 LISBOA  
TELEFONE: (00 351) 21 8106100 FAX: (00 351) 21 8106117  
E-MAIL: [acidi@acidi.gov.pt](mailto:acidi@acidi.gov.pt)

EXECUÇÃO GRÁFICA  
ANTÓNIO SOUTO

PRIMEIRA EDIÇÃO

ISBN  
978-989-685-049-4

LISBOA, DEZEMBRO 2012

Dissertação de Mestrado em Antropologia Social e Cultural  
(especialidade de Mediação Cultural e Conflitualidade  
no Mundo Contemporâneo)

Autora: Cristina Sá Valentim

Orientador: Professor Doutor Nuno Porto

Coorientador: Professor Doutor Ricardo Vieira

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

2009



## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO</b>	<b>9</b>
<b>NOTA PRÉVIA</b>	<b>11</b>
<b>RESUMO</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1. CONTEXTO E ABORDAGEM</b>	<b>16</b>
<b>2. A QUESTÃO DA PARTIDA</b>	<b>17</b>
<b>3. DA HIPÓTESE AO ARGUMENTO</b>	<b>20</b>
<b>4. FERRAMENTAS CONCEPTUAIS</b>	<b>21</b>
4.1. A CULTURA ENQUANTO VERBO	21
4.2. A NECESSÁRIA ATENÇÃO NA REALIDADE EXPERIENCIADA	23
4.2.1. A experiência como reveladora de conhecimento	24
4.3. PROCESSOS IDENTITÁRIOS: DO INDIVÍDUO À SOCIEDADE	25
4.3.1. A identidade self enquanto uma dinâmica relacional	25
4.3.2. A ideia de self autor	26
4.4. AS POSSIBILIDADES DO MÉTODO ETNOGRÁFICO	27
4.4.1. A colocação no terreno	27
4.4.2. As narrativas de vida	28
<b>5. O PERCURSO NO TERRENO</b>	<b>29</b>
<b>6. O CAMINHO A SER ESCRITO</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO I. A ESCOLA</b>	<b>33</b>
<b>1. AS SALAS</b>	<b>33</b>
<b>2. O PROJETO DE APOIO AO IMIGRANTE</b>	<b>35</b>

<b>3. OS ALUNOS IMIGRANTES E AS MOTIVAÇÕES</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO II. AS PERFORMANCES SITUADAS: SENTIDOS NEGOCIADOS E SABERES RECICLADOS</b>	<b>43</b>
<b>1. VLAD</b>	<b>43</b>
1.1 A NEGOCIAÇÃO LABORAL	44
1.2 A ESTEREOTIPIZAÇÃO E A EXCEÇÃO	46
1.3. O CONTORNO DO ESTIGMA	48
1.3.1. A identidade deteriorada e a demarcação identitária	50
1.3.2. A natureza dinâmica da estigmatização	52
1.4. AS «VANTAGENS TANGÍVEIS» NAS PERFORMANCES IDENTITÁRIAS	54
1.5. A IMPORTÂNCIA DA CONVERSAÇÃO NA ESCOLA	56
1.5.1 A atualização biográfica	56
1.5.2. O exorcizar de solidão	57
<b>2. FADÍLA</b>	<b>59</b>
2.1. A EXPERIÊNCIA DE DESPESSOALIZAÇÃO	60
2.2. A GESTÃO DE PERTENÇAS PELA CONVERSAÇÃO EM PORTUGUÊS	64
2.2.1. O processo de hetero-etnicização	65
2.2.2. A importância da origem e a metáfora da fronteira	68
<b>3. A LÍNGUA E AS ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS NA PROCURA DE RECONHECIMENTO</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO III. ORGANIZANDO SUBJETIVIDADES</b>	<b>75</b>
<b>1. AS DINÂMICAS DA INTEGRAÇÃO: A LÍNGUA ENQUANTO CAPITAL CULTURAL</b>	<b>75</b>
1.1. O ESTADO-NAÇÃO E AS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO FACE AO 'OUTRO'	78
1.1.1. A pertença ao «nós» alicerçada na cultura	80
1.2. AS DINÂMICAS INTERPESSOAIS	82
1.2.1. A negociação contra-hegemónica	83
<b>2. A LÍNGUA ENQUANTO INSTRUMENTO CULTURAL DE DISTINÇÃO</b>	<b>87</b>
<b>3. A LÍNGUA COMO SABER EMPODERADOR</b>	<b>87</b>

<b>4. A IDENTIDADE ENQUANTO DIREITO À DIFERENÇA</b>	<b>89</b>
4.1. AS POLÍTICAS DE IDENTIDADE NA CELEBRAÇÃO DA DIVERSIDADE	90
4.2. A ATITUDE EMANCIPATÓRIA	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>108</b>
<b>GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS IMIGRANTES</b>	<b>108</b>
<b>GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES</b>	<b>110</b>





## PREFÁCIO

O texto que se segue resulta de um processo de investigação conduzido no âmbito do curso de Mestrado em Antropologia Social e Cultural da Universidade de Coimbra, e exemplifica a afinação de uma abordagem específica de problemas de mediação cultural.

Cristina Sá Valentim começa por se confrontar com uma constatação empírica de uma simplicidade tão cruel quanto desarmante: o facto da língua – fator de integração e de pertença – atuar, também, ao contrário. A língua é lugar de confronto e este estranhamento é experimentado do outro lado, isto é, a partir da sua atuação divisiva, segregadora e excludente, que constitui a maneira como a língua portuguesa se apresenta para um contingente significativo de sujeitos migrantes que vivem aqui em Portugal. A questão de partida é, pois, de uma enorme clareza, à qual a autora acrescenta a densidade própria de um trabalho etnográfico de grande minúcia, conseguido com dedicação sistemática e (porque não assumi-lo?) uma generosa dose de entrega pessoal.

Afirmar que a língua é fator de exclusão social não é propriamente uma novidade. Explicar o que isso significa do ponto de vista pragmático, no início do século vinte e um em Portugal, quotidianizar (se me é permitido escrever assim) o que isso significa na vida de pessoas concretas, é, convenhamos, outro assunto. A língua, neste caso a portuguesa, *serve para falar com as pessoas* segundo alguns dos parceiros desta investigação. É instrumento de transcendência das fronteiras do *eu* e um instrumento elementar de entrar em relação com outrem; e é também um meio de afirmação de si próprio junto dos outros – seja, se se quiser – com a comunidade, mas também de afirmação do sujeito como entidade dotada de direitos, num universo praxiológico que sistematicamente lhos nega ou extorque ao situá-lo do lado de lá da barreira linguística.

O exercício de *falar com as pessoas* torna os sujeitos falantes em pessoas, habilitando-os a reclamar os seus direitos mais elementares, como um salário ao fim do mês pelo trabalho prestado, ou a segurança doméstica necessária para criar uma criança. É uma questão de língua, mas não exatamente, porque a capacidade de exercício da língua é um passaporte pragmático para a inserção na vida quotidiana, que a situação de migração anula como um facto consumado ou como um dado adquirido. A língua estabelece um lado de cá e um lado de lá. A investigação de Cristina Sá

Valentim conduz-nos a esse outro lado, sem qualquer complacência e fazendo-o como se isso fosse natural.

Mas o leitor deve ter em atenção que está perante o resultado de um trabalho etnográfico que não é natural, não teve nada de simples nem foi em nada facilitado. Começando por um calendário académico que privilegia um tipo de eficiência que poderá ser muito útil para alguns ramos de atividade (não me ocorre nenhum ao escrever estas linhas) mas que não considera a maturação inerente a processos de produção de conhecimento que são tão humanos quanto o 'objeto' de pesquisa e são relacionais no seu processamento. Prosseguindo, depois, pelo desenvolvimento de relações junto de uma equipa de voluntários e de sujeitos reais, cujas vidas são diretamente afetadas pela pesquisa. Finalizando, para terminar, com a necessidade de transpor a densidade da experiência dos sujeitos obtida pelo amadurecimento das relações 'no terreno' para um texto a que nós temos acesso, e que, na verdade, nos abre as portas para um mundo que não sabíamos existir. Não desta forma.

São, portanto, três razões válidas para ler o texto de Cristina Sá Valentim: mostra-nos que as coisas não são o que parecem; que o trabalho etnográfico – esta é uma característica disciplinar – é um instrumento privilegiado para dar conta da experiência de sujeitos concretos e, com ela, dar densidade praxiológica a termos que correm o risco de se esvaziar na retórica quotidiana (como, por exemplo, exploração, solidão, exclusão, medo, cidadania, precariedade, etc.); e, enfim, que o conhecimento antropológico é (mais autoconscientemente que noutros domínios) resultado de relações sociais e que é nessa natureza relacional que a disciplina se tem fundado e refundado múltiplas vezes. A vitalidade do texto que se segue explica porquê.

Estas características – trabalho empírico num tema de relevância premente, exploração da relação etnográfica, e expressão humana do conhecimento produzido – são, na minha perspetiva, traços centrais do texto que se segue. Nele encontramos novas perspetivas para a compreensão das múltiplas questões que habitam os sujeitos migrantes e, portanto, o mundo em que vivemos. A autora, com enorme competência, fez a sua parte. Ler este texto é, portanto, um bom começo para que comecemos a fazer a nossa.

Nuno Porto  
Universidade de Coimbra

## NOTA PRÉVIA

O presente estudo corresponde à dissertação que desenvolvi para obtenção do grau de Mestre no programa de mestrado em Antropologia Social e Cultural intitulado *Mediação Cultural e Conflitualidade no Mundo Contemporâneo*, no Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, anos letivos 2007/2009. As provas públicas decorreram no dia 22 de Setembro de 2009, na presença dos arguentes Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandra Xavier e Prof. Doutor Fernando Florêncio. Foi igualmente nesse espaço que me licenciiei em 2002 e onde cresci, pessoal e profissionalmente, tendo sido também aí que conheci as pessoas que me ajudaram a olhar para o mundo de uma outra forma. Agradeço a todas.

A orientação científica desta tese foi assegurada pelo Prof. Doutor Nuno Porto (Antropólogo, Departamento de Antropologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e CRIA, Centro em Rede de Investigação em Antropologia). Agradeço-lhe o modo exímio e incisivo da sua condução, alertando-me tanto para o que se afigurava menos bem como para aquilo que devia fazer parte e estava ausente, ou ainda (e tantas vezes) para o que urgia refletir, mencionar, explorar e aprofundar.

A co-orientação científica esteve a cargo do Prof. Doutor Ricardo Vieira (Antropólogo, Escola Superior de Educação de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria e CIID, Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s)). Agradeço-lhe a generosidade em ouvir-me e toda a dedicação que demonstrou no aconselhamento de leituras pertinentes que ajudaram a entender as complexidades da temática das identidades.

Agradeço a todos(as) pelas orientações e desorientações, conversas e discussões; aos colegas de mestrado pelos debates nos seminários e nos bastidores.

Um agradecimento aos alunos imigrantes significa muito mais que isso, não cabendo aqui a extensão do mesmo. Sem eles não teria sido possível qualquer observação nem nenhuma reflexão. Por isso agradeço ter tido o privilégio de conhecer a Fátima, o Adrian, a Hanna, a Made, o Igor, a Izilda, o Barry, a Suxie, o Stéfan, o Ivan, o Wang Ke, a Florenzina, o Marcelo, a Tatiana, a Antónia, a Doina, a Ina e a Liana.

Muito agradeço à coordenação do Projeto de Apoio ao Imigrante (PAI), às professoras e aos professores pela simpatia e disponibilidade, o que me possibilitou integrar, alguns dias como professora, outros como observadora, as aulas de português durante o ano letivo de 2008/2009: senhor Padre João, coordenadora Dra. Zulmira, professoras Dr.as Conceição, Helena, Lina, Zulmira, Lucinda e professores Drs. Octávio e António.

Obrigada à minha família, à amizade eterna dos verdadeiros amigos e ao amor de quem está sempre muito próximo: à minha mãe Fernanda e ao meu irmão Pedro.

Dedico este livro à memória dos meus avós, para sempre presente em mim e que ecoa por todos os dias da minha vida: Teresa de Jesus Sá e Marcolino Gonçalves.

A professora Cândida começa a aula pela seguinte pergunta,

Como é que se começa a caminhar?,

e retira da mala uma tira de papel que repetidamente cola no quadro todas as semanas, onde se lê: *o caminho faz-se caminhando*. E continua:

Nós estamos aqui para comunicar na nossa língua, em português. Porque vocês na vossa língua comunicam bem. Então, quando é que começou o vosso caminho?

Olam: Comecei a caminhar quando comecei a vir aqui aprender português. Mas pode ser também quando se começa a andar, desde pequeno...

Professora: Sim, pode ser isso. Quem anda no ar?

Atina: A gaivota.

Professora: Para caminhar é preciso pernas. É o caminho do pensamento, de falar. Como é que eu sei o pensamento dos outros? Quando falamos.

[...]

Excerto de aula PAI, dia 20 de Maio de 2008

## RESUMO

Estar imigrado num outro país significa, além de um novo estatuto sociojurídico, habitar em novos universos simbólicos organizados por diferentes lógicas experienciais, nos quais a língua, enquanto sistema de representação simbólico, assume um lugar importante nos processos de integração cultural.

Através de uma abordagem contextual assente em narrativas de vida de dois sujeitos imigrados – Fadíla, de origem marroquina, e Vlad, de origem romena – se constata que o reaprender de novos capitais culturais requer um trabalho de negociação perante novas situações interativas habitadas por relações de poder desiguais. Em múltiplas situações, este processo induz ao desenvolvimento de estratégias identitárias perante aqueles com quem interagem, de forma a se recolocarem entre outros. A aprendizagem da língua portuguesa mostra-se um veículo eficaz no processo de integração, na medida em que, possibilitando a comunicação, implica também um processo de realocização de significados, traduzindo não só uma adaptação e reprodução social como também uma ação reflexiva, estratégica, empoderadora e transformativa dos indivíduos que, enquanto sujeitos agentes, recriam a sua realidade subjetiva e atuam sobre a realidade envolvente. Trata-se de um exercício estratégico identitário de natureza contra-hegemónica que visa acima de tudo a procura de uma visibilidade e reconhecimento social pela qual o migrante pretende alcançar um lugar como cidadão e como pessoa.

O presente estudo de caso pretende mostrar os sujeitos migrantes enquanto agentes culturais que através da sua individualidade apreendem sensitiva e emocionalmente a sua contingencialidade, procurando construir um lugar através da diferença que reivindicam. É crucial que a antropologia torne visíveis as subjetividades inerentes às dinâmicas complexas das relações sociais e procure compreender as lógicas que subjazem aos modos pelos quais e com os quais os sujeitos veem o mundo e nele se apresentam.

### Palavras-chave

Imigração, subjetividade, língua, estratégias identitárias, integração cultural

## ABSTRACT

Being a migrant in another country means, beyond a new socio-legal status, to live in a new symbolic universe organized by different experiential logics, where the language as a system of symbolic representation takes an important place in the processes of cultural integration.

Through a contextual approach based on life narratives of two immigrants - Fadíla, a Moroccan woman, and Vlad, a Romanian man - it becomes clear that the re-learning of new cultural capital requires a process of negotiation in new interactive situations inhabited by unequal power relations. In diverse situations this process leads to the development of identity strategies towards those with whom they interact in order to relocate themselves among others. The learning of Portuguese language appears to be an effective vehicle in the process of integration in a sense that, allowing communication, it also enables a process of re-location of meanings. This process reflects an adaptation and a social reproduction as well as a reflexive, strategic, empowering and transformative action of the individuals who, while subject agents, recreate their subjective reality and act on the surrounding reality. This strategic identity exercise is a counter-hegemonic one aiming above all to achieve a social visibility and recognition through which the migrant seeks to reach a place as a citizen and as a person.

This case study pretends to present migrants as cultural agents that through their individuality perceive sensitive and emotionally their contingency, trying to build a place through the difference they claim. It is crucial for anthropology to turn visible the subjectivity embedded in the complex dynamics of social relations, and to understand the logics underlying the ways through which and with which the subjects see and present themselves in the world.

### Keywords

Immigration, subjectivity, language, identity strategies, cultural integration

## INTRODUÇÃO

### 1. CONTEXTO E ABORDAGEM

As migrações internacionais têm vindo a fazer parte integrante do panorama social do mundo contemporâneo que evidencia sociedades culturalmente cada vez mais diversas.

As transformações operadas no percurso da modernidade, visíveis a nível industrial, tecnológico e político, revistas na industrialização, no capitalismo, na formação dos estados-nação europeus e no colonialismo, dotaram as migrações de um espectro planetário (cf. Castles, 2005:25). Igualmente no período pós segunda guerra mundial, assistiu-se a uma mobilidade crescente de pessoas, nomeadamente no âmbito das migrações laborais forçadas (cf. idem:46), úteis na necessária reconstrução económica e política das nações. Mais recentemente, sensivelmente no início da década de noventa, os movimentos internacionais migratórios laborais conheceram um renovado impulso, havendo uma deslocação forte dos países menos desenvolvidos para os mais desenvolvidos, motivado em grande parte pelo colapso dos regimes comunistas da Europa de leste (cf. Morosanu, 2006:4). É precisamente nesta década que, segundo Reis (2007:1), «[...] a sociedade portuguesa se apercebe, coletivamente, da transformação do estatuto do país em relação aos fenómenos migratórios, ou seja, da passagem da sua condição de país de emigrantes para país de imigração».

Dada a complexidade e amplitude desta temática e enquanto objeto de estudo das ciências sociais, a migração tem vindo a ser analisada sob várias lentes que se debruçam sobre variadíssimas questões, pautadas por uma abordagem de âmbito macro e/ou micro (cf. Brettell e Hollifield, 2000:5). A primeira abordagem tende a focar as manifestações institucionais do fenómeno, centrando-se nomeadamente nas políticas de incorporação de comunidades imigrantes e sua relação com forças de mercado e processos de legalização, nas relações internacionais entre políticas de migração inter-estatais, em estudos que analisam impactos demográficos, sociais e culturais assim como reconstruções identitárias no âmbito da integração de comunidades imigrantes nas sociedades recetoras<sup>1</sup>; a segunda, de orientação émica e na qual se situa o presente estudo de caso, enfatiza os processos de

1. Ver respetivamente Baganha, 2001; Rocha-Trindade, 2006; Kastoryano, 2005; Rosa *et al.*, 2003; Machado, 2002 e Pires, 2003. Para um conhecimento mais alargado sobre estudos recentes realizados sobre a imigração portuguesa enquadrados nesta abordagem, ver Reis (2007).



construção cultural e simbólica, pretendendo entender as dinâmicas sociais subjacentes à imigração mas sob o ponto de vista do indivíduo migrante. Enquanto forma expressiva de uma mobilidade populacional, a migração significa sobretudo uma deslocação entre diferentes lugares feita por pessoas e por tudo aquilo que transportam consigo – saberes, experiências, memórias, olhares e coisas – e com o qual irão habitar e construir novos espaços. Neste sentido, o fenómeno da migração é aqui observado enquanto um itinerário individual analisado sob a perspectiva contextual, privilegiando as contingências subjetivas transversais às questões de mudança cultural fruto da mudança de contexto vivencial, onde se procura articular práticas culturais com processos identitários (cf. Brettell, 2000; Benmayor e Skotnes, 1994; Bastos e Bastos *et al*, 2006; Camilleri, 1997; Xavier, 2007; Vieira e Trindade, 2008).

## 2. A QUESTÃO DE PARTIDA

A pessoa que se pretende estabelecer durante algum período de tempo numa outra sociedade, e de aí fixar residência, é legal e socialmente definível como migrante.<sup>2</sup> No âmbito das migrações internacionais, a viagem implica a passagem de uma fronteira entre estados-nação, e aqui o migrante adquire um estatuto legal que o define como *estrangeiro* porque *estranho* à sociedade onde se pretende estabelecer. Fica assim enquadrado numa tipologia<sup>3</sup> que institucionaliza a sua existência social e o faz depender do acesso periódico a papéis<sup>4</sup>, inserido na categoria de imigrante oposta ao de cidadão nacional que, consequentemente, lhe oferece um acesso reduzido a direitos

2. Segundo Pires (2003), aqui se incluem tanto as pessoas que integram as migrações internas, entre lugares ou entre especificamente o meio rural e o urbano, como também as migrações internacionais.

3. O fluxo migratório internacional pode ser caracterizado tendo em conta três situações, nomeadamente a situação geográfica, a temporal e a causal (cf. Cabral e Vieira, 2007:373). Assim, as migrações internacionais podem ser comunitárias ou extracomunitárias no âmbito da União Europeia, legais ou ilegais; migrações transitórias ou definitivas; de natureza económica, política, de investigação ou estudo e de pós-reforma, de motivação espontânea ou forçada cujos objetivos poderão ser de emprego, asilo, de «transferência de cérebros» (investigação), de saúde. Depois, e pela ação de cada Estado se vão delineando leis de imigração e de nacionalidade que resultam num enquadramento normativo que define as categorias de migrantes, por oposição aos nacionais, e os institucionaliza, segregando direitos e deveres em função das categorias normativas em que estão inscritos. As leis nacionais que legislam sobre os estrangeiros irão ser adiantadas no capítulo primeiro.

4. Aqui refiro-me concretamente às renovações periódicas das autorizações de residência (os chamados 'vistos') e às autorizações de permanência e a toda a restante documentação necessária de entrada no país. Em relação a estes aspetos normativos se voltará no capítulo primeiro, em nota de rodapé.

(Rocha-Trindade, 2006:12). Contudo, esta mudança de contexto simbólico e normativo implica transformações não só a nível burocrático, que concebem um indivíduo-tipo dentro de quadros jurídico-legais que servem a integração administrativa (cf. idem:8), mas igualmente, ou consequentemente, a nível intersubjetivo.

A deslocação entre espaços culturais significa uma viagem entre diferentes mundos experienciais, o que significa que, perante novos contextos de sociabilidade, a realidade subjetiva sofre uma transformação no sentido de uma desterritorialização de significados (cf. Berger e Luckman, 1973). Este fenómeno é visível no afastamento de referências-âncora afetivamente veiculadas pela família, amigos, rotinas e por códigos culturais e simbólicos que, como a língua, têm como função o propiciar de uma partilha de significados comuns e de uma segurança de cariz ontológico (cf. Pires, 2003:95). Porque a língua, enquanto sistema simbólico e cristalização metafórica de uma cultura, surge como um sistema representacional de um *ethos* vivencial, diria, que organiza o mundo e lhe atribui um sentido específico. Através dela representa-se a realidade e o sentido que se lhe quer atribuir, constituindo uma expressão de subjetividade e um veículo de comunicação de significados entre as pessoas. É como refere Hall (1997a), o significado é construído pelas práticas da representação, definida enquanto «[...] uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e partilhado entre os membros de uma cultura. Este processo envolve o uso da linguagem, de símbolos e imagens que suportam e representam as coisas» (p.15). [tradução minha]<sup>5</sup>

Neste sentido, a língua, enquanto tradução de um universo cultural imaginativo, tem uma função organizativa e descritiva da realidade. No entanto, é também pela língua que se manipulam os significados e se estabelecem hierarquias entre eles, sendo um veículo pelo qual os indivíduos atribuem significados ao mundo de uma forma situada e comprometida, não só descrevendo mas também construindo performativamente a realidade em que vivem, posicionando-se identitariamente nela (cf. idem:25; Woodward, 1997:14). E no momento em que a realidade surge representada por diferentes sistemas simbólicos, nomeadamente por uma língua diferente da língua materna, o mundo passa a ser descrito por um diferente código cultural e, igualmente, vivenciado por diferentes sujeitos que se recolocam perante o novo universo de significados, produzindo novas identificações. Quer

5. «[...] an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture. It does involve the use of a language, of signs and images which stand for and represent things.»

isto dizer que a deslocação entre diferentes mundos semânticos significa, assim, a emergência de novos significados e a produção de novos sujeitos.

Assim, as barreiras linguísticas podem materializar-se em limitações visíveis não só na realização de tarefas simples do quotidiano como também na proliferação de representações estereotipadas sobre o 'outro' (cf. Barbulescu, 2005:3; Moroz *et al*, 2008:2; Oliveira *et al*, 2007:7), quer como autóctone ou imigrante. Porque se pela língua se partilham significados, é também através dela que se forjam pertenças e exclusões dentro de uma formação discursiva contextualizadora desses significados (cf. Hall, 1997a:27). Ou seja, o uso da língua não se esgota na mensagem que se quer comunicar, expressando também «[...] as posições a partir das quais falamos e escrevemos – as posições de *enunciação*» (Hall, 1990:222) [tradução minha]<sup>6</sup>, as identidades com as quais vemos e construímos comprometidamente o mundo. Assim, e vendo a língua enquanto sistema simbólico representacional que descreve, recria, classifica o mundo e que participa na formação e reorganização de subjetividades, uma análise debruçada sobre os modos como a língua não materna é usada e resignificada pelos migrantes em contextos interativos, poderá mostrar-se útil no conferir de inteligibilidade aos mecanismos intersubjetivos implicados na integração de imigrantes.

Convém referir que a relação entre a imigração, subjetividade e a língua do país recetor não tem sido objeto de uma extensa abordagem etnográfica por parte das ciências sociais, na medida em que a questão da aprendizagem da língua não materna tem sido vista como um aspeto intrínseco, porque inevitavelmente necessário e óbvio, aos processos de adaptação subjacentes à integração cultural (ver Castles, 2005; Pires, 2003; Vala, 2005; Itzigsohn, 2005; McAndrew, 2005; Morosanu, 2008; Machado, 2002). Talvez por isso sejam escassas as análises empírico-contextuais que partam das experiências contingenciais dos migrantes e que demonstrem como e de que forma a questão da língua do país recetor pode participar na reconstrução de subjetividades e, assim, contribuir para um entendimento de um sujeito migrante que ultrapasse a categoria normativa que o encapsula.<sup>7</sup>

Partindo da hipótese que o habitar em novos universos simbólicos subentende o habitar em novas lógicas representacionais e uma consequente

6. «[...] the positions from which we speak or write – the positions of *enunciation*.»

7. A título de exemplo, destaco algumas produções que fogem a este cenário. Na área da educação intercultural têm vindo a ser realizadas análises que partem de narrativas individuais de migrantes para entender como estes apreendem a língua e, quase na forma de projetos, pretendem alertar para a necessidade em incorporar a aprendizagem da língua do país recetor enquanto uma língua estrangeira nos currículos oficiais de ensino (ver Barbulescu, 2005),

reconstrução de ausências e sentidos, urge pensar nas apropriações individuais e diferenciadas da língua do país de estabelecimento<sup>8</sup> enquanto uma questão cuja problematização pode contribuir para tornar inteligível os modos pelos quais o migrante vai construindo deliberadamente a sua situação de imigrado nos processos de integração cultural.

### 3. DA HIPÓTESE AO ARGUMENTO

No presente estudo de caso, o objeto de estudo refere-se aos significados particulares subjacentes à apropriação individual do conhecimento da língua portuguesa, procurando-se analisar em que medida os migrantes aprendem e aplicam as aprendizagens da língua na sua vivência quotidiana, que significados lhe atribuem e como os gerem. Para isso, são dois os migrantes cujas performances irão ser problematizadas, concretamente Vlad e Fadíla. O contexto de aprendizagem da língua corresponde a um espaço de ensino informal de língua portuguesa dirigido a imigrantes, o *Projeto de Apoio ao Imigrante*, em Coimbra.

Os objetivos da investigação abrem-se em dois caminhos justapostos. Por um lado, procurar averiguar de que forma a categoria social de imigrante se pode traduzir numa experiência de subjetividade e, por outro, analisar os modos pelos quais a situação do sujeito imigrado que aprende a língua portuguesa significa o ativar de mecanismos identitários atuantes no processo de integração cultural.

O presente argumento traduz-se no seguinte: a partir de uma análise contextual da apropriação individual da língua portuguesa é possível analisar

como também pretendem observar a relação entre um bom domínio linguístico e os contextos formais de aprendizagem (ver Moroz et al, 2008), averiguando estratégias cognitivas e sócio afetivas de aprendizagem da língua não materna para sugerir formação a professores do ensino formal e informal da língua (ver Oliveira et al, 2007). Na área da sociolinguística, o trabalho de Clara Keating (2001) centra-se precisamente nos usos da leitura e da escrita da língua materna e não materna por duas mulheres portuguesas emigradas em Londres. Partindo de uma análise empírica focada em situações de bilinguismo geridas por estas mulheres, a autora cruza mecanismos linguísticos e cognitivos com representações sociais do mundo de forma a analisar o papel que as situações de gestão social e pessoal da língua assumem na criação e reconstrução de subjetividades.

8. Na literatura sobre migrações que tive a oportunidade de ler, as sociedades de destino vêm referidas como sendo de «acolhimento». No entanto, ao longo da escrita, opto pela palavra de 'estabelecimento' como o substantivo que me parece mais apropriado no intuito de dissolver a ideia paternalista aparentemente implícita.

a sua aprendizagem enquanto uma estratégia identitária o que significa, por um lado, um sujeito migrante que intencionalmente atua e estrategicamente se posiciona em novos quadros interativos pela forma como gere as formas simbólicas culturais do país de estabelecimento e, por outro, pensar no lado instrumental da cultura e da identidade enquanto processos que, articulados, participam na produção de diferença cultural.

#### **4. FERRAMENTAS CONCEPTUAIS**

O propósito da antropologia social é fazer sentido do comportamento humano no contexto das relações sociais. Partindo do pressuposto de que não existe sentido fora da subjetividade humana, é inquestionável a existência de uma variedade infinita de significados culturais cujo resgate subentende conceptualizar a cultura enquanto um processo, ou melhor, um articulado de práticas e discursos de sujeitos. Seguindo uma abordagem interpretativista no seio da antropologia, as ferramentas conceituais úteis à presente análise (que se pretende de cariz émico) inscrevem-se numa noção de cultura cuja definição possibilita pensar a importância dos sistemas simbólicos, como a língua, enquanto cristalizações e práticas de pontos de vista, e das questões do significado, interação, intencionalidade, experiência e processos identitários. A partir daqui justifica-se a importância do método etnográfico e da metodologia das histórias de vida ao devolver a autoridade discursiva ao indivíduo.

##### **4.1. A cultura enquanto verbo**

Mostra-se efetivamente crucial para o presente estudo de caso o contributo oriundo da antropologia interpretativa ao colocar ênfase, por um lado, nos modos pelos quais as estruturas sociais são construídas, manipuladas e vivenciadas pelos sujeitos que assim representam simbolicamente o seu universo imaginativo e, por outro, na natureza construída dos processos sociais. Entende-se, então, que a cultura não é uma entidade imposta aos indivíduos mas uma recriação contínua de sentido experienciado.

A reformulação do conceito de cultura dentro da antropologia hermenêutica, emergente sensivelmente na década de sessenta, aponta para o nome de Clifford Geertz. Geertz (1978) entende a cultura enquanto significado, mais precisamente um articulado de formulações simbólicas. Defende um conceito de cultura semiótico na medida em que, e influenciado por Weber, se os indivíduos vivem suspensos em teias de significado que tecem conti-

nuadamente e pelas quais dão sentido à vida (os mitos, a religião, a arte, a escrita, a política, a língua, os eventos sociais, o senso comum...), a cultura é representada por essas teias e resgatada pela análise desses sentidos inscritos num tráfego de símbolos. Aqui, os símbolos ganham corpo pelas ações e práticas, e funcionam como uma linguagem através da qual os indivíduos leem, interpretam, expressam e partilham sentido entre si.

Inspirada na filosofia de Nietzsche, a antropologia interpretativa defende que os mundos sociais humanos são mundos produzidos pelas práticas sociais de indivíduos que criam as suas perspectivas e atribuem sentido à sua vida tal como a interpretam (cf. Rapport e Overing, 2000:206). É um contexto descritivo, dentro do qual os sujeitos recriam continuamente significados no espaço público, e aí os legitimam, expressam, sustentam e ativam pelas práticas mediadas por relações interpessoais. Isto porque o significado cultural não reside fechado na cabeça das pessoas, mas antes visível e acessível publicamente no tecido social interativo<sup>9</sup> (cf. Geertz, 1978:20).

Neste sentido, a cultura apenas ganha significado se associada ao seu carácter simbólico, cujo significado se apresenta em permanente negociação em contextos de intersubjetividade. Ao invés de teorias positivistas e estruturalistas, a base do projeto interpretativo constitui-se na ideia de que o significado cultural é intersubjetivo nos sentidos partilhados<sup>10</sup>, fundamental para a compreensão da cultura enquanto entidade dinâmica e conflitual e, assim, irreduzível a um modelo fixo, monolítico (cf. Rabinow e Sullivan, 1979). Surge, assim, um especial enfoque à intencionalidade dos sujeitos em situações de interação, pondo de lado a ideia de que as estruturas (instituições, regras, leis) funcionam de modo transcendente e distante da vontade individual em contexto social, orientadora da antropologia britânica até à década de cinquenta (cf. Ortner, 1984:128). Há, sim, uma apropriação intencional do que se encontra instaurado pela regra, uma intenção expressa

9. Esta ideia de 'consciência coletiva' à la Durkheim que se manifesta nas ações individuais mantidas e legitimadas num sistema coletivo pode deixar subentender uma conceção de indivíduos homogêneos e de subjetividades previsíveis, aos quais parece ser negado à priori o papel imaginativo do mundo privado, não mantido publicamente. No entanto, o argumento do autor orienta-se pelo carácter relacional da identidade dos indivíduos que se concretiza num contexto público interpessoal mediado por símbolos. Neste sentido, não existem linguagens privadas porque o significado edifica-se num contexto relacional.

10. Taylor (1979), concebe o significado como tendo um cariz tridimensional na medida em que se refere a algo (um objeto), é para alguém (um sujeito) e apenas adquire sentido se contrastado a um determinado campo semântico. As relações de intersubjetividade acontecem neste processo, no qual o que é interpretado é ele próprio uma interpretação porque não existe nenhuma 'matriz de significados' levistraussiana independente de uma interpretação situada e contextual.

numa ação reflexiva resultado de um processo intersubjetivo presente na relação entre indivíduo e sociedade. Ou seja, através das práticas, os indivíduos agem dentro de estruturas pré-determinadas na forma de interação, o que pressupõe uma forma intencional de ação, acabando por não só as reproduzir como também as transformar (cf. Bourdieu, 2002). Esta relação entre indivíduo e sociedade é assim apreendida enquanto uma dialética.<sup>11</sup>

#### 4.2. A necessária atenção na realidade experienciada

Pensando a imigração enquanto uma prática cultural agilizada por sujeitos que intencionalmente atuam em sociedade, uma análise antropológica debruçada sobre as experiências vividas de pessoas imigradas permite pensar no carácter agencial da alteridade (cf. Brettell, 2000; Vieira e Trindade, 2008; Xavier, 2007). Porém, tão importante como o devolver de uma capacidade deliberativa aos sujeitos é pensar que a ideia de agência não acontece do nada, enquanto elemento tácito presente no indivíduo. Pelo contrário, o indivíduo torna-se agente em consonância com constrangimentos exteriores de âmbito político, histórico, económico e social, que se podem vir a traduzir em vontade ou necessidade, o que impele ao planeamento intencional de uma determinada ação (cf. Bastos e Bastos, 2006).

Concordando com Cohen (1994:177), «o envolvimento das pessoas em coletividades é mediado pelas suas experiências pessoais. Nós sabemos disso em relação a nós mesmos; temos que tentar incorporar esse conhecimento no nosso entendimento sobre os outros». [tradução minha]<sup>12</sup> Tendo em conta o carácter relacional e transformativo da cultura vista enquanto prática, admite-se a importância de um necessário enfoque antropológico na subjetividade individual que se encontra mediada pela experiência vivida. Neste sentido, abordar fenómenos sociais olhando pela perspectiva de quem

11. É importante lembrar que Geertz (cf. 1978:44-45) distingue padrões para o comportamento e padrões de comportamento ("patterns for" e "patterns of behavior"): os primeiros fazem-nos agir, sociabilizam-nos porque resultam de uma aprendizagem social, automatizam porque regulamentam a conduta, possibilitando o viver em comunidade; os segundos são os padrões que, quando identificados pelo indivíduo após um processo reflexivo personalizam o comportamento, o constroem intencionalmente, tornando-o criativo e distinto dentro de uma mesma comunidade. É nestes padrões de comportamento que reside a possibilidade da transformação social, na medida em que são responsáveis pela mudança social e pela pluralidade de construções da realidade humana. No fundo, as práticas sociais são expressões de modelos da realidade, porque a espelham e a reproduzem de modo a criar consenso, e modelos para a realidade, porque agem sobre ela, recriando-a.

12. "People's attachment to collectivities is mediated by their personal experience. We know that about ourselves; we have to try to incorporate that knowledge into our understanding of others.»

se envolve neles, concretamente pela análise dos processos de produção e atribuição de sentido, ajuda a um entendimento mais aproximado das práticas culturais e das suas dinâmicas.

#### **4.2.1. A experiência como reveladora de conhecimento**

Centrar uma análise antropológica nas contingências intersubjetivas e, a partir delas, pensar sobre uma determinada questão, não significa enveredar por uma descrição exaustiva das ações dos indivíduos. Segundo Bruner (1986), experiência não é comportamento mas sim um engajamento reflexivo e transformativo levado a cabo pelo indivíduo perante a realidade envolvente (cf. p.5). Ou seja, o narrar de experiências individuais permite não só aceder a ações e sentimentos veiculados por comportamentos mas também à consciencialização da realidade, acedendo a modos de ver, refletir e agir sobre o mundo. Não obstante, a experiência é passível de resgate pela interpretação das expressões evidenciadas pelos sujeitos que a objetivam em representações, performances, discursos ou textos (idem). Assim, as expressões constituem um articulado de experiências na forma de uma narrativa, contando a vida vivida e experienciada (cf. p.9). Daí o enfoque nas expressões culturais, tais como nas performances e narrativas, pois representam meta comentários acerca da sociedade no sentido em que materializam experiências pessoais sobre a mesma.

Ao mesmo tempo, as expressões também estruturam a experiência no sentido em que sustentam uma plataforma discursiva que edifica modos de viver, pensar e fazer (cf. p.6). Ou seja, as expressões são constituídas pela experiência como também a constroem e moldam dentro de um contexto legitimador. Este sentido dialético entre experiência e expressões confere à cultura uma dimensão profundamente construída e comentada por sujeitos ativos e implicados no processo cultural (cf. Geertz, 1986:380). Como refere Geertz (1997a), a missão da antropologia prende-se com a compreensão do 'ponto de vista' que os membros de uma sociedade detêm, cujo alcance implica uma interpretação das formas culturais – instituições, palavras e comportamentos – mediadas por símbolos e que expressam tanto a noção de pessoa dos indivíduos, como a qualidade do tecido que compõe a cultura. É a partir do resgate da experiência vivida, justamente pela atenção nas suas expressões, que se torna possível compreender os processos interpretativos que constroem os comportamentos e fenómenos sociais vastos. Isto porque, e salientando mais uma vez o contributo da antropologia da experiência, «[...] as pessoas não constroem [simplesmente] os seus mundos, vêem-se antes a elas próprias no processo dessa construção e assim



participam e acreditam nos seus mundos construídos» (Bruner, 1986:25). [tradução minha]<sup>13</sup>

### 4.3. Processos identitários: do indivíduo à sociedade

Neste sentido, abordar fenómenos sociais sob a perspetiva de quem os vive não implica distanciar o sujeito do seu meio social envolvente, opondo entre si os vários níveis da identidade (pessoal, social, cultural ou étnica), mas antes posicioná-lo conscientemente nele e revelando as dinâmicas que o constituem. Por isso, no presente estudo, o necessário foco na individualidade pressupõe partir da ideia de identidade *self* tal como é concebida por Mead (1967) e Cohen (1994).

#### 4.3.1. A identidade *self* enquanto uma dinâmica relacional

O lugar que a interação social ocupa nas abordagens sobre os modos como os indivíduos se conceptualizam a eles próprios conheceu um importante destaque na perspetiva interacionista, e que surge no início do século XX nomeadamente pelo psicólogo social George Herbert Mead. Partindo da premissa de que o significado emerge da interação social, Mead (1967) alerta para a necessária contextualização dos comportamentos dos indivíduos de forma a ser possível apreender as lógicas da sociedade a partir das interpretações e movimentações individuais.

Recusando um indivíduo reificado pela sua posição social na sociedade, Mead concebe o indivíduo enquanto um ser criativo cuja existência ontológica depende das respostas que intencionalmente engendra face a situações de interação social com outros. Neste processo, o sentido de individualidade, denominado o si-próprio ou *self*, é produzido pela reflexividade que a interação estimula ao nível das experiências que se partilham intersubjetivamente em sociedade, longe de qualquer natureza essencial (cf. idem: 9). Ou seja, é pela comunicação que o indivíduo existe enquanto ser idiossincrático na medida em que assim se torna objeto para si mesmo, conseguindo ver e pensar-se pela perspetiva que o outro tem de si.<sup>14</sup>

13. “[...] people not construct their worlds but watch themselves doing the construction and then enter and believe in their constructed worlds.”

14. Para este autor, a viabilidade do *self* (si) da pessoa depende da interligação entre a inter e a intrasubjetividade e para isso concebe o ser experiência e o ser pensante, o Me e o I, representando o ‘mim’ a interpretação das ações percebidas e vividas em comunidade, com o outro; e o ‘eu’ a resposta organizada do sujeito à experiência que tem dos outros. O ‘eu’ é entendido

### 4.3.2. A ideia de *self* autor

Anthony Cohen (1994) propõe uma atenção renovada na questão da individualidade vendo-a como algo que se edifica igualmente na interação social mas também cuja consciencialização assume um importante instrumento de ação.

Para este antropólogo, os indivíduos só são objeto de estudo privilegiado das ciências sociais porque, além de recetáculos de conhecimento cultural, são os fazedores de significados coletivos partilhados. Recusando qualquer tipo de determinismo social que subjogue os indivíduos ao poder das formas culturais, Cohen (1994:50) salienta que «[...] a cultura não impõe os significados aos indivíduos. Ela fornece a forma pela qual os indivíduos se tornam a si mesmos em substância». [tradução minha]<sup>15</sup>

Os indivíduos são os autores da sua individualidade no sentido em que produzem significados pela apropriação diferenciada que fazem das formas simbólicas sociais partilhadas culturalmente e mediadas pela experiência vivida que têm do mundo (cf. idem:73). Por sua vez, os indivíduos resignificam as formas simbólicas por meio das interpretações que fazem delas possibilitadas pela sua consciência-*self*, atuando e transformando a sociedade onde se encontram inseridos. Nas suas palavras, «[...] as formas culturais, tais como a língua, o ritual e outras construções simbólicas, são tornadas significativas e substanciais pela interpretação que as pessoas têm delas. São dotadas de vida ao serem feitas significativas» (Cohen, 1994:166). [tradução minha]<sup>16</sup> Neste sentido, os indivíduos apreendem o coletivo e são capazes de forjar pertenças ou demarcações a grupos pela ação experienciada da consciência-*self* (cf. idem:177).

Por este prisma, não basta apenas ter em conta que os indivíduos são os construtores do seu sentido de si e da realidade social onde vivem. Mais do que isso, é necessário assumir que eles não só têm a consciência da

enquanto uma estrutura que não se experiencia a si mesma, na medida em que advém e se alimenta na e pela experiência interpessoal que se edifica em 'mim' (cf. Mead, 1967:171). Por outras palavras, a consciência-*self*, ou a consciência do si, da individualidade, é constituída pela reflexão sobre as atitudes experienciadas da alteridade no indivíduo, um equilíbrio entre o *I* e o *Me* (cf. idem:172). Assim se entende, segundo Mead, a identidade *self* não como uma substância e antes como um vasto processo (cf. idem).

15. «[...] culture does not impose meaning on individuals. It provides form which individuals substantiate themselves.»

16. «[...] cultural forms, such as language, ritual and other symbolic constructions, are made meaningful and substantial by people's interpretations of them. They are given life being made meaningful.»

sua individualidade como também do seu poder autoral, a consciência da possibilidade em se autodeterminarem no tecido inter-relacional da sociedade. Dizer que o *self* tem primazia sobre a sociedade não é autonomizá-lo perante ela mas antes argumentar que os indivíduos têm o direito de definir o seu sentido de individualidade. E é a partir da consciência-*self* (do sentido de si-próprio), mediada pela experiência vivida e intersubjetiva, que os indivíduos reorganizam, interpretam significados e atuam deliberadamente em sociedade (cf. Cohen, 1994:192). Desta forma, «olhar para as fronteiras da individuação<sup>17</sup> (*selfhood*) deverá sensibilizar-nos em relação a qualidades de coletividades delimitadas que de outra forma ignoraríamos» (Cohen, 2003:83).

#### 4.4. As possibilidades do método etnográfico

Atendendo no carácter processual da existência humana, as ciências sociais necessitam de valorizar o sentido émico das práticas e comportamentos das pessoas, inserindo a exegese nativa das experiências significativas na produção de conhecimento. Isto remete para a importância do método etnográfico, justamente pela proximidade que estabelece com aquele que estuda.

##### 4.4.1. A colocação no terreno

Numa perspectiva hermenêutica, a antropologia não pode ser entendida senão enquanto uma ciência interpretativa que busca significados e não leis e que procura os sentidos plurais da alteridade na 'descrição densa', onde a relevância do pormenor e a eloquência do detalhe premeiam o trabalho etnográfico (cf. Geertz, 1978). Ao mesmo tempo, as conclusões e abstrações gerais crescem das particularidades, pois a generalização na antropologia faz-se dentro de cada caso, mediante a 'colocação' do etnógrafo em campo, e não no sentido de fora para dentro (cf. idem:36). A interpretação cultural obedece aos condicionalismos da empiria, às contingências do mundo experienciado.

Essa necessária 'colocação' do etnógrafo nos contextos onde os sujeitos vivem, traz consigo a inevitabilidade de uma conversa *com* e não *sobre*, o que sublinha a natureza dialógica e reflexiva da etnografia como um proje-

17. A tradução para português do termo anglo-saxónico *selfhood* serve tanto o conceito de individualidade como o de individuação, definível por Cohen (2003:87) como «[...] a consciência de uma pessoa *como um indivíduo*, alguém que se pode afastar e refletir sobre a sua posição no que diz respeito à sociedade [...]».

to no qual os pesquisadores e os informantes são, em conjunto, os autores daquilo que se escreverá. Aqui, o etnógrafo não pode ser entendido como um técnico que testa hipóteses e recolhe dados no laboratório natural fornecido por outros contextos vivenciais. Concordando com James Clifford (2007), a autoridade da experiência em busca da verdade sobre o outro tem que dar lugar à autoridade interpretativa. Isto significa a não rejeição de um etnógrafo implicado nas lógicas intersubjetivas do terreno e de todo o conhecimento que daí resulte, entrecruzando-se inevitavelmente com as constantes reformulações que os informantes tecem perante a presença do etnógrafo.

#### 4.4.2. As narrativas de vida

O recurso metodológico a documentos pessoais, tais como a narrativas de vida, vem precisamente materializar uma pluralidade de vozes e de sensibilidades na interpretação da realidade social, contrastando com o cânone literário e ideológico que tem vindo a ser hegemónico no estudo sobre o outro (cf. Ribeiro, 1995; Pujadas, 2000; Peacock e Holland, 1993; Poirier *et al*, 1999). No âmbito dos estudos sobre migrações, a abordagem que parte de histórias de vida permite entender, por um lado, a situação de imigração na forma de uma experiência individual e portanto particular e, por outro, ver o testemunho pessoal como uma porta de acesso a dinâmicas implicadas (e às vezes silenciadas) na situação de imigração, revelando as formas pelas quais o migrante se reconstrói, atua em sociedade e a transforma (cf. Benmayor e Skotnes, 1994:14).

Por outras palavras, recorrer a narrativas de vida significa um meio para recolha de testemunhos de práticas sociais (cf. Vieira, 1999:53; Poirier *et al*, 1999:111), conciliando a realidade exterior e as realidades individuais. A história de vida enquanto uma etnobiografia assume que a cultura é um processo e que se encontra edificada por práticas vividas por sujeitos que, tal como no *habitus* de Bourdieu, apreendem as estruturas sociais onde habitam e agem sobre as mesmas por meio da sua experiência vivida (cf. Bourdieu, 2002). No fundo, as histórias de vida mostram como é que as pessoas se ajustam à sociedade e como agem sobre ela. De acordo com Manuela Ribeiro, ouvir os sujeitos narradores das histórias permite aceder «[...] a práticas sociais a partir das lógicas que as sustentam, das significações que lhes subjazem, descobrir a sociedade e a cultura a partir de dentro, isto é, da forma como os indivíduos, na sua vida quotidiana, delas se apropriam, as assumem e (re)criam» (1995:132). E é essa dimensão praxiológica da cultura que a etnobiografia salienta, na medida em que

permite uma análise de um aspeto cultural e social a partir do conhecimento e da experiência pessoal que o sujeito tem dele.

Narrar uma experiência implica igualmente um processo reflexivo, o que significa aceder a verdadeiros «[...] potenciais instrumentos de autoelucidação e/ou tomada de consciência dos seus protagonistas narradores» (idem:130). Isto porque o sujeito não se limita a relatar a sua vida, pois à medida que a verbaliza vai refletindo sobre ela. Desta forma, o uso de uma metodologia assente nas histórias de vida dos sujeitos assume duas possibilidades: permitir ao sujeito reposicionar-se no seu trajeto de vida de modo reflexivo e possibilitar, quer ao sujeito que narra a história quer ao sujeito que a ouve, o acesso à inteligibilidade de práticas sociais a partir da forma como a vivência é recordada, gerida e atribuída de sentido pelos sujeitos que a verbalizam.

Em última análise, o material biográfico ajuda a minimizar a tipificação da alteridade enquanto um mero produto das estruturas sociais. A introdução de informação pessoal vem precisamente evidenciar e devolver a crucialidade e a visibilidade a diferentes sensibilidades e experiências individuais (cf. Pujadas, 2000). Pode ser dito que o lugar que este método ocupa na antropologia contemporânea, assim como no presente estudo de caso, reflete uma conceptualização do indivíduo visto enquanto uma entidade fragmentada em detrimento de uma unicidade e fixidez, questionando a dicotomia positivista entre o *self* essencial e o construído, o universal e o particular (cf. Peacock e Holland, 1993).

## 5. O PERCURSO NO TERRENO

É nesta plataforma conceptual epistemológica que enquadro o presente estudo de caso, perante a qual parti, me orientei e coloquei no terreno, procurei conversar com os intervenientes em campo, observar e traduzir a sua movimentação. Desta forma, a abordagem ao objeto de estudo do presente estudo de caso é de cariz qualitativo e relacional.

Após elaborar uma cartografia dos espaços em Coimbra destinados ao ensino de português a imigrantes<sup>18</sup>, foi no *Projeto de Apoio ao Imigrante* (PAI) que me coloquei nos meses de Maio, Junho, Outubro, Novembro, Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009. O trabalho empírico iniciou-se pela observação participante, pela qual assisti às aulas, possibilitando uma fa-

18. No capítulo primeiro descreve-se, em nota de rodapé, esta cartografia.

miliarização e colocação no terreno, quer com o espaço, quer com as pessoas que o constituíam, nomeadamente os professores e os alunos. Logo a partir daqui, começou a justificar-se uma investigação dirigida para a legislação mais relevante sobre a imigração porque relacionada e referida pelos intervenientes neste espaço. Foi recolhida informação sobre o Projeto por conversas com a coordenação e foram realizadas entrevistas semi-diretivas aos alunos e aos professores, pelas quais procurei focar os trajetos de vida pessoais relacionados com a temática da imigração e língua, de modo a conhecer todos os informantes no terreno<sup>19</sup> e, principalmente, para me dar a conhecer a eles.<sup>20</sup>

Por uma questão de gestão de empiria e de escrita posterior, os alunos escolhidos são dois. A escolha que daqui resultou deve-se ao facto de se ter proporcionado uma vontade mútua por um melhor conhecimento e, igualmente, por os dois alunos expressarem diferentes e distintas vivências significativas e potencialmente esclarecedoras dos modos de ser sujeito-agente nas suas diferentes situações de imigrados: Vlad, de origem romena a residir há cerca de três anos e meio em território português, e que ainda frequenta o PAI (em 2008-2009); Fadíla, de origem marroquina a residir há cerca de seis anos em Portugal, com nacionalidade portuguesa adquirida pelo matrimónio em 2006, e que surge na qualidade de ex-aluna do PAI. Apesar de Fadíla se ter naturalizado portuguesa, vou referindo-a ao longo do texto como uma pessoa em situação de imigração ou migrante por duas razões: primeiro, porque frequentou o PAI legalmente como imigrante, expressando as suas narrativas a partir dessa experiência passada e, em segundo, porque ela própria se experiencia em sociedade como uma 'imigrante'. A isso se voltará no capítulo segundo. Em relação à opção de ordenar a entrada em cena dos nomes, primeiro Vlad e depois Fadíla, é em virtude de Vlad ainda frequentar o PAI e Fadíla já não, colocando-a num lugar já mais afastado, porém não ausente, das vivências diárias da escola.

Pouco a pouco, a minha permanência quotidiana no PAI ia possibilitando um acesso às performances pelas quais os alunos se procuravam situar, a partir dos conhecimentos adquiridos no PAI, nos quadros de interação da sociedade de estabelecimento. Aqui, se a presença e o discurso dos professores se afiguraram ao início menos relevantes na análise do objeto de estudo, vieram paulatinamente a ser profícuos em elucidar alguns aspe-

19. No presente estudo de caso, por motivos de proteção de dados pessoais, os nomes de todos os informantes que refiro são pseudónimos criados por mim.

20. Ver, em Anexo, os guiões das entrevistas realizadas aos alunos imigrantes e aos professores, tendo sido entrevistados 18 alunos imigrantes e os 7 professores do PAI.

tos menos claros sobre a performance de Fadíla e de Vlad na medida em que, pela interação despoletada entre eles e pelas histórias que contam uns dos outros, iam emergindo novas informações invisíveis pelas conversas individualizadas. Ou seja, o PAI, que significa as relações entre professores e alunos, e entre eu e eles no seu conjunto, serviu de plataforma social e intersubjetiva, o contexto, para melhor entender as idiossincrasias de cada migrante. Não menos importante, este espaço possibilitou-me ministrar algumas aulas na qualidade de professora e, com isso, construí com eles (alunos e professores) uma maior confiança sobre o trabalho que se ia desenvolvendo ali, o que significou uma maior aproximação às subjetividades dos migrantes e, conseqüentemente, uma maior aceitação da minha presença enquanto uma pessoa que estava lá para procurar entender as lógicas de vivencialidade de outras pessoas.

Já perante a seleção dos alunos para o presente estudo de caso, aprofundaram-se elementos resgatados anteriormente, agora em entrevistas na forma de conversas que se iam propiciando sempre antes ou durante as aulas, a caminho de casa ou em jantares, onde me procurava centrar nas experiências vividas e praticadas por estes indivíduos em relação à língua portuguesa. Nestas conversas procurei recolher narrativas de vida numa forma aproximada a 'etnobiografias' (Poirier *et al*, 1999), na medida em que me permitiram compreender os significados possíveis inscritos pelo uso da língua portuguesa a partir das experiências narradas por estes migrantes. Sempre que me foi possível, tentei cruzar os percursos biográficos perante os diferentes alunos e os professores, de forma a um melhor entendimento dos percursos de viagem de cada um.

## 6. O CAMINHO A SER ESCRITO

O capítulo primeiro serve para dar a conhecer o contexto onde me situei, o PAI. No ponto primeiro descrevo o espaço onde me coloquei durante os seis meses. No segundo, as lógicas de emergência e de funcionamento desse espaço. No terceiro, procuro apresentar sucintamente as motivações dos alunos que frequentaram as aulas, o que me levou a um necessário enquadramento jurídico-legal que surge imbricado nas suas presenças no PAI.

No capítulo segundo, partindo da descrição etnográfica das palavras e dos comportamentos observados de Vlad e Fadíla, pretendo tornar inteligíveis os mecanismos identitários despoletados pelo uso do conhecimento for-

necido pela língua portuguesa. Aqui o que importará analisar serão os processos pelos quais se pode entender a aprendizagem da língua portuguesa enquanto uma estratégia identitária.

No capítulo terceiro procurarei problematizar o lugar da língua no processo de integração e gestão da diversidade cultural para pensar a questão da cultura e da identidade na construção processual da situação de sujeitos imigrados. Nas Considerações Finais, enquanto um fecho do que se disse, apresentam-se sucintamente as principais ideias previamente analisadas.



## CAPÍTULO I: *A escola*

O caso onde me procurei situar e de onde parti consiste num projeto de apoio social da Paróquia de São José na cidade de Coimbra. É ao Projeto de Apoio ao Imigrante, designado PAI, que alguns imigrantes se dirigem para aprender a língua portuguesa.

### 1. AS SALAS

O primeiro dia em que conheci o Projeto de Apoio ao Imigrante foi concretamente dedicado às instalações onde decorrem as aulas. Esta visita surgiu de um telefonema à Dr.<sup>a</sup> Henriqueta, coordenadora das aulas de português que se iniciavam por volta das oito e meia da noite, através do qual se combinou um encontro na Igreja a essa hora.<sup>21</sup> No átrio, já se encontrava a coordenadora, de casaco pelos ombros que entusiasticamente me cumprimentou e questionou sobre a minha presença ali. Estudante universitária, antropóloga interessada em conhecer alguns imigrantes para a elaboração de uma tese de mestrado sobre a temática da imigração. Porém, assinala que neste ano letivo (2008/2009) existe um decréscimo significativo de alunos presentes nas aulas. De facto, nesse dia não veio nenhum imigrante e, sendo assim, juntamente na companhia do professor Afonso, decidi fazer-me uma visita guiada ao espaço.

O hall de entrada é pequeno, com um banco comprido de madeira junto à parede, no qual se encontrava um saco de roupa, que me disseram que seria para dar a alguns imigrantes que costumam ir ao Centro João Paulo II, um espaço instalado numa cave do edifício da Igreja e que presta auxílio a pessoas carenciadas. Encaminhámo-nos para o lado direito, onde está a primeira das duas casas de banho e as escadas. À medida que íamos descendo um lance de escadas muito estreito, e mais outro, a coordenadora ia-me informando sobre a passagem por ali de outras estudantes da Universidade, *para ver*, como eu. O ar ia ficando mais denso e pesado, preso. Entretanto lá ao fundo, uma porta fechada que o professor Afonso abria. Aí se encontram as salas onde, aos sábados, é o lugar da catequese e, durante a semana, de segunda a quinta em horário pós-laboral (20:30 às 22:00 horas), das aulas de português a imigrantes.

21. Essa informação foi-me cedida pelo Centro Local de Apoio ao Imigrante (CLAI), uma delegação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), que presta apoio jurídico e social às pessoas imigradas. O CLAI fica situado na cave da moradia do Padre da paróquia de S. José, mesmo ao lado da Igreja.

Destrancada a porta, ligada a luz fluorescente branca, escrivaninhas de pés de metal e tampo verde lavável, quadradas e pequenas, dispunham-se umas atrás das outras de frente para uma secretária larga e para o quadro branco, desenhando no espaço um retângulo composto por doze escrivaninhas e cadeiras pequenas. Muito junto do teto, um teto baixo, as janelas horizontais protegidas por uma grade de ferro pintada a verde deixavam entrar a luminosidade ténue do início da noite e o som da rua acelerada pelo fim de dia. Assim que entrámos, a coordenadora reparou que faltava o *mapa* que costumava estar afixado na parede, alertando-me que a sala não estava bem como ela a tinha deixado. De facto, as paredes estavam vazias, apenas com o painel de cortiça, vazio. No lado direito da sala, um órgão meio coberto com um pano branco, que dizem ser usado nos ensaios do coro da igreja e também por uma professora ucraniana que vem ensinar órgão a crianças no fim das tardes de segunda. A ladear as paredes laterais estavam duas fileiras de mais cadeiras para quem se quisesse sentar. Esta é a sala que destinaram para os «iniciados» na língua portuguesa, para aqueles alunos imigrantes que apresentam muita dificuldade em falar e escrever português.

Nesta sala, mesmo junto à entrada, estão duas portas, uma de outra casa de banho e outra que é do *gabinete*, que a Dr.<sup>a</sup> Henriqueta abriu para me mostrar o sítio onde recebe os alunos para efetuarem a inscrição nas aulas, referindo que preenchem uma ficha<sup>22</sup> e pagam o valor de 5 euros, que diz ser uma contribuição para gastos com material de apoio pedagógico. É uma divisão muito pequena, onde está uma secretária encostada à parede, duas cadeiras colocadas lado a lado e um armário tipo cacifo de portas abertas onde são guardados vários materiais, distribuídos ao longo de quatro prateleiras. Este cacifo é útil em expressar todo um contexto sócio legal que envolve a pessoa imigrada numa moldura normativa e que hierarquiza diferentes áreas de atuação face à população imigrante, visíveis no estabelecimento de prioridades de arrumação do material. Assim, e de cima para baixo, no início da primeira prateleira está um arquivo onde se pode ver escrito na lombada «Legislação sobre imigração». Lá dentro, estão «Orientações legislativas» retirados do site do ACIME (atual ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) em 2004; informações sobre «O que fazer para obter o visto de residência»; um conjunto de folhas com «Moradas Úteis» onde se podem ver os contactos telefónicos de Coimbra do IDICT (Instituto de Desenvolvimento

22. Ver em Anexo.

e Inspeção das Condições de Trabalho), PSP, Polícia Judiciária, SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) e do Tribunal de Trabalho; um modelo da «declaração de responsabilidade sobre menores» e informação sobre a Linha SOS Imigrante. Ao lado deste arquivo está um outro intitulado «O novo regime jurídico dos imigrantes: direitos e deveres dos imigrantes em Portugal».

A seguir a esta documentação estão dossiers pedagógicos de «Português como língua estrangeira para adultos» com exercícios de gramática portuguesa e exemplos de situações de conversação do dia-a-dia. Nas duas prateleiras abaixo, surgem manuais de português de 1º ciclo e fotocópias de manuais de ensino básico que alguns professores distribuem pelos alunos, uma embalagem de canetas de várias cores para escreverem no quadro branco e dois dicionários: um dicionário de Língua Portuguesa e outro de Romeno-Português. No fundo, na última prateleira, estão arrumados sacos que deixam transparecer copos e pratos de plástico, uma toalha de pano e guardanapos que a coordenadora diz serem das *festas* que costumam fazer com os alunos, quer no Natal quer no fim de cada ano letivo, ali, na sala de aula.

Voltámos para a sala de aula e dirigimo-nos para a outra sala, a sala dos «avançados», a outra porta no lado esquerdo do quadro branco. Com uma cortina de fazenda cinzenta pendurada no lado de dentro da porta, é nesta sala para onde vão aqueles que já dominam a língua e que precisam de aprofundar mais a aprendizagem. Essa sala é mais pequena que a primeira, tem também um quadro mas menos cadeiras, e tem um computador providenciado pela paróquia e oferecido ao Projeto.

## 2. O PROJECTO DE APOIO AO IMIGRANTE

O PAI é um projeto de apoio social criado em 2002 pela Paróquia de São José que, como a coordenadora informa, partiu de uma vontade em colmatar as dificuldades de alguns *estrangeiros* que não sabiam falar e escrever português, *no intuito de os ajudar a procurar trabalho, de os ajudar a viver em Coimbra*. Com a colaboração inicial de alguns professores foi possível pôr em prática esta ideia, sem nunca perder a noção de que se estava a lidar com uma população que exigia um certo sentido de cautela, uma população diferente, expressa na forma como o professor Afonso

lembra a abordagem que fazia aos alunos, pela qual se olhavam os imigrantes a medo porque potencialmente ilegais<sup>23</sup>:

*A regra nº1 era que não se perguntava o que quer que fosse. Eles chegavam, sentavam-se, perguntava-lhes o nome e só. Falava-se em máfias... e estavam todos ilegais. [...] E estávamos sempre de portas abertas [...] e a grande maioria aprendia depressa. E então, aquela zona ali, a Ucrânia, é pá!*

É no momento em que muda de coordenação, em 2005, que assume o nome de PAI, Projeto de Apoio ao Imigrante, uma iniciativa da paróquia tendo por detrás o aconselhamento jurídico do Centro Nacional de Apoio ao Imigrante - CNAI, oficializando de certa forma um espaço do ensino de português exclusivamente dirigido à comunidade imigrante. A partir de então, fica a ser orientado por um grupo de sete professores voluntários que vêm com o objetivo de ensinar português, ora expressando uma atitude caritativa de base católica-cristã, ora uma necessidade em ver o tempo livre mais preenchido, ora por razões de cidadania participativa porque acreditam que estão a ajudar na construção de um país melhor, e como refere a professora Luísa, *ajudando quem ainda não se integrou socialmente*. Entre todos está presente a noção de que quem não fala a língua nativa não se consegue movimentar, defender e viver no país para onde veio viver. Alguns deles são professores de profissão, reformados ou no ativo, com experiência de ensino na área das línguas, e outros nunca tinham tido experiência de ensino. Ao todo, perfazem sete.

Em cada dia as aulas são ministradas por um professor diferente, ficando um na sala dos iniciados e outro, se houver alunos, na sala dos avançados. Na ausência de um programa pedagógico e de encontros periódicos entre os docentes, o ensino da língua passa por uma abordagem bastante heurística no sentido de se trabalhar muita coisa ao mesmo tempo numa só semana. Exercitam-se aspetos gramaticais, trabalham-se situações do quotidiano para resolver problemas, desenvolvem-se a interpretação e a escrita de textos e ensina-se a escrever pelo método das 28 palavras<sup>24</sup>, método apenas aplicado pela professora Cândida, sendo ela o pilar para a continuação do trabalho dos restantes professores. Neste sentido, para os

23. No entanto, não quer isto dizer que os professores estejam familiarizados com as leis que legislam a imigração. Quando os questioneei sobre isso, durante as entrevistas, a resposta foi negativa da parte de todos. Só sabiam que existia um exame para os imigrantes médicos, e um teste de português recente nas escolas para os imigrantes terem acesso a uns papéis. Esta questão legislativa vai ser apresentada a seguir, na secção que apresenta os alunos imigrantes.

24. Este método, usado muito na educação para crianças com dificuldades de aprendizagem mas já disseminado por alguns professores no ensino normal, consiste na aprendizagem de 28

professores sem um método muito preciso, que justificam como sendo a consequência da imprevisibilidade das turmas, que podem conter os alunos da semana passada ou novos alunos, a improvisação é a metodologia de eleição. Como referiu a professora Luísa na entrevista que me possibilitou, é a técnica do ir atrás,

*Ouçá, mas é que há coisas tão simples... Olhe, uma vez, por exemplo, estávamos na sala e eu disse: «falta aqui o não sei quem», e sentimos nas escadas que estava alguém a descer e eu disse «ah, está a descer a escada» e não conheciam 'está a descer a escada' mas 'subir a escada é diferente que descer a escada!'. (risos) Uma coisa é subir, outra coisa é descer e a escada é a mesma, mas do descer para o subir (risos) vai um abismo! Não conheciam o 'descer', e eu perguntei... [...], [E desenhou no quadro a escada] e depois pus uma seta a descer o homem e perguntei qual era o verbo, não sabiam e eu pus 'descer', depois pus uma seta a subir, não sabiam, 'subir'. E quando chegaram ao fim da aula disseram: 'subir a escada!' (risos) [...]*

Quer dizer, é sempre... a minha técnica é sempre ir atrás, e portanto isso fazia com que às vezes eu julgue que dava rentabilidade e eles apercebiam-se que aprendiam alguma coisa que lhes interessava naquela aula e isso era um objetivo que eu impunha a mim mesma.”

Apesar da falta de correspondência sobre os conteúdos e programa pedagógicos a seguir, visíveis na diversidade de abordagens durante uma semana – por exemplo na segunda-feira aprende-se a interpretar um itinerário de metro em Lisboa, na terça-feira a juntar as sílabas para formar a palavra “sapato”, na quarta a completar os espaços em branco de um texto com as formas verbais corretas, na quinta a explicar o conceito de ‘saúde’ – a aprendizagem da língua portuguesa, escrita e falada, tem-se traduzido em sucesso.

palavras e não das 23 letras do alfabeto. A ideia é aprender a formar palavras a partir de grupos silábicos oriundos da desmontagem das palavras-chave – o silabário- impressos em cartolinas e não por meio de letras isoladas do alfabeto, substituindo o abecedário. Por exemplo, aprende-se a palavra ‘mamã’ a partir da combinação das sílabas ma, me, mi, mo, mu, a partir das quais se constroem outras, tais como ‘mimo’; ou a palavra ‘bota’ a partir da memorização das sílabas ba, be, bi, bo, bu e ta, te, ti, to, tu. Também se constroem ditongos com base na junção de vogais. Mais tarde constroem-se frases e textos. As 28 palavras-chave com a imagem respetiva aparecem em cartões para serem manuseados pelos alunos, e são ensinadas pela ordem seguinte: Menina, Menino, Uva, Sapato, Bota, Mamã, Leque, Casa, Janela, Telhado, Escada, Chave, Galinha, Gema, Rato, Cenoura, Girafa, Palhaço, Zebra, Bandeira, Funil, Árvore, Quadro, Passarinho, Peixe, Cigarra, Fogueira e Flor.

### 3. OS ALUNOS IMIGRANTES E AS MOTIVAÇÕES

Os imigrantes que conheci no PAI<sup>25</sup> vinham de vários lugares e com diferentes viagens para contar, diferentes vivências para ir atualizando. Numa faixa etária bastante diversificada, entre os 20 e os 60 anos, vinham da Moldávia, Roménia, Indonésia, China, Guiné-Conacri, Rússia, Bielorrússia, Ucrânia, de Marrocos, São Tomé e Príncipe, Angola, do Irão e da Eslováquia. Ao fim do dia, as conversas entre eles e o professor 'do dia' começavam no átrio da Igreja, dando o mote para o arranque de mais uma noite onde se aprendia a falar e a escrever português. Assistiam todos os dias às aulas de caderno e caneta em mochilas ou em sacos plásticos, e vinham das proximidades de Coimbra, onde trabalhavam e viviam, ou mesmo da própria cidade e, até, a residir muito perto da Igreja. Os alunos souberam da existência do Projeto por meio de pessoas amigas que já o tinham frequentado ou por intermédio de instituições tais como a Câmara Municipal, o Banco Alimentar, ou o Centro João Paulo II, que os informaram sobre as *aulas em S. José* (assim é conhecido o PAI por estas entidades).<sup>26</sup>

25. Durante a permanência em campo os alunos contabilizaram-se em 22. No entanto, nem todos frequentaram ao mesmo tempo o PAI. Em Maio e Junho de 2008 conheci 16 alunos e em Outubro, Novembro e Dezembro, chegaram 3 alunos novos. Em Janeiro de 2009 vieram mais 3.

26. Pela pesquisa que realizei em Maio de 2008, os imigrantes que pretendam usufruir em Coimbra de aulas de português não têm muita escolha, podendo optar apenas por três vias:

1. Existe o curso de português básico, organizado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, enquadrado no programa "Portugal Acolhe, Português para Todos", organizado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e financiado pelo Fundo Social Europeu. Aqui, os imigrantes além de aprenderem português (150 horas) têm ao seu dispor um módulo de cidadania (50 horas) e de português técnico (25 horas). Os professores têm de possuir Certificado de Aptidão Profissional, que os delega formadores, e os imigrantes têm de ter a sua situação normativa legalizada, assim como possuírem um título que permita o exercício da atividade profissional. No fim, é emitido um certificado de formação profissional e de aproveitamento no curso de português básico, que habilita os imigrantes a poderem, se pretenderem, adquirir a autorização de residência, sem terem para isso de realizar nenhum teste de português nas escolas secundárias (sobre este 'teste' se voltará a seguir). Os cursos são gratuitos e alguns oferecem subsídios. Ocorrem no Centro de Formação Profissional e as ações podem decorrer diariamente, em regime de alternância, duas ou três vezes na semana ou aos fins de semana, dependendo da disponibilidade do *utente*. O curso de formação do "Portugal Acolhe" varia entre 1 a 3 meses. Este caminho é o sugerido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e pelos balcões das Lojas do Cidadão. (Ver link respetivo)
2. Outra forma de aprender português é a frequência de aulas em duas escolas secundárias em Coimbra, em regime pós-laboral, sendo um ensino especialmente dirigido a imigrantes e dado por um professor habilitado profissionalmente. É a Direção Regional de Educação do Centro que envia ordens para algumas escolas disponibilizarem um professor e uma sala para se ministrarem aulas de português para imigrantes. Em Coimbra eram duas as escolas que tinham começado a lecionar estas aulas no ano letivo de 2007/2008: a Escola D. Inês de Castro e a Escola Maria Alice Gouveia. No entanto, foi-me informado em Novembro de 2008 que, por falta de alunos, as aulas não estariam a funcionar no ano letivo de 2008/2009. E como a assiduidade não acontecia, estas escolas nunca tiveram

Durante a estadia no terreno começou a ficar clara a presença do estatuto legal associado ao migrante, quer pela visita ao cacifo do gabinete ou pelo medo da clandestinidade patente nos primeiros tempos do projeto, quer igualmente presente nas motivações e apropriações da língua portuguesa, de forma explícita ou não, dos imigrantes que se deslocam ao PAI.

Os imigrantes de leste, nomeadamente da Moldávia, Rússia, Bielorrússia e Ucrânia, e os restantes imigrantes que não pertencem à comunidade Europeia, vêm aprender português tendo como fim imediato uma integração administrativa que lhes exige o sucesso no teste de português para a ‘renovação de vistos’, ou seja, a concessão da autorização de residência permanente de forma a prolongarem a sua estadia em Portugal. Isto porque a estes imigrantes lhe é atribuído o estatuto de imigrantes «extracomunitários»<sup>27</sup>. Já a residir em Portugal há pelo menos 5 anos e maioritariamente com habilitações superiores, dominavam verbalmente bastante bem a língua, à exceção dos imigrantes chineses que, praticamente recém-chegados, apresentavam bastantes dificuldades mas que rapidamente aprendiam e, tal como os de leste, mostravam bastante empenho na aprendizagem. É o caso igualmente de alguns imigrantes ucranianos, moldavos e bielorrussos que são médicos e que vêm ao PAI para depois poderem realizar *testes*<sup>28</sup> *na Faculdade de Medicina para terem equivalências da sua licenciatura, e que já dominam razoavelmente bem a língua*, como informa a coordenadora e com muito orgulho me diz que

a possibilidade de entregar qualquer certificado de presença. Mas se assim fosse, os alunos teriam na mesma de realizar o teste de português básico na Escola De Martim de Freitas, em Coimbra. 3. A terceira hipótese será a de frequentar as aulas no PAI. Entre os alunos que conheci no Projeto, nenhum sabia que havia escolas secundárias que lecionavam aulas a imigrantes mas, sabendo da existência de aulas no IEFP, preferiam vir para o PAI por não implicar um processo tão burocrático e tão exigente ao nível da assiduidade.

27. Para os «extracomunitários», é a lei da imigração de 2007, lei 23/2007 (ou *dos estrangeiros*), que legisla sobre a concessão da autorização de residência permanente ou do estatuto de residente de longa duração, documentação que pode ser requerida se o estrangeiro residir em Portugal há 5 anos com residência temporária e que comprovem ter meios de subsistência e alojamento, exige que os «estrangeiros» (excetuando os PALOP, CPLOP e Brasil) comprovem ter «conhecimento ou fluência no Português Básico». E a partir de 2006, a lei da nacionalidade, lei 2/2006, tinha imposto como pré-requisito a todos os estrangeiros (sem exceção) que quisessem a nacionalidade portuguesa, a comprovação de «conhecimentos suficientes de língua portuguesa» perante a realização de «testes de diagnóstico de língua portuguesa». E é este exame que serve, no fundo, as duas leis. (Ver links lei 2/2006, lei 23/2007 e portaria 1403-A)

28. Trata-se de um exame de equivalência para médicos imigrantes, inicialmente um projeto da Fundação Gulbenkian de 2002 a 2005 chamado “Reconhecimento de Habilitações de Médicos Imigrantes” e que deu origem, em 2008, ao projeto “Integração Profissional de Médicos Imigrantes” cuja candidatura foi divulgada no Diário da República, e para o qual os médicos se preparam no PAI. (Ver link respetivo)

passam todos com sucesso e que agora já exercem medicina em Portugal. Todos estes imigrantes tinham uma curta permanência no PAI, frequentando as aulas durante cerca de 2 meses, não voltando lá mais no momento em que tinham realizado o exame, até ainda mesmo antes de terem acesso ao resultado. Pelo contrário, aqueles que não apresentavam uma necessidade administrativa que os levaria a aprender português, eram aqueles que por mais tempo usufruíam das aulas, chegando a permanecer durante largos meses e alguns anos. É o caso da imigrante de São Tomé e Príncipe, por ser uma cidadã dos PALOP, e de alguns imigrantes que pertencem à comunidade europeia, quer como «comunitários» ou como seus familiares, podendo ser estes últimos de várias nacionalidades fora da comunidade europeia.

Com a designação legal de «comunitários»<sup>29</sup>, estes imigrantes têm assim o estatuto de «Cidadão da União» ou de «Familiar do Cidadão da União» – estando este último a beneficiar os imigrantes «extracomunitários» que contraem matrimónio com cidadãos «comunitários» –, e não necessitam de realizar testes de português para poderem permanecer legalmente em território nacional.<sup>30</sup> Por comparação aos imigrantes de residência mais longa em Portugal, são imigrantes que residem há cerca de um a três anos em Portugal e que por isso ainda apresentam muitas dificuldades em falar a língua autóctone. No entanto, e apesar da obrigatoriedade normativa da aprendizagem imposta a alguns, tanto os «comunitários» como os «extracomunitários» que passaram pelo PAI vinham por variadas razões, e foi por intermédio de conversas informais e de algumas entrevistas realizadas com alguns que tomei conhecimento delas.

A pergunta pela qual começava a travar conhecimento com os alunos: *porque veio aprender a língua portuguesa* era inicialmente percebida pela maioria deles como uma pergunta de resposta óbvia, e retorquiam em tom rápido, fechado e simples: *para falar com as pessoas*. No entanto, só

29. É a lei dos cidadãos da UE, a lei 37/2006 que regula o exercício do direito de livre circulação e residência dos Cidadãos da União Europeia e dos membros das suas famílias no território nacional que define o estatuto do «cidadão da União» e um «Familiar do Cidadão da União» do espaço Schengen, um «Estado membro», e «Estado Terceiro», distinguindo a categoria de imigrante pelo lugar político que o seu país de origem ocupa, acabando por delinear os contornos normativos da lei da imigração de 2007. Assim, existe a lei da imigração ou dos estrangeiros e a lei dos cidadãos da UE. (Ver link lei 37/2006 e lei 23/2007)

30. A continuidade da permanência em território nacional para os «comunitários» é assegurada pela concessão de um Certificado de Registo de cidadão europeu válido por 5 anos (e findo esse tempo se transforma em Cartão de residência permanente), e aos Familiares de cidadãos da UE é fornecido um Cartão de residência. (Ver link lei 37/2006)



com a insistência a que a observação participante obriga é que me foram tornados acessíveis os aspetos importantes camuflados por essa resposta como também, e paradoxalmente, percebi mais tarde que tudo já estava condensado lá, na simplicidade dessa resposta.

Doravante, e sucintamente, alguns imigrantes apresentavam como razões de vir para o PAI as de índole laboral e de mobilidade social: pela vontade em estabelecer a sua vida como empresários em Portugal, no caso da Zhou de origem chinesa, pela procura de trabalho em virtude de despedimentos anteriores, por pretenderem um trabalho melhor, enquadrado nas suas habilitações académicas ou equivalente àquele que se tinha no país de origem, no caso dos médicos ucranianos ou no caso de Vitiana de origem Moldava que tinha a profissão de violoncelista. Também vinham para prolongarem a sua residência por mais tempo em Portugal, como já foi dito, para obterem a autorização de residência, o que significa uma possibilidade em amalharem mais dinheiro para um dia regressarem aos seus países de origem, tal o caso de Aleksandra, de Serguei, e de todos os restantes imigrantes ucranianos. Mas não é só por motivos laborais e administrativos que estes imigrantes vinham aprender português. No fundo, os que os trazia ao PAI era a aquisição de conhecimentos linguísticos de modo a atualizarem as suas esferas de sociabilidade úteis à sua vida em sociedade como indivíduos, quer circunscritas no espaço PAI, quer fora dele.

Perante as dificuldades sentidas no quotidiano, os alunos deslocavam-se ao PAI motivados pela necessidade em se fazerem entender perante os outros, que ia desde o pedido matinal de um café ou à necessária ida ao hospital até a um urgente desabafo ou de uma solidão sufocante; à conversa necessária com a sogra, no caso de Atina, de origem indonésia casada com um português; a uma maior autonomia de movimentos em relação ao marido português, no caso de Fadila de origem marroquina; à urgência em reivindicar direitos como trabalhador com o patrão, no caso de Vlad e de Asdrub, ambos de origem romena, e de Eunice, natural de São Tomé e Príncipe, analfabeta na sua língua materna, frequentemente despedida por não saber escrever português; ao exame da carta de condução necessário ao trabalho e à mobilidade no país, no caso de Olam, vindo da Guiné-Conacri; ao pedido de informações à *senhora do SEF* ou às conversas profissionais e lúdicas com os colegas de trabalho e amigos. Vinham também pela vontade em prosseguir os seus estudos em Portugal, nomeadamente a Evicla, uma aluna de pós-doutoramento em Matemática que veio da Eslováquia e que integrou no PAI em Janeiro; para ajudar na

educação dos filhos, por exemplo nos trabalhos de casa, no caso da Ana de origem angolana que apresentava dificuldades na escrita; ou para dialogar com os filhos que entretanto já nasceram em território nacional e que irão aprender a língua portuguesa, ou, e muito importante para todos, para nunca deixarem de poder expressar os seus traços culturais de origem.

Muitos foram os imigrantes com quem tive oportunidade de conversar, muito embora de forma às vezes fugaz em virtude da pressa que o horário do autocarro impunha a alguns, ou em consequência da dificuldade em se expressarem em português (ou em inglês) ou de eu entender a língua materna de cada um. Por isso, o conhecimento travado com os alunos foi algo que se foi fazendo, lentamente e muito dependente da empatia construída entre mim e eles em cada dia que nos encontrávamos no PAI. No capítulo seguinte, descreverei etnograficamente e analisarei teoricamente as narrativas performativas de dois migrantes, Vlad e Fadila.

## **CAPÍTULO II. *As performances situadas: sentidos negociados e saberes reciclados***

Não tendo como objetivo uma comparação entre as duas narrativas performativas, pelo respeito que devem as especificidades e experiências de vida distintas de cada um deles, quer-se antes de mais descrever os caminhos que Vlad e Fadila percorreram a partir dos significados explícitos e implícitos, declaradamente ditos ou subrepticamente performatizados, despoletados pela aprendizagem e uso da língua portuguesa. Por agora, há que situar os sentidos vivenciados por Vlad e por Fadila e analisar os processos identitários emergentes do trabalho de negociação entre mundos e da reciclagem de conhecimentos.

### **1. VLAD**

Vlad nasceu no ano de 1975 na cidade de Focșani, situada na zona este da Roménia. Está em Portugal há 3 anos e meio e frequenta as aulas de português há cerca de 2 anos. Para ele, viver noutra país é *foarte* [muito] *difícil*.

Lembra com nostalgia a altura em que vivia com os pais, e a irmã, a sua família que viu perdida num acidente de viação nos tempos ditatoriais de Ceaușescu, tinha Vlad 6 anos. Nesta altura, fica a viver com a avó e frequenta até aos 8 anos a escola, começando a cuidar de vacas, ovelhas, porcos e galinhas para subsistência. À quando do falecimento da avó é colocado num orfanato em Brașov, uma cidade a norte de Bucareste na região da Transilvânia, de onde saiu quando fez 18 anos. Nesse entretanto, viajou para Israel aos 11 anos de idade para trabalhar na construção civil onde viveu durante cinco anos, o país que lhe ficou no coração, onde deixou muitos amigos e uma casa construída por ele e para a qual pretende voltar em breve. De regresso à Roménia, passados cinco anos, segue aos 21 anos para Angola ao serviço de uma missão da ONU em 1996, onde esteve seis meses. Antes de vir para Portugal tratava de animais de pasto ao serviço de uma instituição, e à noite na recolha do lixo para a Câmara de Brașov, vivendo sozinho numa casa cedida por esta.

Em 2004 veio para Portugal e desde então não voltou à Roménia e nem tão depressa o conta fazer porque, e como adianta, *lá, não ter ninguém*. O próximo destino será Israel ou, como me referiu apontando para o mapa

recém-colado na parede da escola, Inglaterra, para onde gostaria de ir trabalhar. Quando o questionei sobre as razões de ter imigrado para Portugal, a conversa focou-se nas dificuldades subjacentes à vinda para um país diferente,

*Ah, eu ouvir ah, Portugal é bun, comida e pessoa é bun! Ah, eu queria viver, descobrir pessoas... [...] Nós deve lutar com a vida. Eu não.... Eu gosto de lutar e de mudar. E vim sozinho na luta com a vida, oh, não tem mãe, não tem pai... eu gosto de mudar... Eu gosto de lutar com a vida. [...] Mas é difícil (risos). Nós imigramos para vosso país é um bocado difícil. Você é fácil, fácil para você, nós vem cá é difícil... encontrar um trabalho, uma pessoa que pode-se falar, não é fácil, eu percebo assim, não sei os outros como percebe ficar aqui e como viver dia para dia...*

Começou a frequentar o PAI no ano de 2006, encaminhado pelo Banco Alimentar, sem saber dizer uma palavra em português, como clandestino, como dizem os professores. Para eles, é o imigrante que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem e integração na vida social, porque ainda não aprendeu a escrever e a falar bem. Nas primeiras conversas que estabeleci com Vlad, era recorrente o tema do trabalho, das suas dificuldades e ao mesmo tempo do orgulho que tinha em trabalhar tanto, concretamente de segunda a sábado 10 horas por dia na construção civil, e à tarde de Domingo nas limpezas da casa da sua vizinha, uma senhora de 80 anos. Nas suas palavras, veio para a escola...

*... para aprender português e para falar com pessoa. Pensei nisso porque domingo à tarde ver televisão e... assim... pouco a pouco... pode falar com o meu patrão. [...]*

### **1.1 A negociação laboral**

As dificuldades sentidas por Vlad em não conseguir expressar-se em português começaram em contextos laborais, que no fundo, o encaminharam para a aprendizagem do português. Recém-chegado à cidade do Porto, foi aí, precisamente na estação de comboios onde pernitoitou nos primeiros tempos, que acabou por conseguir trabalho,

*[...] Na estação de comboio estava uma senhora [nas informações] a olhar para mim. [...] Depois perguntei por uma loja onde encontrar trabalho, mas falava pouco português... e [ela] disse: "vem comigo, vou-te encontrar um trabalho". [...] Fui para uma fábrica cortar madeira.*

Nessa fábrica existiam muitos outros romenos, colegas com os quais Vlad conversava e ia entendendo aquilo que tinha que fazer nas funções em que trabalhava. No entanto, ao fim de três meses acabou por ser despedido por razões que diz terem sido de desconfiança. Como refere, *patron* diz: “*tu aqui fala português comigo porque em romeno falar mal de mim!*” Ou seja, o facto de falar romeno com os seus compatriotas e de não se expressar bem em português causou no patrão a ideia de que Vlad estaria a falar mal dele, levando a um necessário ajuste por parte de Vlad por relação ao seu comportamento perante a língua materna e autóctone,

*Amici [camarada] era romeno e eu falar romeno, e ele [o patrão] não queria! E patron dizia: ‘fala comigo português... cuidado que eu não percebe a vossa língua! E eu pensei: “olha, tem razão, eu não falo com você em romeno. Eu falo português!” E eu gostava do meu trabalho!*

Sem trabalho, decidiu sair do Porto e vir tentar uma vida melhor para Coimbra. Ainda com o processo de legalização por efetivar, em 2005, teve alguns trabalhos esporádicos na construção civil, tendo sido consecutivamente despedido, como refere, por desconfianças quer sentidas pelo patrão, quer por colegas portuguesas, por não falar em português. Passado meio ano após frequentar o PAI, encontrou trabalho, e mantém-no até hoje, no ramo da construção civil. Vlad apresenta-se como *sculptor* [escultor], alertando para a eficiência e rapidez elogiada pelo patrão e que Vlad tem gosto em enaltecer, dizendo: *Eu gosto de trabalho, eu gosto muito de sculptură. [...] Faço muito dinero. A mala do patron sempre cheia.*

Como Vlad expressa, a língua portuguesa tem-lhe sido útil para falar com o patrão. No entanto, aprender a língua não significa apenas uma permanência num trabalho por mais tempo, evitando despedimentos por evitar desconfianças. Significa igualmente um processo de emancipação perante situações de precariedade que se vivem dentro do trabalho, e que implicam uma verdadeira negociação entre diferentes interesses e posições hierárquicas em contexto laboral no intuito de alcançar determinados interesses e direitos, que vai desde o ser respeitado pelos colegas à obtenção de um contrato de trabalho. E a forma que Vlad tem para conseguir atingir este último objetivo é justamente transmitindo ao patrão a sua possível ida para Israel, onde já trabalhou, e que informa que a vai concretizar na eventualidade de o patrão em Portugal não lhe conceder o contrato de trabalho pelo qual espera há cerca de quase dois anos,

*Ele [o patrão] sabe... mas ele não quer que eu vá embora. Então vai ter de me dar contract! Senão, eu ter papéis para ir amanhã embora. Eu onde vai é onde estar melhor. Lá ter casa e trabalho, eu preciso de um trabalho, como você e todos... eu não dorme na rua. E eu percebo trabalhar muito bem. [...]*

Em Dezembro de 2008, no início de mais uma noite de aulas, Vlad veio ter comigo e a primeira coisa que me disse, muito feliz, foi que já tinha conseguido o contrato de trabalho, no fundo, que tinha conseguido *falar com [...]* patrão, o que mudou os seus planos de voltar para Israel.

## 1.2 A estereotipização e a exceção

Quando conheci Vlad, e nas primeiras semanas em que conversámos, o tema do trabalho era o assunto recorrente e as frases que o acompanhavam eram repetidamente as mesmas: *muito trabalho, eu gostar muito de trabalhar*. Pouco a pouco, e pelo continuar da observação participante, se foi tornando claro que Vlad se ia definindo para si e para os outros como um trabalhador exímio, esforçado em trabalhar e em falar a língua portuguesa, quer perante os professores e a turma, quer fora da aula. Numa das aulas, Vlad acabou por referir que só quer conversar com pessoas que não sejam romenas, o que me levou a questioná-lo porquê, respondendo:

*Roubar muito aqui. Eu tenho um amigo romeno aqui que me roubou.[...] Eu não roubo, eu não gosto de roubar de ninguém. Para quê? Dinero não presta para nada. Vai trabalhar que assim é que não faz mal. [...]* O patrão mostrou uma mala cheia de dinero, e ele aos 86 anos nunca parou de trabalhar, ele diz: *“de dia trabalha com a cabeça, à noite falar com a boca com os outros.”* Agora eu percebo.... [risos] [...] Língua diferente, a minha cultura é diferente, sente... nós cá trabalhar gostamos, os outros romenos que estão na rua não gostam. [...] Eu cresço com a cabeça, não cresço com a boca.

Esta sua postura face aos ‘outros romenos que estão na rua’ e o perfil de trabalhador e aluno que Vlad faz questão de salientar diariamente, veio trazer para a pesquisa um novo elemento implicado nas práticas performativas de Vlad. No entanto, não foi apenas nesta conversa que os *outros romenos* estiveram presentes na escola. Estes *outros*, que aqui são romenos ladrões e pedintes, são frequentemente o mote para muitas conversas entre os professores, concretamente quando se juntam com os alunos imigrantes em eventos festivos no PAI, ora no fim do ano letivo, ora por ocasião do Natal.

A Ceia de Natal tem vindo a realizar-se numa das salas sempre a 7 de Janeiro por ser o dia de Natal na religião ortodoxa, organizado anualmente pela iniciativa da coordenadora em virtude dos alunos ucranianos. Na Ceia em que participei a Janeiro de 2009 estavam presentes os professores e apenas alguns alunos, nomeadamente Vlad e Atina, de origem indonésia acompanhada pelo seu marido Vicente. Nenhum imigrante de leste compareceu. Apesar de não terem combinado sobre o que cada um iria trazer para cearmos, as professoras trouxeram algumas iguarias natalícias, os professores uma garrafa de vinho, Atina e Vicente uma caixa de bombons e eu umas entradas. Ao gabinete se foram buscar alguns pratos e copos de plástico que tinham sobrado de outras ceias, guardados na última prateleira do armário. Durante a ceia reparei que ninguém, exceto Vlad, sabia a razão de ter sido agendada a Ceia de Natal para aquele dia.

Pelas conversas iam lembrando-se os médicos ucranianos que agora vivem na Ilha da Madeira, o ucraniano que trouxe uma cameleira de presente para a professora Luísa, os e-mails que a família russa enviou à professora Clotilde com votos de Bom Natal, aquela aula que a professora Matilde diz ter sido *tão interessante* em que cada um falou da sua religião e o facto que intrigou a professora Clotilde sobre Vlad ser o terceiro imigrante romeno a frequentar as aulas desde que a escola existe, propiciando uma longa conversa:

P. Luísa: *Não, romenos não. E eu digo-lhe porquê. Sabe que no Pingo Doce está uma senhora romena sempre a pedir na porta, em Celas, ao pé das piscinas...*

P. Afonso: *Sempre a pedir.*

P. Luísa: *Olhe que ela... aquilo é um emprego difícil! A chover, e ela está... e senta-se no chão e está ali horas! No outro dia pede-me comida, "ah, comida para as crianças!"*

P. Afonso: *As crianças é um chamariz!*

P. Luísa: *E eu perguntei, "não sabe falar português?", "ah, não, as crianças vão à escola, eu não. Ter de fazer comida!" Pronto, eu reparei que eles não querem aprender português. Ainda lhe disse que havia uma escola, na Igreja, mas ela não queria...*

P. Afonso: *É analisar a situação. O nosso país é um país de emigrantes que saíam de cá e chegavam lá e trabalhavam... e os trabalhos mais pesados eram os portugueses que faziam! E vêm imigrantes para aí, não sei quantos, e lá se desenrascam. Agora... da terra dalém do nosso amigo (e olha para Vlad), pá, é que não fazem nada... pedincha, pedincha e nem tentam levantar uma pedra. É logo pedir, pá! Os romenos é como os ciganos. Os*

*ciganos são romenos, são originários de lá.*

P. Costa: *É, os habitantes da Roménia... os romenos não querem trabalhar.*

P. Luisa: *O Vlad é uma exceção. E é o primeiro a falar mal dos romenos! [...] O Vlad é o primeiro a dizer mal deles! Ele nasceu na Roménia por acaso, que ele podia ter nascido aqui... (risos)*

P. Clotilde: *A vontade dele era ser israelita, mas não é! (risos) [...]*

Os imigrantes romenos – pessoas que não querem trabalhar, que não querem aprender português, que estão na rua, e que são ciganos – habitam um imaginário estereotipificado que promove processos de segregação social, mediados por uma categorização da realidade social que produz atitudes racistas e que distanciam o outro pela sua diferença cultural e fenotípica. (cf. Fernandes, 1995: 54) Neste contexto, Vlad é concebido (pelos professores e pelo próprio) como sendo uma exceção no sentido em que estuda a língua portuguesa e demonstra vontade em trabalhar.<sup>31</sup> Durante a Ceia, Vlad ia expressando a sua concordância com todo este discurso representativo sobre os romenos, no fundo, sobre a identidade marginalizada e subalterna atribuída socialmente à generalidade dos romenos, da qual Vlad faz questão de não ser incluído, desenvolvendo igualmente estratégias de distanciamento dirigidas a esses romenos. A forma como o faz, a seguir descrita e analisada, foi expressa no início de mais uma aula a propósito de uma conversa que se desenrolou com o professor Afonso onde, de novo, *os romenos* foram trazidos para a sala de aula.

### 1.3. O contorno do estigma

O dia de trabalho pesado e intenso de Vlad foi o assunto propulsor da conversa, entendida pelo professor Afonso como uma inevitabilidade de se ganhar o pão do dia-a-dia. E reconheceu o comportamento digno de Vlad em preferir trabalhar do que em *estender a mão* como os romenos que vê diariamente na rua. Concordando com o professor, Vlad lembrou uma tarde de Domingo em que estava a entrar na Igreja de Santa Cruz, em Coimbra,

31. Laura Morosanu (2006) adianta uma situação bastante semelhante com esta aqui descrita. A autora, ao investigar os processos experienciados de integração de estudantes romenos que estudam numa universidade na Alemanha, em Stadt, deparou com um contexto estereotipificado operado pela categoria subalterna que a Roménia, enquanto país e povo, representava: pobreza, miséria, delinquência e preguiça. Perante este cenário, estes imigrantes romenos não eram reconhecidos como ‘romenos’ e sim como ‘romenos de exceção’ na medida em que estudavam e não roubavam, algo incompatível perante a imagem social de ‘romeno’, o que levava a colocar-se a hipótese de pertencerem a um grupo «de classe alta». (idem:67-69)



*Ali, na Igreja, veio uma senhora romena com criança e pediu dinheiro, e eu disse: “vai trabalhar que dinheiro é pesado! A tua mão não consegue trabalhar então não consegue pegar em dinheiro! É decadent!*

Aqui resolvi perguntar se falaram em romeno, pensando que poderia ser uma oportunidade para comunicar na sua língua materna. Vlad respondeu com um não arrastado, acompanhando a negação com o movimento do dedo indicador. Esboçando um sorriso, acrescentou,

*Pode perceber que eu ser estrangeiro, romeno não! Não querer nada com essa gente! Máfias... muito perigoso! Vida é foarte [muito] difícil! Eu estive em Espanha, e lá também é muito perigoso. Estar lá só umas horas e roubaram minha carteira sem eu ver! Mas em Israel, eu não ver nada disto!*

O professor ia acenando com a cabeça pelo que ia ouvindo de Vlad, e conta um episódio que aconteceu com a sua esposa, numa loja da baixa. Olhando para mim, relata,

*Então, e é só para ver como esta gente funciona a roubar... A minha esposa foi à Zara, parece que agora é a Lefties... comprar uma roupa e estava na fila para pagar... quando é empurrada por duas estrangeiras que vão contra ela na loja e a Anicas diz: “cuidado, então?” pronto, diz assim para que numa próxima, terem mais atenção e para verem as pessoas... Nisto, faz um movimento qualquer, vira-se e quando vai a pagar não tem o porta-moedas! Também era pouco dinheiro, uns 20, 30 euros... qualquer coisa assim, já não me lembro, mas é só para ver como roubar é fácil... CSV: Mas essas mulheres eram romenas?*

*Professor: Sim... eram estilo romeno... pela maneira de falar viu que eram estrangeiras e com ar romeno... aquelas roupas... é gente muito perigosa... E veja como há imigrantes tão diferentes... por exemplo os ucranianos... vêm para o nosso país, médicos, engenheiros, e não têm vergonha de arregaçar as mangas e de trabalhar nas obras e em trabalhos assim... e andam bem vestidos, bem... pronto, nada demais mas andam vestidos com cuidado... Só para lhe contar que aqui [no PAI], estive naquela sala com dois sujeitos lá daqueles países de lá... [de leste] a ensinar-lhes português durante um ano e só mais tarde, passado dois anos, quando a gente faz aqui uma festa de despedida [de fim do ano letivo] eles voltaram cá e, em conversa, é que soube que eram médicos! Pá, parece impossível! Agora estes... [e olha para Vlad] até metem dó... só se veem com a mão estendida a pedir... Ó pá, ...*

*Vlad: Pois, eu não percebe isso... eu gostar de trabalhar... trabalhar é difícil...*

Professor: *Claro, assim andas na rua de cabeça erguida!*

Vlad: *Pois, eu foi roubado por um romeno dentro da minha casa. Ele viver lá comigo, dormir de dia e não trabalhar... assim não pode ser... Mas em Lisboa, eu trabalhar lá uns dias para meu patron e na fábrica estar ucranianos bêbados a trabalhar com máquina... muito perigoso... E eu ter muito cuidado com eles.*

A inferiorização do outro romeno por oposição aos outros imigrantes, remetido para o espaço marginal da rua, é o produto de uma realidade vivida quer pelo professor, quer por Vlad. Esta realidade experienciada, geradora de insegurança e ameaça de um sentido de ordem, acaba por acionar um processo de racialização de grupos que, pela sua diferença cultural ou física, são alvo de discriminação e transformados, pela segregação social e racial, como diz Fernandes (1995:55), em «bode expiatório». Ou seja, «os romenos» são os que de maneira tão óbvia e inquestionável são protagonistas, vistos enquanto grupo e não indivíduos particulares<sup>32</sup>, dos roubos ou os próprios causadores da fraca afluência de alunos romenos nas aulas de português. A relação que a representação social do imigrante romeno, veiculada aqui tanto pelo professor como por Vlad, tem com o distanciamento que Vlad admite ser urgente e necessário para com os outros romenos, apresenta-se importante para o entendimento da performance de Vlad perante a língua materna e autóctone.

### 1.3.1. A identidade deteriorada e a demarcação identitária

A atitude de Vlad em não querer falar romeno com 'outros romenos' significa o não querer ser identificado como romeno, porém não na forma de uma negação a uma identificação nacional romena nem de uma desejável similitude com os portugueses, mas antes como uma recusa em ser identificado com a categoria de vagabundo, pedinte e ladrão. Neste sentido, Vlad acaba por construir uma identidade alimentada pela publicitação constante e diariamente mencionada das características de trabalhador e de honesto, ou seja, de estereotípias positivas incitadas por uma categori-

32. A questão da desindividualização patente nos processos de racismo expressa, justamente, a forma de se praticar a violência sobre as pessoas alvo de exclusão. Como refere Wiewiorka (2002:55), «(...) a inferiorização, a dominação, a exclusão não se aplicam apenas a indivíduos enquanto tais. São ainda mais eficazes e terríveis pelo facto de encerrarem os indivíduos em categorias coletivas mais suscetíveis que outros de serem subordinadas ou inferiorizadas: crianças, mulheres, grupos racializados, deficientes, populações ditas "de risco", religiões minoritárias, etc. As desigualdades económicas e a injustiça social não afetam apenas pessoas, assentam sobre lógicas de discriminação ou de segregação que definem os mais frágeis e os mais vulneráveis em termos culturais geralmente fáceis de naturalizar.»

zação externa negativa. Neste sentido, estes 'outros romenos' constituem um elemento fundamental porque importante para a recolocação de Vlad perante situações de exclusão.

Este cenário estigmatizante, alimentado pela construção de fronteiras de representações sociais entre majorias e minorias, implica um trabalho de reflexividade por parte de Vlad que se vê a si próprio a partir daquilo que vê nos outros, desembocando numa reformulação daquilo que pretende ser para si e para os outros. Para isso, Vlad usa a língua portuguesa como um modo de reconstruir a sua identidade social e o seu sentido de si-próprio. Ou seja, para contrariar uma identidade social negativa, Vlad optou por uma estratégia de mobilidade não no sentido de «passar para o lado de lá» como referem Sachdev e Bourhis (1990: 220)<sup>33</sup>, mas antes para 'sair do lado de lá' – visível na frase: *Pode perceber que eu ser estrangeiro, romeno não!* –. Esta travessia implica falar a língua dominante (cf. idem), exterior ao grupo cuja representação social confere a Vlad o sentimento de exclusão e a homogeneização da sua individualidade.

Se para a maior parte dos professores a atitude de Vlad em esconder a sua identidade nacional de romeno, visível pelo falar em português com os 'outros romenos', significa uma suspeita generalizada de que ele não sabe falar a sua língua materna – em virtude de ter sido *abandonado e deixado sozinho, lá nos orfanatos de Ceaușescu, sem ninguém para falar*, nas palavras da professora Luísa – para Vlad significa uma tentativa de contornar um estigma. Por outras palavras, Vlad contorna a sua identidade de romeno na tentativa de não ser visto como «outro» que é «[...] uma pessoa estragada e diminuída» (Goffman, 1975:12), e aqui materializada pelos 'outros romenos' e, mais precisamente, pela língua romena por tornar o estigma publicamente visível, ou seja, toda a categorização negativa associada aos romenos (cf. Morosanu, 2006). E é frente a este 'outro' que Vlad se pretende, por oposição, definir socialmente, optando por duas estratégias: relativiza a categorização de que os romenos são alvo pela categorização que faz dos imigrantes ucr-

33. Estes autores exemplificam uma situação semelhante com o caso da comunidade de imigrantes japoneses de terceira geração que reside no Brasil. Baseando-se nos trabalhos de Kanazawa e de Loveday (1988, cit in Sachdev e Bourhis, 1990:220) assinalam que o falar em português (do Brasil) demonstra ser uma estratégia de inserção social que culmina na assimilação linguística e cultural do grupo dominante, através da qual estes imigrantes japoneses contornam a sua exclusão social. No entanto, no presente caso, não se trata de uma pretensão em se tornar um membro do grupo majoritário por demarcação do minoritário, mas antes de uma manobra de afastamento situacional e público de uma imagem desfavorável. No ponto 1.4 se explicará esta ideia.

nianos e usa a língua portuguesa para mascarar e se afastar de uma identidade marginalizada.<sup>34</sup>

E é assim que Vlad pretende ser aceite, como alguém que não é português mas que aprendeu a língua de forma a minimizar sensações de exclusão numa tentativa – nem sempre conseguida – de esbater categorizações que veem o imigrante como aquele que não pertence ‘aos de cá’, que está fora de um domínio de significados comuns. Vlad espera, assim, que os outros o vejam com uma igualdade humanizante e não como um eterno *estrangeiro*. Foi o que me disse numa das conversas no átrio da Igreja, no fim de mais uma aula,

*Quando me dizer ‘tu és estrangeiro’ eu digo que estrangeiro tem o mesmo sânge [sangue] daqueles que são do país, a mesma carne. O que muda é o falar, em Israel falar rapid, mas depois também perguntar a pessoa e ela explica e eu aprende. E em Portugal eu falar a vossa língua, português! Mas ser estrangeiro é foarte [muito] difícil!*

### **1.3.2. A natureza dinâmica da estigmatização**

Num contexto social que tem como elemento operativo o estereótipo, expresso no excerto da Ceia de Natal e igualmente pelo diálogo com o professor Afonso, o imigrante romeno é envolto numa aura de suspeita e sobressalto, e identificado *pela maneira de falar, pelo estilo e pelo ar*, por oposição ao estereótipo do imigrante ucraniano, corajoso, trabalhador e melhor vestido. Assim se vai representando a alteridade, segregando-a e homogeneizando-a dentro de um todo que se materializa em grupos dicotómicos – os inteligentes e os vagabundos; os bem vestidos e os pedintes; os honestos e os ladrões, os responsáveis e os bêbados. Este processo de segregação implica a construção de fronteiras simbólicas pelos sujeitos de modo a definir pertenças a grupos mediante lógicas de recriação e

34. Voltando a Morosanu (2006), esta autora refere que o exotismo associado pelos alemães à língua romena é experienciado pelos estudantes romenos na forma de uma segregação, vendo a língua romena como um marcador negativo que traduz toda a estereotipia associada aos romenos: ladrões, ciganos e oriundos de uma nação pobre e degradada pelos orfanatos da ditadura comunista (cf. pp.50-51, p.67). Como estratégia de lidar com esta situação, a autora refere que alguns destes estudantes mencionam nas conversas o caso dos imigrantes turcos que residem na Alemanha, para salientarem um grupo minoritário muito mais problemático que os romenos; e outros que optam por criticarem e se afastarem dos trabalhadores romenos de baixa escolaridade e dos romenos de etnia cigana. Estas estratégias são, como se viu, similares à de Vlad. No entanto, estes alunos não usam a língua alemã para tornarem publicamente invisível o estigma.

manutenção de identidades sociais, vistas por oposição e em dualismos categorizantes de puro/impuro, limpo/sujo, ordem/desordem que, no fundo, confirmam as definições prevalecentes sobre o que é entendido como normal.<sup>35</sup>

A negociação entre representações remete para uma diferenciação identitária pela qual a delimitação de um «nós» e de um «eles» advém do processo de estigmatização que categoriza os indivíduos como «outros» e por isso desviantes e não normais. A ideia de estigma é concebida por Goffman (1975) enquanto uma construção que resulta da discrepância entre as expectativas sociais que culminam num consenso social relevante – identidade virtual – e os comportamentos efetivamente performatizados pelos indivíduos que tornam visível na interação com outros – identidade real –. Entre estas duas identidades existe um campo de negociação que medeia o indivíduo e a sociedade, um espaço de atualização de significados, exigências individuais e coletivas, ou seja, de representações, que publicita ou esconde o estigma.

Assim, a existência de um estigma pressupõe não um rótulo na forma de um atributo depreciativo que pré-existe e se cola simplesmente ao indivíduo, mas algo construído no cruzamento entre o conhecimento social e o conhecimento pessoal daquilo que se sabe não caber na moldura do que é aceite socialmente como normal, acabando igualmente por definir e enfatizar o que é normal. Ou seja, «a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade» (Goffman, 1975:141) veiculadas pelas perspetivas dos outros sobre determinado comportamento. Neste sentido, «o normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspetivas [...]» (idem:149) que se alimentam mutuamente na medida em que o normal se define por oposição ao desviante, e vice-versa.

O estigma adquire assim uma natureza fabricada e relacional que expressa a natureza ativa e agencial dos sujeitos que se reposicionam e se redefinem a si próprios num jogo interativo perante pontos de vista que têm sobre os outros e os outros sobre eles. No fundo, é perante a sociedade, o que Mead (1967:138) chamou de «outro generalizado», que se cons-

35. Recorrendo a Mary Douglas (1991), a noção de poluição sublinha a necessidade de um estabelecer de uma ordem que exorciza a ideia de desordem metaforicamente implícita na noção de anomalia e poluição pelo rejeitar daquilo que não cabe na normalidade aceite das coisas, ou seja, pela exclusão do que é poluído e perigoso, pois a «(...) abominação não é mais do que o contrário negativo da ordem das coisas que se aprovam» (idem:55).

troem as identidades *self* na medida em que «o indivíduo experiencia-se a si mesmo enquanto tal, não diretamente, mas somente indiretamente, a partir dos pontos de vista particulares dos outros membros individuais do mesmo grupo social, ou a partir do ponto de vista generalizado do grupo social enquanto um todo ao qual ele pertence.» [tradução minha]<sup>36</sup> Assim, o indivíduo, ao observar e ao ser observado entre os membros da sociedade em que vive, ajusta e cria o seu comportamento mediante as situações interativas em que participa, recorrendo a instrumentos que o ajudem a contornar as identidades a ele atribuídas e que julga marginalizadas ou, se quisermos, poluídas, de forma a obter uma aprovação social.

#### **1.4. As «vantagens tangíveis» nas performances identitárias**

Ao longo da permanência no terreno tornou-se elucidativa uma seleção do uso da língua por parte de Vlad, quer a língua materna, quer a autótone, de modo situacional. Trata-se de uma estratégia de fabricação de identidades contingenciais em situações interativas distintas no intuito de controlar, manipulando as representações disponíveis, a identidade atribuída pelo outro. Isto remete para a perspectiva dramaturgic goffmaniana de que existe intencionalidade na comunicação entre sujeitos pela qual o comportamento é estrategicamente orientado e manipulado para alcançar determinados fins, tendo sempre em linha de conta a audiência para a qual representa um determinado papel (cf. Goffman, 1993:27), implicando igualmente um negociar de caminhos entre poderes.

Os processos de identificação remetem para uma construção intencionalmente concebida de forma a potenciar as vantagens durante as relações de interação com os outros (cf. *idem*). Neste sentido, o sujeito tem a capacidade de controlar a identidade designada a ele pelo outro, protagonizando para isso uma apresentação identitária, um «desempenho» num determinado palco social, que Goffman (1993:27) define como «toda a atividade de um determinado participante num dado momento, que tem como efeito influenciar seja de que maneira for algum dos outros participantes.» Desta forma, pensar em identidade significa não esquecer o seu carácter circunstancial, interativo, posicional no sentido em que os sujeitos se movimentam tangencialmente e taticamente num jogo de estratégias.

36. «The individual experiences himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoints of other individual members of the same social group, or from the generalized standpoint of the social group as a whole to which he belongs.»

Por este prisma, os processos identitários culminam numa construção de perspectivas de natureza intencional concebidas para potenciar as vantagens durante as relações de interação com os outros. As afirmações identitárias estão envoltas assim num tecido camaleónico e que, segundo Rocha-Trindade (2006:12) «[...] assumem por vezes um carácter ambivalente, podendo alternar as situações individuais em que ora se afirma, ora se esconde uma dada pertença, dependendo daquilo que pode classificar-se como um juízo, variável no tempo ou na circunstância, sobre as “vantagens tangíveis” de uma tal afirmação.» Usando a língua como ferramenta identitária, Vlad pretende passar despercebido enquanto romeno perante os romenos que lhe pedem dinheiro na rua, no desejo de uma distância e demarcação da imagem impura e perigosa – e aqui o medo das Máfias vem sublinhar a sensação de insegurança contra a qual se quer defender de modo a preservar a sua vida – com que ele e a sociedade envolvente veem, por generalizações, os romenos (e aqueles que não são romenos). Neste palco social, pela perspectiva dramatúrgica de Goffman (1975), Vlad oculta a sua identidade «real», a que experiencia socialmente enquanto cidadão romeno, optando pelas vantagens que lhe oferece naquele cenário a identidade «virtual» que decide apresentar enquanto cidadão não romeno.

Na rua, Vlad fala em português no intuito de passar despercebido enquanto romeno, demarcando-se da imagem impura e perigosa com que a sociedade envolvente (e ele próprio) vê os romenos. Em contextos laborais fala somente português, percebendo que com isso pode, por um lado, evitar ser despedido e, por outro, reivindicar melhor os seus direitos como trabalhador. Na escola, na companhia da colega Loina, da Moldávia (que tem como idioma oficial o romeno, chamado de língua moldávia ou moldava), Vlad fala português, usando apenas algumas palavras em romeno para explicar significados, o que expressa o seu esforço em aprender como aluno de português e, não menos importante, a dimensão estereotipada com que vê a sua língua materna falada no espaço público. No entanto, esta relutância em falar romeno não acontecia nas conversas que ia tendo comigo no PAI, já depois da aula ter terminado, ou na companhia de amigos romenos. Quando o informei que havia pesquisado algumas palavras em romeno, de forma a entender algumas delas que Vlad ia misturando com português, insistiu comigo para que falasse com ele em romeno sobre o que fui aprendendo, tendo muito gosto em me corrigir, aproveitando para me contar memórias que lhe traziam algumas dessas palavras, e lembrou: *Quando estar com portugueses fora do trabalho é bom falar português e quando falo com amici [amigos] romenos ao telefon é muito bun!*

## 1.5. A importância da conversação na escola

### 1.5.1 A atualização biográfica

Num dia de aula, quando perguntei a Vlad se estava a gostar de estar no PAI, respondeu como se a pergunta tivesse sido sobre o que gosta de fazer,

*Eu gosto de trabalhar, gosto de falar e para mim onde está amici [amigos] português... ahhh! Aqui fala com nós.*

Esta necessidade de falar e em ser escutado expressa o seu interesse em nunca faltar e em nunca chegar atrasado. Trabalhando seis dias por semana nas várias obras que o seu patrão tem na zona de Coimbra, Vlad nunca faltou a uma única aula de português. Lá, no átrio, é sempre o primeiro a chegar e fica na companhia do seu cigarro, à espera. Voluntaria-se para abrir a porta, ajudando as professoras com a chave que às vezes não abre, e para acender as luzes das instalações, muito escuras. Durante o trabalho etnográfico, muitas foram as vezes em que as aulas tinham Vlad como o único aluno, sendo aulas de conversação para exercitar o português falado. Eram aulas onde se desenrolavam perguntas sobre o trabalho, onde os professores demonstravam interesse em saber se Vlad já tinha conseguido uma melhor remuneração junto do patrão, sobre a sua rotina e aspirações de futuro. Senta-se sempre lá atrás na companhia do seu caderno de espiral. É neste caderno que vai escrevendo as formas de conjugar os verbos, os plurais e os ditongos, os nomes e os adjetivos e, em forma de desenho, o seu dia de trabalho, ou melhor, a sua vida.

Numa aula organizada por mim resolvi então questioná-lo acerca desses desenhos que o haviam ocupado todas as aulas a que eu tinha assistido e que, nesta aula, a iniciavam também. Contou então que desenhava peças em pedra que no momento estava a trabalhar durante o dia. *Ando a fazer «sculpturã» em pedra*, disse. Eram portas, pilares, abobadas, arcos em calcário. A partir daí, explicou como procedia ao desbaste da pedra, que ferramentas utilizava, como eram e para que fim estavam a fazer estas estruturas: encomendas para Espanha, Inglaterra e até para a casa do patrão. E, falando da sua profissão, refere:

*Eu faço as minhas sculpturi [esculturas] se me dão uma casa para eu fazer. E sou pictor [pintor]. E já pictat [pintei] uma igreja na minha terra, há 16 anos.*



A conversa foi assim conduzida para as memórias sobre a pintura da igreja ortodoxa, realizada aos 17 anos de idade, assim como para as diferenças entre as duas Igrejas, precisamente no que respeita à colocação no espaço de objetos de figuras santas e de pinturas. Para Vlad, os Domingos são vividos sem trabalho e dedicados à prática da sua fé. E acrescenta, *Nós todos os Domingo estar em casa, ponho a caneta na mão e digo: hoje não faz nada!*

### 1.5.2. O exorcizar de solidão

Como tinha agendado para essa aula trabalharmos vocabulário, e como as horas já iam longas e não vinha mais nenhum aluno, resolvi então ir buscar um dicionário que estava no gabinete, de romeno – português, para ele ir consultando. Ao mostrar-lhe o dicionário, Vlad mostrou uma expressão de tédio, sem vontade nenhuma de o folhear, tornando-se claro mais um significado inscrito na sua aprendizagem da língua portuguesa,

Vlad: *Não é preciso, eu não quer saber.*

CSV: *Então não queres continuar a aprender a escrever português?*

Vlad: *Não, eu estar muito desmotivado...*

CSV: *Mas o que se passa?*

Vlad: *A vida é difícil, muito difícil.*

CSV: *Mas porque continuas a vir para aqui?*

Vlad: *Eu andar muito sozinho. Assim, venho aqui e converso.*

Para Vlad, aprender a língua portuguesa significa também exorcizar a solidão e atualizar as suas experiências biográficas pela conversa que vai mantendo com os professores, comigo e colegas no PAI. Ou seja, a participação intersubjetiva é alimentada pela incorporação de rotinas de interação com «outros significativos» (Mead, 1967), fundamentais para a génese e manutenção da identidade pessoal – *self* –. Quando lhe perguntei se, em Israel, também tinha frequentado um espaço para aprender a língua, respondeu:

*Não! Não precisar lá... eu percebe a língua, fala eslavo<sup>37</sup>, eles percebe e tem lá pessoa amicie [amigos] não precisa disto lá!*

37. As línguas eslavas constituem um ramo da família linguística do indo-europeu e apresentam entre si semelhanças fonéticas, sintáticas e morfológicas. Tal é o caso das línguas eslavas que partilham o mesmo alfabeto, o cirílico, nomeadamente a língua russa, ucraniana, búlgara e servo-croata. (cf. Moroz *et al*, 2008:2)

Perante a fragilidade do tecido das esferas de sociabilidade representadas pela ausência da família, alimentadas pela precariedade das relações interpessoais no trabalho e na quase inexistência de amizades em Coimbra, torna-se urgente para Vlad procurar «outros significativos» capazes de reafirmar a realidade tornando-a viável. Segundo Berger e Luckman (1973:200), «para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita não somente a confirmação implícita desta identidade, que mesmo os contactos diários casuais poderiam fornecer, mas a confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos outros significantes para ele.» Como refere Mead (1967), o indivíduo simboliza-se a ele próprio nas relações que estabelece com os outros, isto porque o significado emerge da interação social experienciada e longe de uma natureza intrínseca e enclausurada em si.

A solidão transcende-se pela partilha de experiências vividas e capturadas reflexivamente num quotidiano de natureza processual. Esta é, sem dúvida, a comunicação entre sujeitos, pela qual o indivíduo se pensa a si mesmo através dos outros com quem conversa, tendo a língua por mediador. Neste sentido, a interação social surge fundamental na conservação da realidade porque desemboca na edificação das estruturas de plausibilidade do *self*, ou se quiser, do sentido da individualidade (cf. Berger e Luckmann, 1973), tendo como principal veículo o «aparelho de conversa» nomeadamente a fala (idem:203). E é justamente pela importância da conversa e pelo auto e hetero conhecimento e reconhecimento que ela despoleta, que se torna inteligível a resposta que Vlad deu quando lhe perguntei na entrevista (realizada meses antes desta conversa) se já tinha tido a possibilidade de viajar e conhecer outras regiões de Portugal,

*Hummm..... mas como trabalho não tenho tempo para conhecer. Gosto de viver a pessoa, gosto de falar com os outros.*

Este comentário vem de certa forma dizer que, por falta de tempo, a viagem para outros lugares é substituída pela conversa com pessoas, ou melhor, pelo viver as pessoas.

Não existindo nenhuma realidade longe da consciência humana, a conversação é entendida enquanto um tipo de interação pela qual a realidade é continuamente representada, criada e recriada (cf. Rapport, 2000:89), ou seja, é um possibilitador de sentido pela intersubjetividade que alimenta e pela reflexividade que estimula. A conversação materializa o mundo, mantendo-o porque possibilita interpretar significados partilhados. Como

dizem Berger e Luckman (1973:203), «[...] uma troca de palavras [...] implica um mundo inteiro dentro do qual estas proposições aparentemente simples adquirem sentido. Em virtude desta implicação a troca de palavras confirma a realidade subjetiva desse mundo.»

Para Vlad, aprender a língua tornou-se numa prática inscrita numa rotina quotidiana da qual não pretende prescindir e cujos sentidos se prendem na conversação que o PAI lhe possibilita, através da qual as suas palavras são ditas e, pelo simples facto de serem escutadas, tornam-se para Vlad dotadas de sentido e importância. Quer dizer, é no contexto do PAI – materializado na convivência com os professores e colegas, os «outros significativos» – que Vlad vai dando sentido à sua vivência quotidiana e ao seu passado, no sentido em que se verbaliza pela conversação, tornando-se, como refere Mead (1967), num objeto para si mesmo. Pela comunicação que a língua lhe providencia, Vlad vai atualizando a sua experiência vivida biográfica pelas contingências presentes partilhadas entre outros. Isto porque o indivíduo existe como sujeito quando tem a «capacidade de se pensar com uma certa reflexividade, de se definir numa relação de si a si» (Wieviorka, 2002:174). Neste processo, a partilha dos desenhos metamorfoseia-se em palavras organizadoras de sentidos vividos.

## 2. FADÍLA

A primeira aluna que conheci foi Fadíla. Conheci-a quando, pela primeira vez, me dirigi à Igreja e conheci as instalações onde decorrem as aulas. Já estávamos de saída, eu, a coordenadora e o professor Afonso, quando ouvimos alguém descer as escadas. Era Fadíla e o pequeno Hugo, o seu filho de 5 anos. Tendo frequentado as aulas há quatro anos durante cinco meses, Fadíla nunca deixou de ir passando pelo PAI e de alimentar as relações de amizade que teceu com a coordenação. Foi-me apresentada como a *filha* da Dr.<sup>a</sup> Henriqueta, descrita por esta como *uma imigrante marroquina admirável* e muito querida por todos, e o Hugo como o seu *neto*. As conversas com Fadíla aconteceram nas vezes em que se dirigia ao PAI, nas suas visitas simpáticas, e na sua casa, acompanhadas pelo delicioso paladar proporcionado pela sua comida.

Nasceu em Marrocos há 25 anos em Beni Mellal, uma cidade situada entre Fez e Marraquexe, tendo emigrado em 2003. Durante os quase seis anos de estadia em Portugal, comentados com admiração *já estou cá há muito tempo!*, os meses de Agosto dos últimos quatro anos têm decorrido

em Nador, uma localidade próxima da cidade espanhola de Melilla, na costa do mar mediterrâneo. Foi aí que sempre viveu com a sua família e para onde viaja nas férias com o Hugo, para a casa dos pais e das duas irmãs, uma casa da qual lembra os momentos vividos no terraço: *Fazemos lá um chá, metemos um tapete, a televisão lá para cima, e ver as estrelas e a televisão.* No primeiro jantar que organizou em sua casa, e a propósito das suas sociabilidades em Marrocos, aproveitou para me confessar o seu gosto pela culinária e que, por ela, *ficava o dia inteiro na cozinha a cozinhar que não havia problema!*

Estudou até ao 8º ano tendo interrompido em virtude de um problema de saúde da sua mãe. Mais tarde, e motivada pela mãe que *não gosta de ver ninguém em casa, parada sem fazer nada*, foi aprender costura. Aprendeu bordados, costura e corte. Já com a preparação necessária, trabalhou 6 meses e uma semana com uma costureira. Entretanto, a irmã mais velha entra na Universidade em Beni Mellal e, ansiosa para poder voltar a estudar, aproveita a companhia da irmã e tira um curso na Cruz Vermelha, durante 4 meses. E refere orgulhosamente ter ficado entre as 10 primeiras, ficando a trabalhar junto dos bombeiros como auxiliar de enfermagem. Foi nessa altura que conheceu e se enamorou por Eduardo, que por lá estava de férias. Passados poucos meses casou, festejando durante dois dias devido à marcação das viagens de regresso dos seus sogros, o que por tradição diz demorar uma semana. Aos 20 anos de idade, e sem nunca ter planeado em algum dia sair de Marrocos, sabia que um dia teria de vir para Portugal, para se juntar ao marido que entretanto tinha regressado em virtude do seu trabalho. Em 2003 vem de Casablanca para Lisboa.

Começou a frequentar o PAI passado um ano de residir em Portugal. Foi por intermédio da sogra que soube desta iniciativa e, sozinha, decidiu ultrapassar experiências de isolamento que se começaram a desenvolver dentro do contexto do seu matrimónio, e que em nada a ajudavam no entrosamento com a sociedade para a qual veio viver e na qual viria, em 2006, a naturalizar-se portuguesa.

## **2.1. A experiência de despersonalização**

Interrompendo por momentos o borrego estufado com arroz de ervilhas e pegando no seu copo de sumo de laranja, Fadila relembra a sua chegada a Portugal, no dia 22 de Fevereiro de 2003, um dia que lhe traz uma sensação inexplicável de estranheza e de falta de clareza, vivido por ela no corpo de um autómatos no meio de pessoas e linguagens que não conhecia,

*Senti um vazio dentro de mim, por causa de estar noutra país, por não saber se tinha feito certo ou errado, por causa de não saber o que vou enfrentar, isso tudo. [...] [No aeroporto] ia só atrás das pessoas porque não percebia nada de português. E depois, quando estava a entrar estava um polícia [...]. A polícia chamou-me e eu fui. “O passaporte?” E falou comigo em francês. “Vem comigo, por favor.” E eu fui... era para carimbar o passaporte. E depois foi outro polícia que veio ter comigo e me pediu para ir ter com o meu marido. O meu marido estava lá fora. Saí, entrei na entrada, depois o meu ex-marido viu-me, abraçou-me e eu nem reagi. Fiquei assim... parada a olhar. Quer dizer, não sei o que se passou comigo. Não sei.*

Esta experiência de desconforto vivida por Fadíla – uma mulher ‘estranha’ para os outros e para ela mesma, no fundo uma estranheza motivada pela deslocação entre espaços de referências culturais diferentes e pela nova categoria de estrangeira à qual pedem de imediato o passaporte – continuou a ser sentida pela dificuldade em comunicar e em se fazer entender entre outros. E justifica pela atitude de Eduardo,

*[...] Ele [Eduardo] nunca ajudou nem tentou ensinar a língua. Falava sempre comigo em francês, e nunca fez esforço nenhum para eu aprender a língua. Nem ninguém da família! [...]*

A negação da possibilidade em aprender a língua da sociedade, para onde veio residir e viver, foi-lhe trazendo momentos de constrangimento que lhe causavam sensações de invisibilidade. Isto é, Fadíla percecionava-se como não existindo no sentido em que, não entendendo o que se passava à sua volta, a sua participação em esferas sociais começava a ser nula. Foi o que sentiu numa festa organizada pelos seus sogros em Coimbra, dias depois de ter chegado. Desconhecendo os seus propósitos, ora por não perceber o que os sogros lhe diziam (pois não falavam francês), ora pelo marido não lhe ter explicado em pormenor a ideia da festa, pensou que seria uma noite de boas-vindas, o que acabou por resultar num equívoco,

*[...] E senti mesmo só, mesmo estando com ele [o marido] e estando no meio de tanta gente! Preferia que ele esperasse mais tempo. Tinha de me apresentar e não sabia como.*

*Fui com uma saia comprida, que foi ele que me arranjou, porque adorava roupa de cigano em mim. E eu nunca vestia saia, só de vez em quando, eu vestia sempre calças. Mas eu não trouxe muita roupa, porque cá estava muito frio e eu não tinha roupa. Então, fui de saia preta e com uma blusa que a minha sogra me emprestou com brilhantes. E eu fui assim no meu*

*casamento!!! E as pessoas estavam a estranhar! Eu vinha de preto no meu casamento!!! E ninguém me disse nada! E foi uma festa como se fosse o meu casamento cá e eu não sabia!!! Por isso fui de preto. O problema foi os pais, que não me disseram.*

A falta de entendimento sobre o que se passava no meio envolvente e próximo é lembrada com mágoa, pela forma como o ser olhada pela sua nova família lhe causava a impressão de que a sua palavra estaria a ser totalmente ignorada e, conseqüentemente, toda a sua existência enquanto pessoa. Para esta invisibilidade participa igualmente Eduardo, que projeta em Fadíla um imaginário de uma cigana de saias que apresenta à família como sendo a esposa marroquina, com a qual decidiu não falar em português. A experiência de insularização expressava-se igualmente e era alimentada pela proibição imposta pelo seu marido em relação à vontade de Fadíla em procurar um trabalho. Segundo Fadíla, Eduardo não achava ser apropriado *para uma mulher marroquina* trabalhar fora de casa, acabando por contribuir ainda mais para a sua enclausura, dificultando-lhe o engajamento social que uma atividade profissional poderia vir a significar.

Esta situação de despersonalização expressa por Fadíla remete para um essencialismo que está presente nos modos de apreender a diferença, expresso na ideia de que padrões culturais diferentes geram tipificações que enclausuram pessoas em coisas. Segundo Vala (2005), este essencialismo cultural desemboca num processo de despersonalização, ou seja, na negação das idiossincrasias individuais (cf. p.277). Por outras palavras, este processo funda-se em estereotípias que naturalizam a alteridade e a enquadram em categorias homogeneizantes, castrando a possibilidade em 'ser pessoa'. E aqui, a par da *mulher marroquina* de carácter submisso, que não trabalha fora de casa, que veste *roupa de cigano* e que fala francês, a possibilidade em participar nos sentidos intersubjetivos do seu novo contexto foi sentida como negada, justamente pela barreira comunicacional que a língua portuguesa lhe impunha.

Viveu em casa, literalmente, durante cerca de um ano e meio. Começou a sair quando foi viver com o seu marido e filho para casa dos sogros, já num casamento bastante fragilizado, passados poucos meses de Hugo ter nascido:

*Eu comecei a sair, a conhecer as pessoas, a falar e isso... só depois de ir a casa da minha sogra. Como em minha casa eu não saía e não via ninguém nem nada, comecei a ver a televisão portuguesa, quase todos os*

*dias. Apanhava uma palavra ou outra mas não percebia o que queria dizer. E quando vim aqui a casa da sogra já tinha o Hugo, e eu ainda não estava a saber muito bem a língua... então comecei a sair. Primeiro, para conhecer a cidade, porque eu não conhecia. Não falava com ninguém. Comecei a ir até à Universidade e depois voltava para casa.*

Cedo percebeu que teria de agir de alguma forma, mas não sabia bem como e qual o caminho a seguir. O que sabia era que o desconhecimento da língua do país para o qual foi viver significava isolamento e precariedade pessoal e social, no fundo, uma anulação de si mesma. E como estava nos seus planos naturalizar-se portuguesa, entendeu que lhe era imprescindível comunicar em português com os portugueses para se *adaptar*, como refere, à nova sociedade para onde veio viver.

E foi por intermédio da sogra, que conhecia a iniciativa divulgada no fim dos sermões do Padre na Igreja de São José, que o PAI começou a ser uma alternativa ao desconforto que quotidianamente ia sentindo. Com uma determinação que transparece no seguinte comentário lembra, já com uma distância que a faz rir, a dificuldade em expressar a sua necessidade apressada em aprender português, ao mesmo tempo que refere a indisponibilidade do marido e da sogra em ajudar nos cuidados com o Hugo, que acabou por atrasar o início da sua aprendizagem,

*E depois ouvi falar do Apoio ao Imigrante, e depois fui para lá. Perguntei sobre as aulas de português e dirigiu-me à Dr.<sup>a</sup> Henriqueta... e ela não percebia-me todo do que eu dizia... (risos). Isto foi em 2004, em Agosto. O Hugo ainda tinha meses. Ainda não tinha 1 ano. [...] E depois só consegui lá ir em Novembro, porque a minha sogra e o meu marido diz que não tem tempo para ficar com o Hugo para eu ir às aulas... [...] E eu disse: "eu quero aprender a língua, e eu tenho que me desenrascar, de uma maneira ou de outra. Ou ficam com ele ou vem comigo na mesma!" E pronto, depois ficaram com ele.*

Passados cinco meses, e como já dominava fluentemente a língua falada e a escrita, encontrou um trabalho num restaurante que, pautado por horário tardio, a impossibilitou de continuar no PAI.

## 2.2. A gestão de pertenças pela conversação em português

Passados dois anos de ter frequentado o PAI, Fadíla pediu a aquisição da nacionalidade portuguesa<sup>38</sup>. Desta forma, passa a usufruir em pleno dos direitos enquanto cidadã nacional que lhe possibilitam providenciar uma vida melhor para si e para Hugo, já com nacionalidade portuguesa adquirida por nascimento, dita «nacionalidade originária» (cf. lei 2/2006). Entretanto, e com a constante preocupação e ajuda da coordenadora, encontra-se presentemente divorciada e, confessa, *livre*. Conseguiu igualmente alugar uma casa onde vive com o filho, como também encontrou um trabalho como auxiliar de ação médica, no qual está bastante satisfeita por lhe permitir usufruir de um horário compatível com o horário da creche do Hugo e, também, por estar associado à área de formação que estudou em Marrocos.

A hospitalidade de Fadíla ia trazendo a noite que tinha por som de fundo de «À procura de Nemo», o filme que Hugo via colado ao grande ecrã da televisão com o seu copo de *leite rosa*, uma mistura de concentrado de groselha com leite, uma bebida que diz ser muito apreciada em Marrocos. E entre chá verde e azeitonas secas adocicadas com mel, trazidas da última viagem a Nador, Fadíla diz-me com muito orgulho e entusiasmo que voltou a estudar.

*Andar ali [no PAI] ajudou imenso! [...] Foi ali que me ajudaram muito e que eu aprendi mesmo a ler e a escrever e a falar! [...] Então depois de eu aprender lá, fui inscrever nas Novas Oportunidades. [...]*

Durante o ano de 2008, Fadíla tinha voltado às salas de aula, não do PAI mas da Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra. De sorriso aberto informa-me que já finalizou o 9º ano de escolaridade no âmbito do regime de equivalências promovido pelo Centro das Novas Oportunidades<sup>39</sup> situado nessa escola. Informada pela Dr.ª Henriqueta sobre estas iniciativas que ajudam a formalizar competências e experiências de vida, espera agora

38. O estatuto de «Familiar de Cidadão Europeu» (que entrou em vigor pela Lei n.º 37/2006, de 9 de Agosto) não chegou a abranger Fadíla, pois entrou no país antes dessa data, em 2003, legalmente como uma estrangeira casada com um cidadão nacional. Da mesma forma, a Lei Orgânica N.º 2/2006, de 17 de Abril, (em vigor desde 15-12-2006) para obtenção da nacionalidade portuguesa não obrigou Fadíla a fazer testes de português, visto ela ainda estar abrangida pela anterior Lei n.º 37/81, de 3 de Outubro. Por esta lei, a nacionalidade é adquirida pelo casamento com um cidadão português pelo menos há mais de 3 anos e pela comprovação de ligações efetivas com o território. É aqui que a situação da Fadíla se enquadra normativamente. (Ver link da Lei N.º 37/81)



obter igualmente a equivalência ao 12<sup>o</sup> ano de escolaridade de forma a poder garantir o seu emprego e, até, poder um dia obter outro melhor. Este regresso ao estudo, motivado pela vontade que expressa em conversar *cada vez mais com portugueses*, revela igualmente vários outros objetivos. Por um lado, significa adquirir certificados que a capacitem para uma possível mobilidade social e uma vontade em diluir a ausência frustrante causada pela interrupção da escola em Nador; por outro, significa a possibilidade de um melhor entendimento sobre as coisas, pois se consegue *ler bem um texto* ou aquilo que as *pessoas dizem* ainda não percebe bem *tudo o que quer dizer* chegando ao fim e não conseguindo perceber bem *onde quer chegar*.

### 2.2.1. O processo de hetero-etnicização

Nas relações que vai estabelecendo com colegas de trabalho e com alguns amigos portugueses, Fadíla refere alguns episódios que sente como ofensivos à sua maneira de ver o mundo no sentido em que a subalternizam, nomeadamente as suas práticas religiosas, por um lado por serem desconhecidas dos restantes portugueses e, por outro, por não coincidirem com a representação social de uma cidadã portuguesa.

É o caso de alguns comentários que vai ouvindo, aos quais sente a necessidade de responder, ou melhor, de *corrigir*. Isto porque Fadíla concebe as representações sobre a religião islâmica como ignorância, exemplificando com as perguntas: *“Ah, também fazes o Ramadão?, comes porco?, também rezas?, também andas com o cabelo e a cara tapada? Ah, acho que é uma loucura andar assim, dá calor, vocês aguentam?”* Perante estas questões, Fadíla explica as regras da sua religião e finaliza com a pergunta: *“Porque eu vou falar mal de uma coisa que eu não conheço?”* Estas situações vão sendo frequentes no quotidiano de Fadíla, que vê a sua religião muito mal entendida e até deturpada. Todavia, estes episódios de *falta de conhecimento* revelam igualmente uma atitude de exclusão, como se pode ver no seguinte comentário:

39. Os Centros de Novas Oportunidades (CNO'S) promovem os programas de “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” (RVCC) para a Educação e Formação de Adultos a decorrer em várias Escolas Secundárias do país. Estes CNO's identificam, reconhecem e validam ao nível do ensino básico e secundário saberes, experiências e competências de pessoas maiores de 18 anos que não completaram a escolaridade obrigatória. O processo de reconhecimento é variável de acordo com as competências de cada um. Este programa é destinado a nacionais e não a imigrantes. (Ver link respetivo)

*Por exemplo, quando começa o Ramadão, muitas amigas minhas e até as colegas de trabalho começam a dizer assim: “tu estás muito mais fraca por causa do Ramadão. Tu estás cá, já és portuguesa, não fazes! Estás cá e não és em Marrocos. Tu estás portuguesa, não és marroquina. Então porque continuas a fazer? Se quiseres fazer, então vais para a tua terra!” E eu digo que uma coisa não tem nada que ver com outra. Estar cá e ser portuguesa não quer dizer o que eu sou, ou que vou deixar aquilo que eu acredito, ou que estive a fazer há muitos anos, só por ser portuguesa ou estar aqui em Portugal. [...]*

Este tipo de situações, recorrentes no seu quotidiano, acabam por pôr em causa quer a sua identidade religiosa, quer a sua identidade nacional como portuguesa e marroquina no sentido em que questionam sobre a razão de continuar a praticar a sua religião e a sua cultura em território português se já é portuguesa porque naturalizada como tal. Torna-se claro que, apesar de se ter naturalizado portuguesa, Fadíla vê rejeitada a sua diferença sob o véu da pertença coletiva que, conseqüentemente, a faz experienciar ainda como imigrante, sublinhando a não correspondência linear entre os processos de integração administrativa e os de integração social (cf. Rocha-Trindade, 2006:13). Na opinião de Fadíla, ter obtido a nacionalidade significa, antes de tudo, uma vontade em querer participar na esfera social portuguesa como sujeito de direito, exercendo em pleno a sua cidadania auxiliada pela língua e identidade nacional o que, para ela, lhe parece ser um aspeto fundamental para deixar clara a sua proximidade com a sociedade portuguesa, a sua pertença. No entanto, e paradoxalmente, a própria língua que aproxima Fadíla à comunidade do «nós» é aquela que a distancia da mesma no sentido em que, ao enquadrá-la socialmente num grupo, lhe inviabiliza a possibilidade em expressar as suas práticas religiosas e culturais de origem, causando em Fadíla um sentimento de injustiça que a consciencializa para uma não-aceitação como portuguesa, não vendo reconhecido todo o seu empenho em se envolver nas práticas sociais envolventes,

*Estou a viver aqui, aprendi a língua deles para falar com eles, e estou nas festas deles, pronto, na festa de Natal do trabalho, e estive lá e também ri, também brinquei, e isso não me diz nada... se virmos para o fundo, o Natal nem sequer me diz nada! Mas eu estive lá! Ajudei, peguei e fui fazer, limpei, levei prendas, arranjei, paguei dinheiro e tudo isso só para eu estar com eles, para conviver com eles, para não estar assim: não, eu não sou de cá, então fora! Não! Estás a perceber? [...] Falo a vossa língua, convivo com vocês e estou aqui. Acho que é suficiente para dizer que sou portuguesa.*

O que Fadíla está a expressar é um efeito do processo de «hetero-etnicização», acionado pelas representações sociais autóctones e que, no entender de Vala (2005:287), se fundamenta numa lógica de discriminação social e de inferiorização cultural advinda da comunidade autóctone que acentua, ao essencializar, as diferenças culturais. Trata-se de um novo tipo de racismo dito subtil que distancia as pessoas não pela noção de raça mas pela ideia de cultura enquanto obstáculo estigmatizante (cf. idem; Hall, 1999:39, 2003:71). Aqui, o imigrante é visto como alguém de «essência diferente» e por isso incapaz de interiorizar em pleno os traços culturais da sociedade de estabelecimento (cf. Vala, 2005:287), ficando refém da sua própria singularidade porque vista enquanto barreira para um entrosamento com a cultura que lhe é, assim, dominante. Deste modo, e na impossibilidade atribuída de uma adoção plena dos valores da sociedade recetora, seguem-se atitudes de segregação que inviabilizam a sua participação na sociedade por não a reconhecerem como válida, porque (ainda) contaminada por valores que não pertencem à cultura de estabelecimento, maioritária. Por conseguinte, «[...] os imigrantes nunca poderão inserir-se como membros de pleno direito na sociedade de acolhimento. [...] Neste sentido, a melhor posição para todos será que eles fiquem confinados à sua própria cultura e ao seu próprio sistema de relações sociais» (idem:285).

Para as suas amigas e colegas portuguesas, se Fadíla é portuguesa então não tem de continuar a praticar o Ramadão, ou a usar o lenço islâmico, ou a não comer carne de porco. Caso contrário, será melhor manter a sua cultura, longe, não estando apta para se tornar 'em portuguesa'. Aqui, a relação interpessoal entre o outro e o nós, no fundo, entre o 'diferente' e o que é 'igual' pauta-se por uma comunicação unidirecional, pela qual Fadíla se sente excluída de uma pertença que se tornará viável só «[...] se o diferente se submeter ao nós» (Vieira, 2000:55). Este processo é apercebido por Fadíla precisamente na forma de um racismo:

*Acho que há muito racismo só por serem imigrantes, não interessa preto ou branco, o que interessa é que é imigrante. Já aconteceu a mim e a pessoas que eu conheço. Há pessoas que não gostam de imigrantes.*

Este seu comentário vem corroborar a ideia de que a hetero-etnicização, no sentido de uma «infra humanização» por uma negação de aspetos idiossincráticos dos sujeitos num registo de atitude racista, não incide só em grupos a que se atribui uma inferioridade cultural em virtude de uma maior perceção das diferenças, como no caso de aspetos fenotípicos (cf.

Vala, 2005:278). No caso de Fadila, e como muçulmana, a racialização é substituída pela essencialização da sua identidade religiosa e cultural, em virtude da qual a colocam fora do sentido de pertença nacional e, no fundo, a fazem sentir como uma estranha, uma eterna estrangeira deslocada de um lugar seu. E sempre que isso acontece é quando, segundo Fadila, as outras pessoas a fazem sentir de novo como imigrante, que passa por *não sentir que estás no teu espaço. [...] Imigrante para mim não é estar fora da terra, é estar num sítio que não sentes... teu*. As suas palavras mostram o desconforto associado à condição de marginalidade, deslocação e, acima de tudo, desigualdade que o «ser imigrante» significa para Fadila:

*Terrível! (risos) É a pior coisa que uma pessoa pode sentir. (risos) Cada vez o tempo passa... aliás... adaptar... cada vez é mais difícil. Porquê? Por exemplo, já estou cá há 5 anos... [em 2008] Já pensei assim: já tenho os meus amigos, já tenho pessoas que eu conheço, já tenho os meus colegas de trabalho, já sei falar, já sei escrever, já me adaptei! Mas, pronto, já estou-me sentir uma pessoa mais adaptada aqui, que pode ser como as pessoas daqui.*

*Mas o momento acontece alguma coisa, uma pessoa pode dizer alguma coisa, e lembram-te assim: tu não és de nós, ou não és de cá... É como se te está a dar uma chapada... É como se estão a dizer: este ano todo em que estás aqui a fazer tanto esforço para te adaptar, afinal... tu nem sequer estás de cá! [...]*

### 2.2.2. A importância da origem e a metáfora da fronteira

Se a língua não se mostra suficientemente eficaz enquanto representação de uma identidade portuguesa, mostra-se imprescindível durante todo o seu processo de integração, àquilo que Fadila chama de *adaptar*, ou seja, na gestão e diferenciação entre as várias identidades culturais, na delimitação de fronteiras e na expressão de uma individualidade, uma ferramenta útil para Fadila explicar de forma peremptória os modos como se quer definir para si e para os outros.

O processo de exclusão evidenciado em situações que fragilizam a identidade cultural e religiosa de Fadila como marroquina, portuguesa e muçulmana, traz consigo a necessidade de uma resposta na forma de uma defesa,

*[...] É por isso que eu digo: se ser portuguesa não vai me prejudicar nada daquilo que eu sou, naquilo que eu acredito, da minha origem, de ser mar-*

*roquina e de ser muçulmana, não me importo de ser as duas coisas. Se vai-me atacar, não, desculpem lá... Sou muçulmana, sou marroquina e acabou. [...] Para mim, aquilo que mais me diz é meus raízes, porque o que conta numa pessoa? É a raiz dele. Se uma pessoa ficou sem raiz, é nada!*

As palavras de Fadíla pressupõem uma preocupação que passa por se sentir aniquilada enquanto cidadã e enquanto indivíduo, culminando numa hierarquização de sentimentos de pertença. Assim, negocia entre diferentes identificações acionadas no momento em que vê atacada a sua *origem*, optando pela sua raiz. Esta atitude, na forma de uma «auto-etnicização» (Vala, idem:274), prende-se em reivindicar uma distintividade na forma de um resguardar de uma identidade marroquina e religiosa, cujo ataque Fadíla vê como falta de respeito porque atacam aquilo que é (como diz, *que eu sou*), ou seja, a sua individualidade.

No entender de Fernandes (1995:35), os sujeitos imigrados «são quase sempre postos diante do dilema da identidade ou da igualdade. Recusa-se uma em favor da outra. A resposta encontrada é uma função das dificuldades que se enfrentam.» Como assinala Pires (cf. 2003:101), os indivíduos em situação de imigração tendem a enaltecer uma diferença na forma de uma etnicidade, uma identidade essencial e primordial em cuja produção pode entrar a religião, a língua (materna) ou a ideia de raça, ou seja, tudo aquilo que lhes salvaguarda o seu sentido de si. No caso de Fadíla, a língua portuguesa mostra-se operante não só na desconstrução da estereotipia fundamentada na questão do género e da religião que a isola e a anula como pessoa, experiência vivida no matrimónio e nas relações interpessoais do quotidiano, como também se mostra útil na manutenção de uma identidade étnica cuja consciência lhe garante o sentido do si-próprio, da sua identidade *self*.

De facto, as dinâmicas de construção de uma identidade étnica encontram-se altamente entrosadas com os comportamentos performatizados pela sociedade envolvente.<sup>40</sup> O carácter relacional da auto-etnicização sig-

40. Pires (2003) entende o processo de etnicização na forma de uma auto-etnicização proposta por Vala (2005). Para este autor, a etnicização, enquanto modo de integração social de imigrantes, é conceptualizada como «o conjunto de processos de construção de um identidade coletiva no confronto dos imigrantes com as reações à sua presença na sociedade de chegada, identidade essa baseada num sentido de pertença a uma coletividade com uma ascendência comum (...)» (Pires, 2003:100). Aqui, Pires salienta igualmente o carácter relacional entre as representações dos autóctones e as respostas dos migrantes. A questão é que Vala (2005) propôs uma distinção conceptual entre hetero e auto justamente para reforçar a importância das categorizações autóctones na produção de um sentido de etnicidade por parte dos imigrantes.

nifica que este processo é acionado pelas reações externas perante o que é subalternamente entendido como 'o outro' numa situação de poderes assimétricos. Para isso, a delimitação de uma pertença a um grupo, aqui expresso como marroquino e muçulmano, mostra-se central para expressar o seu carácter distintivo perante outro grupo. Neste sentido Barth (cf. 1981:204) propõe uma abordagem situacional da etnicidade, usando para isso a metáfora da fronteira para dizer que os grupos étnicos não se definem a partir da sua cultura de origem, mas em relação à outra cultura perante a qual estão posicionados.<sup>41</sup> A natureza da afirmação da diferença cultural é assim simbólica e situacional. Neste sentido se compreende a atitude de fechamento cultural expresso por Fadíla em optar por *ser marroquina* e *ser muçulmana* em detrimento de *ser portuguesa*, não como uma identidade fixa e unificada onde Fadíla se enclausura, mas antes uma resposta situada e devidamente justificada, «[...] o resultado de uma construção simbólica que procura revalorizar o que é desvalorizado [...]» (Pires, 2003:101).

No entanto, uma questão interessante surge relacionada com a interpretação que Fadíla exprime perante as suas origens, podendo ser útil para tornar inteligíveis outras possibilidades para pensar a metáfora da fronteira. Como se viu, o uso da noção de origens ou *raízes*, sinónimo da sua cultura e genealogia marroquina e religião islâmica, surge como um aspeto importante na produção de uma fronteira de cariz ontológico entre o «nós» e o «eles» e não apenas como um seu produto. Ou seja, se *o que conta numa pessoa? É a raiz dele*, aquilo que não pode ser atacado sob pena de a pessoa ser sinónimo de nada, o significado ocupado pelas origens na sua identidade cultural e étnica não pode resultar da escolha de traços arbitrários para resolver situações circunstanciais de oposição cultural, mas antes como algo que as antecede. Ou seja, para Fadíla, o garante da sua individualidade passa pela consciência da sua *raiz*, sendo a partir dela que constrói fronteiras e oposições, expressando um sentido de autodeterminação a partir da sua consciência-self (cf. Cohen, 1994). E

41. Tal como na delimitação dos grupos étnicos em situações de limite, e segundo Cunha (1986:99), existe um empolamento de aspetos específicos de uma cultura no encontro com culturas diferentes, um enaltecimento da diferença que se define reflexivamente por oposição, já enquanto uma «cultura de contraste». É uma escolha deliberada de traços culturais tendo em conta aquilo perante o qual se quer afirmar como diferente. Normalmente, escolhem-se os mais fortes. É uma seleção dirigida, contextualizada, estrategicamente pensada. Assim, a etnicidade define-se na ausência de qualquer substância pré dada, de uma cultura inata, sendo «[...] algo que não se põe, apenas se contrapõe, e cujo motor e lógica lhe são externos» (idem:102), resultando de um contexto desigual de poderes.

como refere Cohen (2003:94), as fronteiras são, acima de tudo, «[...] zonas de reflexão sobre aquilo que somos e aquilo que os outros são [...]».

Neste sentido, Cohen (2003) propõe que se pense na etnicidade e na identidade coletiva enquanto um agregado de *selves* com os quais se atribui significados e se criam fronteiras entre grupos e não só como o resultado da interação social contingente e transacional (cf. idem:95-96). Também Roosens (2003) sugere que a construção da identidade étnica se pense pela metáfora da família ou das origens e não só de fronteira. Sem cair numa abordagem primordialista da etnicidade<sup>42</sup>, este antropólogo acrescenta que «a autodefinição em termos de origem é uma forma de posicionar-se e de permanecer à parte numa posição a partir da qual uma fronteira com as entidades envolventes se pode desenvolver [...]» (Roosens, 2003:108).

### 3. A LÍNGUA E AS ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS NA PROCURA DE RECONHECIMENTO

Como se leu nas narrativas de Vlad e Fadíla, e igualmente pela subsequente análise, a constante reformulação da identidade pessoal e social reside na possibilidade em participar e em comunicar, pois como refere Mead (cf. 1967:135) só me experiencio pela experiência que tenho dos outros e que os outros têm de mim, resultando das relações que o indivíduo vai tecendo com outros em sociedade. E é por meio da palavra e das interações que ela possibilita que se exprime a procura por uma visibilidade, o que passa pela urgência em se ser ouvido pelo outro na medida em que a palavra é um prolongamento do 'si-próprio', do *self* (Lipiansky, 1997). Quer dizer, a expressão da agência necessita da existência experienciada da alteridade. Aqui, a comunicação mediada pela partilha do mesmo sistema simbólico de representação – a língua – assume uma crucialidade de cariz ontológico.

No entanto, e segundo Leonetti (1997), a identidade – definível como um conjunto de elementos que permitem ao indivíduo definir-se numa determinada situação e agir perante ela (cf. idem:44) – não é produzida apenas pelo olhar do outro em mim mas igualmente pela contestação dos

42. Esta perspetiva, também chamada de adscritiva, surge oposta à perspetiva situacional da etnicidade e entende que os membros de um grupo étnico constroem um sentido de especificidade cultural com base em traços culturais intrínsecos ao grupo, cuja eficácia simbólica para a união grupal não resulta das interações que se estabelecem entre grupos diferentes mas de um sentido reificado de identidade e cultura de natureza essencialista (cf. Vermeulen, 2001:20).

diferentes estatutos relativos a uns e a outros em que essa convivência culmina (cf. p.47). O encontro entre migrantes e autóctones acontece entre posições sociais desiguais e é qualificada pela natureza dos estatutos em causa, apelando para o uso de certos elementos identitários para fazer face a essa situação de desequilíbrio. Assim, os processos de inserção social implicam a manipulação de representações sociais alimentadas por forças de poder contrárias e subtilmente rivais.

O conceito de estratégia identitária no âmbito do estudo das migrações tem vindo a ser usado enquanto ferramenta conceptual nas ciências sociais (ver Camilleri *et al*, 1997), dando corpo a uma abordagem que vê a identidade enquanto instrumento. Este conceito mostra-se fértil em conciliar a relação entre indivíduo e sociedade pelo conceito de negociação que introduz. Neste sentido, a identidade pensada como um articulado de estratégias permite valorizar a agencialidade dos sujeitos que se movem não por responderem passivamente por reflexo a um conjunto de estímulos exteriores de uma conjectura social, mas antes a um conjunto de objetivos reflexivamente engendrados pela negociação que estabelecem com os constrangimentos envolventes.

Tendo em conta a natureza interativa e movediça da identidade, Leonetti (1997) define estratégia identitária como o resultado de uma capacidade deliberativa do sujeito em se autodeterminar perante contextos significativos.<sup>43</sup> Para este autor, pensar em estratégias identitárias implica pensar em três elementos interligados: os *sujeitos*, individuais ou coletivos, que operam ajustamentos diários face a *situações* e às questões que estas suscitam e que precisam de ser resolvidas, e que acabam por orientar os *objetivos* a alcançar (cf. *idem*:49, 52)<sup>44</sup> [ênfases meus]. No presente estudo de caso, o aprender a falar e a escrever em português e o envolvimento na sociedade envolvente que isso possibilita cristalizam estratégias identitárias. Podem ser entendidas como estratégias, porque meios de alcançar

43. Para Leonetti (1997: 49), o sujeito só expressa uma natureza agencial quando tem a liberdade de ação para tal, liberdade essa que advém da relação que estabelece com os outros e que resulta num processo altamente reflexivo e propiciador de ação criativa porque transformadora de uma situação prévia. De certa forma, vem corresponder à perspectiva goffmaniana pela qual o indivíduo age intencionalmente em quadros interativos de modo a definir e a usufruir de vantagens para a sua noção de si próprio (Goffman, 1993), o que vem enaltecer a capacidade de manipulação identitária do sujeito que remete para uma forma de controlo da ação.

44. Na continuidade desta abordagem, Kasterztein (1997) atenta no conceito de «vitórias identitárias» para salientar a conotação de foro militar associada à ideia de «manobras» úteis na resposta aos desafios colocados por diferentes contextos (cf. *idem*: 31).



determinados objetivos delineados reflexivamente perante determinadas situações; e dotadas de natureza identitária, na medida em que estes migrantes visam uma redescritção da definição de si e dos outros sobre si, consciencializada e dotada de significado, acionando mecanismos intersubjetivos de reposicionamento que resultam de processos reflexivos produzidos em interação.<sup>45</sup>

Neste sentido, o que foi possível averiguar pelas performances de Vlad e Fadíla remete para o facto de a necessidade de integrar a comunidade do «nós» subentender, além de uma necessidade de cariz ontológico pela dialética entre o “eu” e os “outros” na produção de si-próprio, uma procura por reconhecimento social que se afigura duplamente engendrado. Por um lado, os sujeitos imigrados pretendem ter uma existência enquanto cidadãos de pleno direito, apenas possível no momento em que o sistema social (na forma do ‘outro’) os reconhece como semelhantes, possibilitando assim o exercício do direito à cidadania. Paralelamente, a um nível pessoal e intersubjetivo, vai construindo-se uma pertença a um grupo social através da reivindicação de um espaço específico (cf. Kasterstein, 1997:37). Aqui está implícita uma necessidade de o sistema social identificar e, acima de tudo, valorizar essa presença e pertença enquanto diferença.

É justamente esta natureza dupla que caracteriza as estratégias identitárias aqui analisadas em contextos de imigração e que é analisada por Kasterstein (cf. 1997:32), para o qual o ativar de uma estratégia visa sobretudo o alcance de bens simbólicos traduzidos na existência social do sujeito e do reconhecimento, aos olhos dos outros, de um lugar que lhe seja próprio. Este processo joga-se num campo aparentemente ambíguo entre a similitude na forma de uma adaptação e a diferenciação na forma de uma visibilidade emancipatória. Ou seja, é um reconhecimento que

45. Por este prisma se compreende a natureza polimórfica da identidade visível pela forma como Vlad e Fadíla se pretendem definir perante os outros de forma situada. A isto Cuche (2006) chama de «deslocamentos da identidade», [que vem corroborar a sua opção pelo conceito de identificação (p.141)] uma expressão que «revela a relatividade dos fenómenos de identificação. A identidade constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se segundo as situações. Está em movimento incessante. (...)» (p.151). Neste sentido surge a contribuição de Hall (1997b) que defende uma identidade estratégica e posicional que se vai construindo através da sua natureza incompleta. E acrescenta, «[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar da *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros.» (p. 42).

passa pelo ser visto e pelo querer ser particularmente visto, tornando visível a existência social do sujeito imigrado pela expressão valorizada de uma identidade *self* que o individualiza da comunidade alargada onde se quer inserir (cf. idem: 41). Por outras palavras, e para Wieviorka (2002), «o sujeito, para se construir, precisa de estar em relação com identidades, pessoais e coletivas, e, paralelamente, precisa de manter ou de adquirir uma capacidade de desimplicação, de autonomização da pessoa» (p.191). Em contextos de migração, aprender uma nova língua significa, assim, a tentativa em construir um novo espaço, comum e singular.

## CAPÍTULO III. Organizando subjetividades

A partir de uma análise focada na individualidade e resgatada pelas experiências vividas destes dois sujeitos migrantes é possível constatar que as apropriações diferenciadas da língua portuguesa exprimem estratégias identitárias. Isto significa, antes de mais, trazer para debate o conceito de integração cultural enquanto uma gestão política e intersubjetiva da diversidade cultural expressa pelo lado instrumental da língua. Em última instância, analisar identitariamente o uso da língua permite pensar na cultura enquanto ferramenta empoderadora, produtora simultaneamente de desigualdades sociais e de capacitação individual e social e, também, na identidade enquanto um veículo para reivindicar uma diferença. É sobre isto que se tratará no presente capítulo.

### 1. AS DINÂMICAS DA INTEGRAÇÃO: A LÍNGUA ENQUANTO CAPITAL CULTURAL

Ao analisar a relação entre a língua do país de estabelecimento e os contextos vivenciais da situação de imigrado está-se, pois, a analisar a língua como capital cultural inscrita no processo dito de integração. Entre as diversas definições propostas para o conceito de integração<sup>46</sup>, inicio a seguinte análise a partir da definição sugerida por Machado (2002) na medida em que este autor a define em articulação com o envolvimento das comunidades imigrantes na sociedade recetora mediado por capitais sociais e culturais.

Para este autor, a integração significa um processo de sedentarização baseado numa socialização gradual com vista a uma desejável «[...] consolidação entre a população autóctone e as populações migrantes de um sentimento recíproco de pertença à mesma sociedade global» (Machado, 2002:72) que se encontra faseada no tempo. Baseando-se no modelo do ciclo migratório de Dassetto (1990, cit in Machado, 2002:11-13), o autor diz que, na primeira fase, a integração assume um carácter funcional, uma adaptação que se quer rápida essencialmente para fins laborais, onde o migrante é entendido como «[...]um agente económico, mais do que um ator social» (idem:12). Na segunda fase, este processo assume um carácter mais simbólico mediado por aprendizagens de capitais sociais, nomeada-

46. Para um conhecimento sobre as várias definições propostas por diferentes autores, ver Cabral e Vieira (2007: 386-388).

mente da língua do país recetor, mas que, para Machado, pode igualmente ocorrer na primeira fase, de modo a possibilitar a inserção laboral. Porém, é nesta fase que o imigrante é visto como um cidadão de direito que, pelo reagrupamento familiar ou por ligações afetivas com autóctones, expressa uma pertença à sociedade de estabelecimento à medida que apreende as suas lógicas vivenciais (cf. idem). Na terceira fase, iniciada «[...] três ou quatro décadas depois da chegada, os migrantes passam a ser olhados como membros efetivos da sociedade [...], momento em que se discute os termos da pertença jurídica, à coletividade e se coloca a questão da participação política, tendo em conta, os apelos à naturalização dos migrantes e, do outro, a invocação de um direito de não naturalização» (idem: 12-13).

Partindo deste modelo teórico de cariz evolutivo, o autor analisa as dinâmicas de integração de comunidades migrantes guineenses<sup>47</sup> residentes em Portugal em função dos níveis de contraste e continuidade de índole social e cultural entre migrantes e autóctones.<sup>48</sup> Em relação à língua, enquanto capital cultural, analisa predominantemente o seu uso nas sociabilidades intra-migrantes, quer o crioulo e outras línguas minoritárias, quer o português, para depois averiguar os níveis de continuidades e constates desenvolvidos entre determinados grupos migrantes e a sociedade de estabelecimento.<sup>49</sup>

47. Neste estudo, o autor analisa as dinâmicas de etnicidade e conseqüente integração de vários grupos migrantes guineenses, distinguindo entre luso guineenses, imigrantes guineenses laborais e migrantes guineenses naturalizados portugueses, tendo em conta a sua diferenciação interna ao nível de práticas religiosas, sociais e estatutos sociojurídicos (cf. idem:6).

48. A ideia de continuidades e contrastes é trabalhada por Machado (2002) através de metodologia de foro predominantemente quantitativo pela qual entende as semelhanças ou diferenças que a minoria pode ter com a maioria, ao nível da dimensão social (composição de classe, localização de residência, estrutura etária e sexual) e da dimensão cultural (sociabilidade e padrões matrimoniais, língua e religião) (cf. p.36).

49. No caso do uso da língua portuguesa entre os migrantes guineenses, apesar de constituir a língua oficial da Guiné-Bissau, assume pouca expressão como a língua mais falada entre estes cidadãos migrantes (cf. idem:264). Para a maioria desta comunidade, o domínio verbal do português (à exceção dos luso-guineenses porque nascidos em Portugal) apresenta dificuldades, assim como o nível da leitura e escrita (cf. p. 273). O espaço linguístico destas comunidades decorre, assim, em várias línguas e é analisado como dependente dos contextos sociais, das distinções de género, de classe, de estatuto sociojurídico e da etnia (cf. 271). Fala-se crioulo e algumas línguas étnicas como fula, mandinga e manjaco, e o português, sendo as primeiras usadas predominantemente no espaço doméstico ou no espaço laboral intra-étnico e, a segunda, nas sociabilidades com portugueses (cf. p.265). Neste sentido, na comunidade migrante guineense, o uso da língua portuguesa é entendido ora como contraste ora como continuidade nas sociabilidades intra ou interétnicas e autóctones (cf. p.267).

As conclusões que vai adiantando perante cada dimensão social e cultural abordada remetem para a ideia de que a evolução do ciclo migratório fica a depender da articulação entre contrastes e continuidades sociais e culturais entre migrantes e autóctones, sugerindo que o envolvimento de comunidades migrantes na sociedade recetora (em termos da sua integração) será mais eficaz se este engajamento conseguir minimizar os contrastes existentes.<sup>50</sup> (cf. idem:69,280) Para o autor, isto é sinónimo de um conseqüente decréscimo de sociabilidades de pertença intra-étnicas por parte das comunidades imigradas que, por sua vez, facilita a integração (idem:69). Da mesma forma, a proliferação de atitudes racistas será diminuta à medida de um maior envolvimento dos migrantes na sociedade recetora, alimentado pelas crescentes continuidades com ela partilhada, e que passa por um crescente capital económico, escolar e social, por maiores redes de amizade com portugueses e por mais afinidades linguísticas e religiosas (idem:375). Porém, e apesar de Machado (2002) salientar a importância das diferenciações internas dos grupos migrantes e assumir que a integração, na forma de um potenciar de continuidades culturais, não é sinónimo de homogeneização cultural (idem:38,439), o que parece estar aqui implícito é um caminho evolutivo para um ideal de integração que se expressa em dissolver as diferenças (ou a necessidade delas) pela maximização de similitudes com a sociedade de estabelecimento, ao nível social, económico, religioso e cultural.

Como pôde adiantar o presente estudo de caso, se entendermos o domínio da língua do país recetor enquanto estratégia identitária, o decorrer do processo de integração distancia-se de um ideal de semelhanças para se aproximar de uma atitude de resistência e diferença, onde a dimensão cultural (a língua) ocupa um lugar instrumental na reconstrução quotidiana de sentidos e identidades. Logo, pensar na integração sistematizada no tempo – onde o lugar da língua é remetido para uma etapa teoricamente inscrita num momento preciso e que, obviamente leva, juntamente com outros fatores ditos de fomentar uma continuidade cultural, a um ideal tipo de inserção onde serão cada vez mais diminutas as atitudes dis-

50. Como Machado (2002:439) salienta, a ideia de continuidades significa uma maior integração possibilitada pela proliferação de «(...) afinidades, proximidades, que se traduzem no uso, exclusivo ou não, de uma língua comum, na existência de similaridades de filiação e prática religiosa e, sobretudo, no estabelecimento relativamente fácil de sociabilidades cruzadas em diferentes círculos de relacionamento social, incluindo os mais fechados e eletivos, como os familiares e os de amizade (...)» Neste sentido, a integração significa a diminuição de contrastes culturais entre a maioria e a minoria, integrando-se melhor aqueles que partilhem quer um mesmo estatuto socioeconómico quer as mesmas práticas culturais.

crimatórias e, por isso, a necessidade de afirmações identitárias étnicas – pode não fazer corresponder as complexidades experienciais com as análises macrosociais. Porque, se a apreensão de traços culturais da sociedade majoritária se traduz numa estratégia, será necessário averiguar as dimensões de tal noção e os contextos precisos em que ocorre, tornando inteligíveis as relações hierarquizadas e conflituais presentes no quotidiano que se vive na sociedade de estabelecimento e na qual se gere, a diferentes níveis, a diversidade cultural.

Partindo desta perspetiva, as seguintes secções pretendem alertar para uma relação entre a integração e a aquisição de traços culturais (como a língua), e consequente envolvimento em práticas culturais do país recetor, que passe pela articulação empírica entre dois níveis do processo de integração, de forma a melhor contextualizar o que até aqui se disse. Trata-se, então, da integração agencializada pelo Estado e da integração vivenciada no terreno das relações interpessoais.

### **1.1. O Estado-Nação e as políticas de integração face ao ‘outro’**

O estado-nação, enquanto sistema de representação, é um articulado de significados que constrói e define classificações e hierarquias perante a realidade e pelas quais constrói identidades. Trata-se, assim, de uma unidade política imaginada cuja manutenção das suas fronteiras simbólicas é objetivada pela homogeneidade cultural, ilustrada na trilogia fundadora: um povo, uma língua, um território (cf. Hall, 1999:38; Hall, 2003:78,180). Para alcançar tal unidade, os estados delineiam estratégias de exclusão e inclusão de forma a servirem o seu projeto político assente numa cidadania claramente monocultural<sup>51</sup> (cf. Vermeulen, 2001:206).

Perante a crescente intensificação dos fluxos migratórios (cf. Castles, 2005), tanto as categorias de ‘estrangeiro’ como a de ‘imigrante’ representam um «estranho portador de uma ameaça» para a soberania coletiva a nível cultural, social, económico e político (cf. Bauman, 2007:143). Num contexto de realidades económicas, políticas e sociais, globalizadas e agilizadas por uma crescente mobilidade de bens e pessoas, os imigrantes tornaram-se visíveis enquanto problema. Consequentemente, pela inte-

51. A este propósito, Vermeulen (2001:206) refere que «a exclusão pode assumir diversas formas como a emigração forçada, deslocações da população, a limpeza étnica e mesmo o genocídio. Aqueles que permaneceram no interior do Estado-nação, ou que nele foram admitidos, tornaram-se o objeto de uma política de construção nacional, de homogeneização ou de assimilação.»

gração de índole jurídico-administrativo e estrutural, procura-se recolocar uma ordem interna às fronteiras do estado<sup>52</sup> cada vez mais multicultural. Através deste processo, as políticas de imigração levadas a cabo por cada estado-nação produzem o enquadramento institucional de quem não partilha a mesma identidade cultural, tendo levado ao longo do tempo a vários modelos de incorporação<sup>53</sup> de quem é entendido como 'minoría', ou seja, como desviante, no intuito de regular a «coabitação-tipo» entre autóctones e imigrantes (cf. Cabral e Vieira, 2007).

Como refere Almeida (2007:1-2), na construção do estado-nação moderno «[...] a noção de diferença com que lidamos hoje foi constituída enquanto “desvio à norma”, “marginalidade”, “subalternidade”, “assimetria simbólica”, etc. – e não enquanto diferença meramente descritiva, simétrica, mera constatação de “diversidade”.» No entanto, o modelo hegemónico do estado-nação de base assimilacionista não se dissolveu pela opção política contemporânea do conceito de integração e de multiculturalismo<sup>54</sup>,

52. Ao nível estatal, a integração é entendida na base das lógicas de poder hegemónico que, de forma a regular e a legislar sobre os fluxos migratórios que têm entrada no país, procuram a diferenciação das sociedades, nomeadamente justificada pelo controlo de recursos internos em virtude do crescimento demográfico (cf. Pires, 2003:48).

53. Segundo Alcinda Cabral e Xénia Vieira (cf. 2007:376), os primeiros modelos estatais de incorporação surgiram nos EUA, todos eles conduzidos por uma perspetiva assimilacionista pela qual se negam as diferenças culturais em benefício de uma cultura comum. Sob o nome de anglo-conformismo, se praticou a colonização no século XVIII pelos ingleses e irlandeses com base na imposição à população indígena da língua e do modo de vida das metrópoles. O conceito de Melting Pot traduzido como 'fusão cultural' norteou as políticas migratórias do século XIX, significando uma amálgama de culturas dentro da qual se pretendiam unificadas em prol da cultura nacional. O início do século XX conheceu o modelo de integração da Escola de Chicago desenhado por Park e Burgess, entendendo-se a inserção social de imigrantes faseada em três estádios: competição, conflito, acomodação social. Já em meados do século XX, o modelo do Pluralismo Cultural, convergindo para o modelo do Interculturalismo e do Multiculturalismo, veio dissolver as tendências assimilacionistas das políticas dos estados-nação pela ideia de integração, pela qual se gerem as diferenças culturais pela possibilidade do exercício da cidadania e igualdade social entre imigrantes e autóctones (cf. idem: 397-398; cf. Vermeulen, 2001:15, 207). Também a noção de etnicidade emergiu como resposta às tentativas assimilacionistas, pela ideia de afirmação cultural e sua proliferação contra a homogeneização cultural (cf. Vermeulen, 2001: 207). Porém, as autoras referem outro modelo político chamado de Segregação Social, que funciona numa lógica não inclusiva mas exclusiva, visível numa forma de racismo cultural. Aqui rejeitam-se as diferenças das comunidades migrantes pela sua insularização, evitando a interação com elas e, conseqüentemente, fomentando atitudes auto segregacionistas da parte das minorias (cf. Vala, 1995). No entanto, como ficou expresso nas narrativas de Vlad e Fadila, este modelo pode coabitar dentro de modelo político dito de multicultural.

54. Vermeulen (2001:68) diz que o conceito de multiculturalismo «implica o distanciamento da assimilação como objetivo político, a promoção de um maior respeito pelos outros e pelas culturas étnicas e o objeto de combater atitudes condescendentes, ou o racismo puro e simples, por parte da maioria dominante. O multiculturalismo pode também referir-se, contudo, ao ideal de uma celebração e promoção mais ativas da diversidade cultural.»

enquanto processos de gestão da diversidade cultural que visam uma adaptação das minorias à cultura majoritária e que pressupõem a salvaguarda das suas diferenças culturais (cf. Vermeulen, 2001:15). Isto porque a viabilidade da soberania nacional continua a passar pela construção de fronteiras entre o indivíduo categorizado como imigrante, o «eles», através do reforço identitário do indivíduo nacional, o «nós», produzindo discriminações simbólicas e fomentando desigualdades sociais sob o discurso da diferença<sup>55</sup> (cf. Almeida, 2007:6). Pretende-se assim, ao reconhecer uma emergente diversidade cultural, enclausurar a diferença cultural sob uma moldura normativa no intuito de alcançar um sentido de unificação simbólica. Pela aplicabilidade de normas administrativas que localizam, pela diferenciação que estabelecem, todos os indivíduos imigrantes que habitam um mesmo território, cria-se a diversidade cultural pela sinalização da diferença cultural (cf. Bhabha, 1990:208), distinguindo entre cidadãos.<sup>56</sup> Como Hall (cf. 1999:37) salienta, na modernidade tardia a crescente diversidade cultural que habita dentro das fronteiras territoriais dos estados-nação tem-se traduzido num reforço de identidades e pertenças nacionais.

### 1.1.1. A pertença ao «nós» alicerçada na cultura

A língua do país de estabelecimento tem vindo a fazer parte, implícita ou explicitamente, da agenda política dos estados-nação, mais concretamente no que se refere aos processos de integração cultural de comunidades imigrantes. Neste sentido, e nas palavras de Almeida (cf. 2007:17), a cultura está a ser usada como um atributo essencializado, como uma coisa.

55. Nas palavras de Almeida (2007: 6), «o imigrante e a minoria étnica ou racial são as figuras sociais por excelência do discurso da diferença. O imigrante é representado, nas sociedades de acolhimento, como alguém que intrinsecamente *não lhe pertence*. E como alguém que, em vez de ter uma terra de origem que não pode já recuperar, tem uma terra de origem à qual deve retornar mais tarde ou mais cedo – segundo os cânones do pensamento do estado-nação.»

56. Também para Bauman (2007), a crescente normatização da população imigrante é, acima de tudo, uma forma de controlar o espaço social caracterizado pela disseminação da diversidade cultural. Ou seja, a gestão social e política do «estranho» pode traduzir-se na combinação entre uma atitude fágica e emética, verdadeiras ferramentas de dominação social. Por outras palavras, a eficácia das leis que legislam sobre a admissão dos migrantes em território nacional depende da possibilidade da expulsão dos mesmos. E acrescenta, «a estratégia fágica é inclusiva, e a emética é exclusiva. A primeira «assimila» os estranhos ao próximo, a segunda torna-os o equivalente de uma outra espécie. Combinadas, polarizam os estranhos e tentam estabelecer o mais melindroso e desconfortável dos a-meio-caminho entre os pólos do 'próximo' e do 'membro de outra espécie' – entre o «lar» e o «lá fora», entre o «nós» e o «eles». Apresentam aos estranhos/estrangeiros, cujas condições de existência e cujas escolhas definem, uma autêntica alternativa disjuntiva: conformem-se ou vão para o inferno, sejam como nós ou não prolonguem por muito tempo a vossa visita (...)» (Bauman, 2007:185).



As políticas de integração de estrangeiros passam pelo ato de legislar, onde se concretiza a lógica de relação vertical entre poderes e que acaba por construir uma identidade social, nacional, coletiva e étnica, «legitimadora» tal como Castells (cf. 2000:24-25) a define: uma identidade padronizada capaz de tornar operativa a dominação social, institucional-estrutural em relação aos indivíduos. A sua construção passa, inevitavelmente, pelo conhecimento de uma língua nacional, o pilar de sustentação da identidade de um estado (cf. Hall, 1999:38), desembocando em políticas de língua nativistas que significam a possibilidade de os estrangeiros, cidadãos de direitos sociais, culturais e políticos reduzidos (cf. Baganha, 2001:135), se tornarem em cidadãos de direitos acrescidos.<sup>57</sup> Isto significa que «a soberania do estado tanto se exerce na vigilância da coincidência entre território, língua e sujeição ao estado, como na criação de sujeitos culturalmente competentes, como na complexificação dos procedimentos que permitam ao estrangeiro aceder à mesa do jogo da competência cultural» (Almeida, 2007:22).

Neste sentido se entende, e como sugere Hall (cf. 1999:39), que a comprovação de um «pertencimento cultural» funciona como uma ferramenta de delimitação de fronteiras simbólicas como resposta ao medo e insegurança que a coabitação com a diversidade cultural coloca à soberania de um estado. Ou seja, para o autor, a partilha social de uma pertença cultural veio substituir a demarcação fenotípica, outrora simbolizada pela ideia de raça, levando a atitudes de um racismo de tipo cultural<sup>58</sup> (cf. idem). O direito ao exercício da cidadania passa assim a ser de índole exclusivista na medida em que surge condicionado pela diferença cultural e, como aliás a recente lei portuguesa da imigração demonstra, pela nacionalidade de origem.<sup>59</sup> Para Hall, esta forma de «regressão a um absolutismo étnico» significa a tentativa em contornar as dificuldades de viver com a diversidade cultural<sup>60</sup>, e insiste na necessária recusa da subjugação do direito humano e universal da cidadania à diferença cultural de cada cidadão que habita, paradoxalmente, em estados ditos multiculturais (cf. idem: 42).

57. Como já referido no capítulo primeiro, em Portugal, as políticas de língua nativistas estão representadas na lei da nacionalidade de 2006, lei 2/2006, que tem como pré-requisito a realização de um teste de português por todos os estrangeiros (sem exceção) que quiserem a nacionalidade portuguesa. A realização deste exame começa a servir, a partir de 2007, a lei da imigração, lei 23/2007 (ou *dos estrangeiros*). (Ver capítulo I e links lei 2/2006, lei 23/2007 e portaria 1403-A)

58. No entanto, não quer dizer que o racismo biológico e cultural não possa funcionar simultaneamente como processos de exclusão, como aliás o caso de Vlad revelou. E como refere Hall (2003:71), ambos os racismos «(...) não constituem dois sistemas distintos, mas dois registos do racismo.»

## 1.2. As dinâmicas interpessoais

A um plano intersubjetivo, mediado por relações de poder de orientação horizontal, pode analisar-se a integração como pertencente ao plano instrumental, o plano «[...] da reconstrução pelos atores da sua integração na ordem interativa [...]» (Pires, 2003:55), atuando no domínio «[...] da interação, da negociação e/ou do conflito» (idem:47).

Como ficou explícito na presente análise etnográfica, o processo de integração passa justamente por uma re-rotinização que surge mediada pela esfera laboral ou pela participação em quadros de interação intramigrantes ou autóctones, o que implicará um conjunto de «[...] aprendizagens sociais que, alargando o fundo de conhecimentos comuns, viabilizem a participação em novos espaços de negociação e reconhecimento» (Pires, 2003:95). Quer isto dizer que as relações interpessoais quotidianas entre migrantes e autóctones dão corpo à integração social, cujos «[...] modos de incorporação devem ser entendidos como processos em que atores participam ativa e motivadamente, com histórias diferenciadas e poderes desiguais, acionando e, portanto, reproduzindo ou transformando os sistemas de regras sociais estruturadores da interação (gramáticas sociais), de forma a reparametrizarem a sua inclusão na ordem interativa» (idem:50). No fundo, o processo de integração é sinónimo de uma negociação entre poderes, representações e discursos. Neste sentido, as dinâmicas interpessoais presentes no terreno do quotidiano demonstram que ambos os planos da integração cultural, precisamente ao nível estrutural e vivencial, se entrecruzam de modo coincidente ou, por vezes, contraditório, refle-

59. Pode ser dito que as leis portuguesas que legislam sobre a imigração assentam numa lógica discriminatória visível, por exemplo, na recente lei da imigração (lei 23/2007) no que consta à prorrogação da estadia dos estrangeiros em território nacional. Como referido no Capítulo I, esta lei inaugurou o novo estatuto de 'Cidadão da União', distinguindo entre imigrantes «extra-comunitários» e «comunitários». Aos imigrantes comunitários não é exigida a realização do teste de português para poderem prolongar a autorização de residência na medida em que estão sob a alçada de uma cidadania transnacional extraterritorial, porque oriundos de países da União Europeia, ou seja, uma identidade transnacional subsidiária da identidade nacional dos imigrantes (cf. Kastoryano, 2005; Rocha-Trindade, 2006). Esta lei garante o acesso a direitos civis (por exemplo o direito ao voto) pela partilha de uma cidadania europeia, excluindo todos os imigrantes que não sejam europeus, no fundo, segregando direitos e deveres entre estrangeiros privilegiados do Espaço Schengen e estrangeiros «a dobrar» oriundos do 'resto' do mundo (cf. Morosanu, 2006:20).

60. O autor ilustra esta diferenciação de cidadãos por critérios culturais com o caso da Inglaterra que, perante o aumento de vagas migratórias para o país, está a construir uma identidade cultural particular inglesa, uma 'inglesidade', que passa por padronizar comportamentos de 'tipo nacional' (como o vestir, o falar, o andar, o olhar, o pensar) que comprovem o consequente acesso ao respeito e ao exercício da cidadania (cf. p.42).

tindo e/ou subvertendo as lógicas das políticas estatais a partir do plano das relações interpessoais. Isto porque é ao nível local que a inserção dos imigrantes, mediada por um quadro legislativo, «[...] se define e concretiza» (Reis, 2007:9)<sup>61</sup>.

### 1.2.1. A negociação contra-hegemónica

É neste trabalho entre a reprodução e a transformação da ordem vigente que se enquadra a integração vivida por Vlad e Fadila, enquanto uma adaptação negociada entre várias forças hierarquizadas de poder, manipulando categorias, relações e posições. Desta forma, a aprendizagem da língua portuguesa e o desenvolvimento de socialidades com autóctones participa não de uma etapa de uma integração idealizada que pretende dissolver contrastes e potenciar continuidades que, quando conseguidas, diminuam situações de exclusão e a necessidade de uma afirmação de sentimentos de pertença à cultura de origem. Participa, sim, de um projeto de subversão e de capacitação vivido na contingência do quotidiano e transversal a todo o processo. A língua portuguesa, mais que uma continuidade cultural, mostra-se útil na integração como uma ferramenta para construir, diria, uma diferença cultural.

A articulação entre o plano estrutural e o intersubjetivo do processo da integração é visível a vários níveis e a sua análise no terreno permite ver, por um lado, de que forma uma língua, reconhecida como socialmente maioritária e dominante, participa na produção de identidades legitimadoras ou, por outras palavras, na produção do que é normal e, por conseguinte, desviante, e, por outro lado, de que forma essa mesma língua serve a atitudes emancipatórias.

Por exemplo, ao nível da sociedade civil, o Projeto de Apoio ao Imigrante (PAI) surge enquanto uma estrutura de intervenção local voluntária cuja existência social e legitimidade política se devem à consciencialização por parte dos cidadãos de um problema: a dificuldade de inserção social de imigrantes não falantes de português que se veem assim marginalizados num quadro de estereotipia e discriminação social alicerçada na categoria normativa de imigrante. Ao mesmo tempo, constitui uma plataforma

61. Neste sentido, Reis (2007) e a sua restante equipa sugerem que se analise as lógicas de inserção dos imigrantes através de uma atenção em territórios concretos vivenciais que, mediadas por políticas nacionais de imigração, se expressam por «fatores de sociabilidade, de contextualização familiar e de envolvimento nas sociedades locais» (p.9).

que capacita quem se encontra excluído do exercício da cidadania e da possibilidade em reconstruir subjetividades, ao fornecer uma ferramenta da cultura dominante que facilita a integração administrativa a quem precisa, normativamente, de realizar o teste de português. Igualmente se pelo abrigo das leis respetivas, Vlad e Fadila não necessitariam de realizar o teste de português, a procura de um espaço de ensino da língua portuguesa foi-lhes útil no forjar de novas identidades sociais, de redefinições das suas individualidades e na manutenção do seu património biográfico e étnico.

Ao nível das realidades vividas de Vlad e Fadila, é notória a expressão contestada contra-hegemónica perante as desigualdades sociais que resultam da lógica identitária monolinguística<sup>62</sup> – implícita nas leis recentes da nacionalidade e da imigração, como também nas relações laborais<sup>63</sup> e interpessoais destes migrantes – que pretendem ver contrariada pela aprendizagem da língua nacional. Vlad e Fadila pretendem, justamente pelo domínio de um traço cultural e identitário maioritário, subverter processos vividos de exclusão e discriminação social que têm na base um racismo cultural (Vala, 2005; Hall, 1999, 2003). Querem, assim, exercer o seu direito à cidadania e o seu direito à diferença pelas respostas que engendram face a constrangimentos sociais que muito têm a ver com aspetos do foro jurídico, estrutural e político<sup>64</sup>, logo experienciados no início da sua situação de imigrantes e permanentes já mesmo depois de saberem falar e escrever português ou de se inserirem em redes de amizade autóctones, fazendo do sujeito imigrante um agente fundamentalmente simbólico (não se distinguindo assim do agente económico) transversal à sua situação de migrante.

62. Em relação às políticas linguistas nativistas, José Itzigsohn (2005) dá o exemplo do caso dos EUA, cujas políticas levaram ao favorecimento de identidades e políticas étnicas, raciais e transnacionais fortemente reativas.

63. Convém lembrar que ao nível das relações laborais, o poder da língua portuguesa mostrou-se bastante operativo, não só como ferramenta de subversão para Vlad e Fadila, mas também de dominação usada pelo patrão de Vlad (que o obrigou a falar só português no trabalho, desconfiando da língua romena) e pelas colegas de trabalho de Fadila, (que pensavam em Fadila apenas como sendo portuguesa, menosprezando a sua cultura de origem por já se ter naturalizado e por saber falar e escrever português).

64. Contra abordagens extremadas entre uma perspetiva fenomenológica e outra somente centrada nos processos estruturais, os antropólogos Susana e José Pereira Bastos (2006) propõem uma «abordagem estrutural-dinâmica» que parta da antropologia dos processos identitários baseados na experiência vivida das pessoas e a procure conciliar com aspetos macro de foro histórico-político de forma a produzir maior inteligibilidade sobre as dinâmicas implicadas nos processos migratórios (cf. p.22-26).

Como se viu, a integração social de Fadíla conheceu dificuldades logo desde a sua chegada a Portugal, profundamente revistas no contexto matrimonial onde proliferavam equívocos motivados por representações estereotipadas da ‘mulher marroquina’ falante de francês. Aqui, a não aprendizagem da língua significou o isolamento social e a dissolução de um sentido de autonomia pessoal que veio a justificar a crucialidade em aprender português mesmo antes da inserção no mercado de trabalho. Só após a aprendizagem da língua é que Fadíla se propôs alcançar os seus objetivos, conseguindo divorciar-se, encontrar um trabalho e sentindo-se capaz de corresponder à nova identidade advinda da aquisição da nacionalidade (cf. Lei N.º 37/1981, de 3 de Outubro), pela qual Fadíla, após 3 anos a residir em Portugal, pretendeu usufruir de uma cidadania plena. No entanto, apesar de Fadíla residir em Portugal há cerca de seis anos, de dominar a língua portuguesa, de ter adquirido a nacionalidade portuguesa, de se relacionar com amigos e familiares portugueses e de ter conseguido consumir uma mobilidade social, não se sente ainda integrada em virtude de contingências intersubjetivas que vai experienciando e que a ostracizam, pela sua diferença cultural, para fora do sentido de pertença nacional. Neste sentido, estas «continuidades culturais» enquanto semelhanças com a cultura de estabelecimento não conseguiram, por si só, garantir uma integração social ideal nem tampouco significar um decréscimo de atitudes racistas, o que não resulta, claramente, numa dissolução de um sentido de etnicidade. Pelo contrário, o crescente envolvimento na sociedade maioritária exigiu novas aprendizagens (como voltar a estudar) para responder a situações discriminatórias que se continuam a verificar, justamente de forma a não dissolver nunca «contrastes», importantes na reconstrução da sua identidade *self* intimamente relacionada com a manutenção do seu património de origem, da identidade religiosa, étnica, cultural e social.

Vlad, a residir há mais de dois anos em Portugal, e apesar do estatuto atribuído de «Cidadão da União» ao abrigo da lei da imigração (cf. lei 23/2007), enfrenta situações de segregação social vivenciadas logo no início da sua experiência laboral. No decorrer do quotidiano, e já a residir há mais de dois anos em Portugal, Vlad continua a viver situações estigmatizantes que lhe exigem o atualizar constante de estratégias de molde a uma inserção social mais plena, construindo uma identidade social pelo uso situacional da língua portuguesa, ou melhor, da eficácia simbólica de uma identidade «virtual» que esta lhe aufere. Ao mesmo tempo, a língua portuguesa permite-lhe a inserção em redes de sociabilidade pelas quais vai reconstruindo memórias, o seu sentido de si e pertenças à sua cultura

de origem, nem sempre conseguindo, porém, minimizar atitudes racistas que advêm da estereotipia social relativa aos migrantes romenos.

O processo experienciado de integração acontece pelo exercício de uma cidadania multicultural<sup>65</sup>, em detrimento de uma lógica monocultural e monolinguística feita estandarte pelos princípios ideológicos que regem a soberania estatal (McAndrew, 2005) e que produzem identidades monoculturais. Aqui, a língua portuguesa surge manipulada num jogo hierarquizado de poder que tem como protagonistas tanto os macro como os microatores do processo de integração, que a usam (em sentidos inversos) enquanto recurso simbólico no reforço identitário. Nas palavras de Almeida (2007:11), se a coisificação de cultura inscrita nas políticas de imigração do estado-nação «[...]serve, sobretudo, para excluir e impedir a contaminação, ela serve também para os excluídos se autoconstituírem como grupos e reivindicarem direitos graças à aceitação desse conceito por parte de quem os exclui».

Pode então concluir-se que as políticas estruturais de integração agilizadas pelo estado se entrecruzam com o nível intersubjetivo da integração social e, com ele, atuam na produção diferenciada de identidades sociais, culturais e pessoais atuantes ao longo de todo o processo da integração. Isto porque os sujeitos deslocam as disposições de poder pela negociação entre posições dominantes e subalternas somente dentro de sistemas de representação que, no fundo, assim se materializam em práticas e é «[...] através deles que nós “experimentamos o mundo” [...]» (Hall, 2003:182). A integração, enquanto realidade experienciada, assume um carácter processual onde a língua se destaca enquanto ferramenta identitária atuante em contextos desiguais de poder.

65. Convém salientar que, e como foi aliás entendido pelas performances de Vlad e Fadila, neste exercício de cidadania multicultural o cidadão migrante debate-se por uma pertença à sociedade portuguesa, e, ao mesmo tempo, por uma pertença afetiva à sociedade de origem. Contudo, esta gestão de identificações e cidadanias gera muitas vezes dificuldades em gerir sentimentos. Como refere Wieviorka (cf. 2002:91), a ideia de mestiçagem enquanto mistura de culturas traduz-se numa convivência entre outros que pode ser igualmente sinónimo de angústia, isto porque «as culturas não entram em contacto em situação de igualdade» (idem:96), podendo desembocar na inviabilização do sujeito-agente que habita numa «[...] ambivalência de tendências opostas (...) que animam qualquer pessoa que viva em si própria o encontro sob tensão da identidade e da alteridade, mas também a pertença a várias identidades.» (idem).

## 2. A LÍNGUA ENQUANTO INSTRUMENTO CULTURAL DE DISTINÇÃO

Neste âmbito, a perspectiva de Bourdieu (1999), na qual a língua é um veículo de capital cultural que atua como instrumento de diferenciação, ou como o autor diz, de distinção, mostra-se útil no prosseguir dessa ideia. Para Bourdieu (1999), a língua, vista como um sistema de símbolos, detém um poder estruturado, uma organização interna inquestionável e objetivamente regulada, o que lhe oferece um sentido de consenso sobre o mundo e que atua na reprodução da ordem social e, por isso, contribui para a integração cultural enquanto uma estrutura de poder estruturante (cf. idem: 10). Este poder de estruturar e integrar pela comunicação subentende um trabalho de legitimação da ordem vigente, o que revela uma realidade hierarquizada.<sup>66</sup> Bourdieu vê as interações sociais não só enquanto relações de comunicação mas também como relações de força «[...] que dependem, na forma e do conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações [...]» (1999:11). Assim, a língua enquanto instrumento de distinção implica aproximar uns por oposição a outros que se querem excluir, funcionando como uma ferramenta útil no surtir de desigualdades sociais porque eficaz no exercício de demarcação identitária.

## 3. A LÍNGUA COMO SABER EMPODERADOR

Por este prisma, a língua tanto pode ser um mediador que aproxima dialogicamente os sujeitos pela comunicação que favorece (ou um intermediário pela possibilidade que simplesmente oferece), como também um instrumento de segregação precisamente pelo trabalho de aproximação de uns que implicará a demarcação perante outros. A língua, enquanto metáfora de uma cultura, encerra um processo identitário que cria identificações como também diferenciações, e que pode simultaneamente empoderar e desempoderar os indivíduos. Neste sentido, o uso da língua

66. Ou seja, o expressar de uma visão do mundo aceite como válida depende do lugar social que o sujeito ocupa e do reconhecimento que o sujeito detém num determinado contexto e que é atribuído e aceite pelos outros, isto é, da sua identidade social. Quer dizer, é pelo capital simbólico dos sujeitos, em última análise conferido pela alteridade, que se legitima o surtir de efeito desse mesmo poder (cf. idem:145). Isto porque, «o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras» (idem:15). Assim se pode entender o poder enquanto o eco transformado de outras formas de poder, que está «por toda a parte» (idem:7), invisível portanto, mas materializado nas interações mediadas por instrumentos simbólicos, tais como a língua, o discurso ou a conduta.

surge orquestrado por relações simbólicas de poder e participa na redefinição de identidades dos sujeitos que, enquanto instrumento de dominação pode, por isso, significar igualmente um instrumento estratégico de libertação no sentido de uma capacitação.

Entende-se, assim, que a língua tanto pode ser uma ferramenta da prática do poder, tanto de grupos majoritários como dos minoritários na medida em que funciona como um símbolo legitimador de poder. A língua pode funcionar, e foi nas sociedades colonialistas, um instrumento hegemónico de poder atuante em dois sentidos: de dominação perante os 'desempoderados' e, pela ação contra-hegemónica dos sujeitos subalternos a essa dominação, de resistência e de empoderamento. Em ambos os casos trata-se de um recurso de eficácia identitária útil à demarcação de espaços que ora incluem ora excluem os sujeitos de participarem neles. Deste modo, e dependendo de quem a usa e a situação a que serve, a língua pode capacitar o sujeito que, sem esse recurso na forma de um capital cultural, permaneceria numa situação de marginalidade porque permaneceria invisível a sua existência social e, também, pessoal. Isto porque a palavra é um importante representante e tradutor da identidade *self*, pela qual se pretende alcançar um reconhecimento (Lipiansky, 1997). Pode, assim, revelar-se um exercício de autodeterminação perante estruturas de desigualdade de acesso ao poder que procura, em última instância, uma aprovação social de indivíduos em situação de subalternidade (Sachdev e Bourhis, 1990: 216, 226).

Neste sentido, falar a língua do país de estabelecimento pode não ser apenas entendida pelo prisma funcional de uma sociedade, como ferramenta útil à comunicação entre os indivíduos, mas também entendido a um nível instrumental, útil no forjar de pertenças ou demarcações identitárias perante grupos sociais e na redefinição de identidades *self*. O falar português significa para Vlad e para Fadila uma oportunidade em serem escutados e conseqüentemente em serem reconhecida a sua qualidade de indivíduos como parte integrante de um «nós», e não enquanto «outros» cujas identidades designadas os relegam para fora de um circuito comum de significados e de viabilidades identitárias.



#### 4. A IDENTIDADE ENQUANTO DIREITO À DIFERENÇA

Como se viu, as situações de interação intra e intermigrantes produzem estratégias identitárias de âmbito social, pessoal, cultural e étnico, e que participam no trabalho de reformulação e reposicionamento de migrantes que, acima de tudo, são capazes de tornar visível a sua diferença pela igualdade que anseiam.<sup>67</sup> Porque quando se fala de identidade fala-se de diferença, ideia expressa pela simplicidade elucidativa de Maalouf (2002:18): «a minha identidade é aquilo que faz com que eu não seja idêntico a qualquer outra pessoa.»

O fenómeno da imigração remete para um processo inacabado de negociação identitária feita por sujeitos que apelam ao direito de «existir por inteiro», desafiando conceções estereotipadas e essencialistas da alteridade assentes no reconhecimento da desigualdade social (Benmayor e Skotnes, 1994:8). O próprio conceito de «experiência diaspórica» é concebido enquanto um processo identitário que se produz e reproduz pela ideia de transformação e diferença (Hall, 1990:235) justamente porque, e como refere Woodward (1997), os fluxos migratórios trazem consigo o forjar de pertenças pelo habitar em novas arenas de significado mediadas por forças de poder desiguais. Neste sentido, «a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, num processo caracterizado por desigualdades» (idem:16) [tradução minha]<sup>68</sup>. E é pelo «[...] reconhecimento das desigualdades criadas pela identificação da Diferença [...] que [...] a Diferença pode ser estrategicamente mobilizada para se transformar em fator de reivindicação» (Almeida, 2007:25).

67. Em última instância, e como se viu pelas narrativas de Vlad e Fadila, o que parece surgir implícito no jogo ambíguo entre o 'igual' e o 'diferente' que pauta a natureza dos processos identitários é a dificuldade em gerir a diferença, exigindo ao sujeito migrante o desenvolver constante de ajustes por um processo de negociação com os "outros". Sobre esta problemática, Vieira (2000) centra-se no equívoco frequentemente expresso na correspondência entre diferença e desigualdade ou igualdade e identidade. Segundo este autor, ao nível da vivência do quotidiano pensa-se «[...] a diferença (sob o pretexto da igualdade) enquanto separada e incomunicável, com direito à continuidade e performance da sua identidade própria» levando a atitudes «[...] perversamente segregacionistas, pois reprimem as interações globais dos indivíduos.[...]» (idem:50) E propõe: «O discurso sobre o outro deveria dar origem ao discurso ao outro. Só assim será possível a diversidade na igualdade. Se houver interculturalidade» (idem:51), no sentido de uma troca entre diferenças e experiências (idem: 57), ou seja, uma comunicação entre diferentes identidades que, em última análise, produzem cultura.

68. «Migration produces plural identities, but also contested identities, in a process which is characterized by inequalities.»

Isto remete para a necessidade em ver a cultura e a identidade não em formato de essências universais mas como lugares diferenciados que deliberadamente se constroem e conquistam. Na modernidade tardia, as identidades tornaram-se parte integrante de uma agenda política cultural.

#### **4.1. As políticas de identidade na celebração da diversidade**

A subversão de identidades marginalizadas subscreve a crucialidade de adquirir direitos e passa pela possibilidade em gerir subjetividades úteis na construção de um sujeito plural. A rutura com a ideia de uma identidade monológica foi um processo que se desenvolveu ao longo da história da modernidade (cf. Zaretsky, 1994), abrindo caminho para o entendimento de um indivíduo de perfil inacabado. Por isso destaco o papel fundamental protagonizado pelos novos movimentos sociais euro-americanos<sup>69</sup> emergentes na década de sessenta, nomeadamente o feminismo, as revoltas estudantis, as manifestações gays e lésbicas, os protestos ecológicos e antiguerra, os movimentos negros, os movimentos indigenistas (cf. Hall, 1997b:50). Através deles, a sociedade civil organiza-se em prol da proteção ambiental, igualdade de oportunidades entre géneros, respeito pelas identidades sexuais, cooperação para o desenvolvimento, pelo acesso justo a cuidados de saúde, pela autodeterminação, pela qualidade de vida urbana, integração de minorais étnicas ou migrantes, ação comunitária de solidariedade social, preservação do património, entre outros. Estes movimentos buscavam uma reformulação do conceito de identidade de modo a subverter a ideia de indivíduos ahistóricos e distantes das novas dinâmicas económicas, políticas e sociais, e das suas experiências pessoais (cf. Woodward, 1997:26).

69. Segundo Stuart Hall (cf. 1997b:37-50), a par dos movimentos sociais, outros importantes contributos para a autonomia pessoal e de ação social do indivíduo resultaram de cinco grandes avanços nas ciências humanas. O primeiro iniciou Marx, que entendia a natureza humana como o conjunto das relações sociais mediadas por relações materiais de produção, de poder e classe situadas na história e no tempo. O segundo refere-se à descoberta do inconsciente por Freud, pela qual as identidades advêm do inconsciente e de mecanismos do foro simbólico e não da razão que aprisiona o sujeito a uma lógica racional e una. A linguística estrutural de Saussure vem descentrar o sujeito que acaba por não ser o autor da linguagem mas aquele que se posiciona dentro dela para a manusear e assim produzir significados. Outro momento da história refere-se à questão do poder analisada por Foucault, enquanto um poder que disciplina, controla e domestica e vigia o indivíduo em todas as suas manifestações de expressividade instrumentalizado por entidades que norteiam o seu comportamento pelas normas coletivamente aceites, e que delineiam «regimes de verdade». Neste sentido, e paradoxalmente, se individualiza o sujeito que é permanentemente tornado objeto de observação num contexto que o universaliza enquanto algo a ser monitorizado.

Na realidade, pretendia-se alertar para a importância em manter a diversidade cultural pela redefinição de noções de cidadania e de participação, trazendo para a arena pública identidades que ocupavam um lugar não reconhecido socialmente.<sup>70</sup> Assim se construíram verdadeiras críticas à ideologia capitalista ocidental que expressaram, acima de tudo, a ideia que é através de lutas por direitos que as pessoas se constituem a elas mesmas enquanto sujeitos e atores, estando aqui presente a ideia de identidade não como essência reificante mas enquanto possibilidade de 'tornar-se em'. Esta forma de resistência, que integra uma forma de "cosmopolitismo subalterno insurgente"<sup>71</sup> (Santos, 2006:406), inaugura a reivindicação de direitos de subjetividade, qualidade, solidariedade e de identidade vistos enquanto diferença potenciadora de autodeterminação (cf. idem:412) Na modernidade tardia, a questão da identidade transformou-se numa questão politizada (cf. Calhoun, 1994:17) porque pública e potencialmente desenhada na forma de projeto.

Efetivamente, o que aqui se encontra implícito é uma subversão de representações sociais potenciadoras de invisibilidades e inviabilidades pessoais e sociais, podendo vir a traduzir-se numa ação não só de reconhecimento mas também de cariz emancipatório para quem se encontra em situação de subalternidade.

70. No fundo, e nomeadamente no feminismo e nos movimentos negros, procurou-se libertar os indivíduos do espantimento das categorias biológicas de sexo e raça subsidiária das posições de classe ocupadas. Igualmente, e não menos importante, pelo feminismo se procurou repensar as fronteiras entre as esferas do público e do privado, questionando as divisões tradicionais de papéis sociais enquanto construções estruturais de subjetividades que não são mais que ferramentas de poder que silenciam as vontades individuais e as diferenças sexuais e de género (cf. Hall, 1997b:50). Paralelamente, estes indivíduos debatem-se por direitos de autonomia contra um panorama de alienação social, onde a ideia de 'bem-estar social' protagonizada pelo Estado-Providência se torna débil, por um lado pelo papel cada vez menos incisivo do Estado na produção de respostas eficazes no combate aos problemas do foro social, ambiental, político e económico das sociedades; e por outro, pela mercantilização dos direitos fundamentais que as políticas neoliberais protagonizam no processo da globalização (cf. Piosevan, 2004:67).

71. Através deste processo, Santos (2006) reflete sobre as dimensões da globalização, neste caso a contra-hegemónica, que define como sendo a globalização «a partir de baixo» (p.406). Define-o como um processo que visa equivaler o princípio da igualdade ao princípio do reconhecimento da diferença (cf. idem:407) e expresso por «um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão, a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pela globalização neoliberal» (idem:406).

## 4.2. A atitude emancipatória

Diz-nos Cuche (2006:146) que «todo o esforço dos minoritários visa não tanto a reapropriação de uma identidade – o grupo dominante concede-lhes, as mais das vezes, uma identidade específica – como a reapropriação dos meios de serem eles próprios a definir, segundo os seus próprios critérios, a sua própria identidade. Trata-se assim para eles de transformarem a hetero-identidade, que é, as mais das vezes, uma identidade negativa, em identidade positiva.» Esta ideia de ‘reapropriar meios’ pode ser entendida como uma instrumentalização, negociação e reorganização contra-hegemónica da matéria-prima oferecida pela cultura – arena pública povoada por diferentes significados, patrimónios históricos, pontos de vista, experiências, saberes, classificações e representações – pela qual os indivíduos vão construindo paulatinamente, e seguindo a sugestão de Castells (2000:24), «identidades de projeto».

Segundo o autor, é por estas identidades que se produz a possibilidade atuante e catalisadora de transformação social, produzindo ‘sujeitos’ – indivíduos engajados em sociedade (cf. idem:26). Ou seja, os indivíduos atribuem significado à vida pelos modos como experienciam o significado em sociedade e o tornam em ação, fruto da resposta adequada a condicionalismos sociais vários, o que os acaba por construir como ‘sujeitos’ (pela sujeição destes a tensões e conflitos).<sup>72</sup> Assim, os indivíduos não só podem redefinir a sua posição social pelas identidades que o autor chama de «resistência» (Castells, 2000:26) e que estiveram na base das políticas de identidade, como também podem alterar a situação e a estrutura social onde vivem se transformarem as identidades de resistência em identidades de projeto (cf. idem).

Porém, e como se viu no presente estudo de caso, as identidades que se querem tornar em «projeto» podem efetivar este objetivo recorrendo ao poder simbólico inscrito em identidades «legitimadoras» para, com elas, reivindicarem direitos. A apropriação da língua portuguesa significou, em última instância, a apropriação de uma eficácia simbólica inscrita numa identidade dominante e que se mostrou atuante na resposta contra-hegemónica por parte de Vlad e Fadila para, assim, reivindicarem uma di-

72. Castells concebe aqui o conceito de sujeito pela perspectiva de Alain Touraine, pela qual refere que «Sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual os indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência» (Castells, 2000:26).

ferença enquanto sujeitos. Como refere Castells (2000:24), esta dinâmica identitária «[...] evidencia que, do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, per se, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do seu contexto [...]». [Isto significa que a análise social não pode obliterar] «[...] os benefícios gerados por parte de cada identidade para as pessoas que a incorporam.» Neste sentido inovador e transformativo da ação deliberada do sujeito está implícito o conceito de emancipação que, apesar de não ser muito usado enquanto ferramenta conceptual nos estudos sobre imigração (cf. Vermeulen, 2001:68,74), é um conceito importante na interpretação da presente etnografia.

Vermeulen (cf. 2001:69) indica que etimologicamente a palavra ‘emancipação’ advém do verbo latino *emancipare* que significa ‘soltar da mão’. Entendido sempre na forma de uma libertação, o autor refere que o conceito de emancipação foi utilizado ao longo do tempo por diversas formas, servindo diferentes interesses e relações.<sup>73</sup> Apesar de historicamente relacionado com movimentos de libertação coletiva perante contextos de desigualdade, exploração e opressão, o conceito de emancipação é entendido aqui do ponto de vista processual e não estrutural, na forma de um processo e não de um movimento. Ou seja, o conceito de emancipação surge como algo conscientemente experienciado subjacente à vida do quotidiano, materializado no recurso à identidade oferecida pela língua portuguesa que

73. Durante o Império Romano, ‘emancipação’ significou a libertação de um subordinado, no Iluminismo o conceito reflete uma diminuição de imposições legais aos católicos, nomeadamente aos católicos irlandeses, e também aos judeus, escravos e camponeses (cf. Vermeulen, 2001:70). Igualmente, o conceito de emancipação pode ser entendido ao nível da história dos direitos humanos, inscrito em grandes movimentos coletivos de ação política. Nos finais do século XVIII, a emancipação dos indivíduos organizados numa sociedade civil perante o Estado absolutista ficou assinalada pela Revolução Francesa, significando o início da cidadania democrática que se expressa primeiramente pelo enaltecimento de liberdades individuais, o motor de arranque do discurso dos direitos humanos e que enaltece, num primeiro momento, as liberdades individuais como resistência à opressão (cf. Piovesan, 2004:50). Reivindicam-se direitos de índole civil e político, aspirando sobretudo a direitos de liberdade, segurança e prosperidade. Nas primeiras décadas da primeira metade do séc. XX, após a primeira guerra mundial, a emancipação é pensada ao nível das massas organizadas que reivindicam direitos de natureza económica e social: o direito ao trabalho, à greve, ao voto, à habitação, à saúde, à dignidade salarial. Estes indivíduos lutam por direitos de igualdade contra um regime económico e social de exploração do proletariado que efetivam através do sufrágio universal. No início da década de 60, até ao final do séc. XX, o conceito de emancipação inscreve-se nos movimentos euro-americanos de libertação pela emergência de novos direitos de cidadania que se expressam pela participação na sociedade nomeadamente nas comunidades locais, em associações de cariz social interventivo e que reivindicam direitos de igualdade de oportunidades, de subjetividade e de autonomia pessoal (cf. Piovesan, 2004:57).

permite efetivar a libertação de constrangimentos opressores de índole material e identitário. Dito de outra forma, Vlad e Fadila agiram no intuito de se emanciparem perante situações de desigualdade, concretamente através da reapropriação de meios culturais, de forma a participarem na sociedade enquanto sujeitos, quer ao nível de uma mobilidade social em termos socioeconómicos como também ao nível da expressão da subjetividade.<sup>74</sup>

Analisar os significados implícitos nas apropriações diferenciadas que os sujeitos imigrados fazem da língua do país para onde vão residir, revela que esta aprendizagem faz parte da integração cultural enquanto um processo continuado feito de ajustes e negociações. Assim, o processo de integração não caminha de forma evolutiva para nenhum ideal-tipo de similitudes e continuidades entre imigrantes e autóctones (ver Machado, 2002), sendo antes vivido numa luta constante por uma autodeterminação que implica a conquista da similitude e a manutenção da diferença. A aprendizagem da língua significa, antes de tudo, 'um processo' contínuo e decisivo para a integração cultural e que ultrapassa o ato de aprender a falar e a escrever português, na medida em que transforma a necessária adaptação de quem 'vem de fora' numa atitude emancipatória para quem se quer constituir como sujeito num novo universo simbólico e representacional. Aqui, a aprendizagem de traços culturais da sociedade de estabelecimento é agilmente capitalizada pelos migrantes em bens simbólicos e materiais necessários à sua vivência quotidiana, necessária do primeiro ao presente dia da sua situação de imigrados.

Por outras palavras, o aprender português «para falar com as pessoas» mostra que a cultura e as identidades estão a ser instrumentalizadas na busca de direitos de uma natureza política imediata e que passa, precisamente, pela luta diária por uma autonomia de ação do sujeito.

74. Sobre os significados implícitos no uso do conceito de emancipação no âmbito das ciências sociais, Vermeulen (cf. 2001:75-76) refere que o conceito tanto pode ser usado como sinónimo de organização cultural autónoma e de reforço da autoestima dos grupos minoritários perante a sociedade envolvente, como também sinónimo de obtenção de igualdade legal e de libertação traduzida numa aspiração a um estatuto socioeconómico ascendente. Este antropólogo, no seu estudo sobre a integração de seis minorias étnicas na Holanda, refere que usou o termo emancipação no sentido de uma ascensão de posição socioeconómica, (cf. idem:76) privilegiando a definição de emancipação como igualdade de resultados sob a igualdade de oportunidades (cf. idem).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar imigrado num outro país significa não só um novo estatuto jurídico-legal como também o encetar de novas relações interpessoais num novo universo simbólico povoado por diferentes significados, classificações e hierarquias sociais, por sua vez mediadas e construídas pelos sistemas de representação, nomeadamente pela língua, pela qual se descreve, recria, nomeia e se habita identitariamente o mundo. Partindo da hipótese de que o sujeito se recria através da organização do seu universo contextual, a língua assume neste processo um lugar de destaque. Tendo como objeto de estudo as apropriações da língua portuguesa concretamente por parte de Vlad e Fadila, os objetivos da investigação centraram-se em tentar apreender as lógicas identitárias subjacentes a esse comportamento averiguando de que forma estes migrantes dissolvem categorias e atuam deliberadamente nos novos quadros interativos do processo da integração cultural.

No estudo de caso aqui apresentado procurei alertar para a crucialidade em analisar a migração enquanto um itinerário individual, procurando ver as pessoas em situação de imigração sob o prisma contextual da sua individualidade, ou *self*, entendida aqui na forma de um produto da interação interpessoal e de um instrumento de atuação emancipadora. Partindo do conceito de cultura enquanto um produto e não um pressuposto, uma dinâmica portanto, é necessário uma análise antropológica que se centre no trabalho implicado dos sujeitos migrantes que atualizam e expressam significados mediados pela sua experiência vivida. Assim, através de uma abordagem de sentido ético se argumentou que o migrante, além de constituir uma categoria sociojurídica, é um agente social em contínuo devir, reposiciona-se no seu quotidiano, apropria identitariamente conhecimentos e traços culturais da sociedade de estabelecimento com os quais reivindica o direito a uma diferença.

Em contextos sociais que não se encontram alheios à produção cultural de representações sociais sobre pessoas imigradas se têm vindo a movimentar Vlad e Fadila. Na vida do dia-a-dia, estes *estrangeiros* experienciam situações de discriminação propiciadoras de tensões que lhes castram a possibilidade de participarem socialmente como desejariam a vários níveis que, conseqüentemente, lhes exige o desenvolver de formas estratégicas perante aqueles com quem interagem de forma a subverterem identidades marginalizadas. Isto remete para um processo de reorganização e de reinvenção dos conhecimentos que retiveram pela

aprendizagem da língua, analisada aqui como um reaprender das formas de fazer as coisas, de as verbalizar e viver, e que participa na forma de uma reterritorialização de significados e identidades. A possibilidade de «falar com as pessoas» traduziu-se numa redescrição do sentido que continuamente Vlad e Fadila buscam para si, visível no reconhecimento que procuram alcançar simultaneamente pela qualidade singular de indivíduos e pela qualidade similar de cidadãos. E a língua do país de estabelecimento mostra-se um veículo eficaz enquanto um recurso simbólico operante no reforço identitário que, manuseado estrategicamente, constitui um instrumento para inclusões e exclusões e que opera de modo transversal à vivência quotidiana.

De forma a entender o lugar que o envolvimento dos sujeitos imigrados, mediado pela língua, ocupa nos processos experienciados de integração, se distinguiram para depois se articularem, dois planos deste processo. As lógicas da integração cultural, enquanto processo de incorporação de comunidades imigrantes em estados-nação multiculturais, remetem institucionalmente para uma integração de índole normativosubsidiária do princípio de soberania fronteiriça de um estado, um território, uma língua. As políticas que gerem a diversidade cultural, legislando sobre os estrangeiros, remetem assim para políticas que visam efetivar o seu projeto monolíngüístico e monocultural, pelo qual constroem identidades legitimadoras e, conseqüentemente, identidades subalternas às lógicas dominantes. Por sua vez, os modos de integração estão intimamente relacionados com as representações sociais de 'imigrante' expressas pelas políticas legislativas nacionais e pela população autóctone. E é ao nível do quotidiano, na sua dimensão intersubjetiva, que se efetivam e concretizam processos identitários hegemónicos, como também contra-hegemónicos e que operam igualmente pela instrumentalização da língua, i.e., da cultura e da identidade. A integração cultural é vista aqui, porque vivenciada por Vlad e Fadila, não enquanto uma forma idealizada de convergência cultural mas antes na forma de uma adaptação negociada entre desigualdades assentes em diferentes posições e poderes, portanto, na forma de um processo cuja eficácia é alimentada pelo uso estratégico de ferramentas culturais e identitárias com as quais reivindicam, acima de tudo, direitos e diferenças.

Ficou claro que aprender a falar e a escrever português ultrapassa o ato em si para se traduzir em saber empoderador. Neste sentido, aprender português traduz não uma inquestionável adaptação pela continuidade que reflete perante o novo contexto social mas antes uma atitude emanci-



patória visível em vários domínios: nas relações de parentesco (falar com o marido, criar o filho, ganhar autonomia matrimonial e financeira), nas relações laborais (negociar com o patrão e reivindicar direitos, falar com os colegas de trabalho), no trabalho (a inserção na vida social ativa e a mobilidade social), nas redes de amizade e de interação intramigrante e autóctone (conhecer pessoas e falar com elas, demarcação perante identidades marginalizadas, continuar a estudar), nos processos intersubjetivos de autoconhecimento e afirmação cultural (atualização biográfica, recriação e manutenção da individualidade, preservação e manutenção do património cultural de origem).

Isto remete para a ideia de sujeitos migrantes que se recriam em novos moldes conceptuais a partir de ferramentas oferecidas pela sociedade envolvente e a partir das representações sobre si que os outros concebem, levando a uma redefinição de novas estratégias de representação. Por outras palavras, tanto Vlad como Fadila posicionaram-se conscientemente face a situações discriminatórias e, enquanto «*selfs*-autores», deliberadamente atuaram na realidade envolvente, mudando-a pela diferença que reivindicam. Nas palavras de Cohen (1994:177), «para onde quer que olhemos no mundo, as pessoas estão a resistir numa luta por identidades, as quais encaram como mais sensíveis a elas próprias, rejeitando a generalização castradora e desinteressada e a subordinação nas categorias coletivas.» [tradução minha]<sup>75</sup>

Entender as pessoas imigradas enquanto agentes sociais significa situá-las nas malhas interpessoais do quotidiano e que surgem condicionadas por relações desiguais de poder, averiguando como ocorrem os processos de reposicionamento e de legitimação orquestrados pelos migrantes em contextos alargados. Os sujeitos migrantes são agentes culturais em constante vigilância em relação a si próprios, que apreendem sensitiva e emocionalmente a sua contingencialidade e procuram construir um lugar através da diferença que reivindicam. É crucial que a antropologia torne visíveis as subjetividades imersas em campos complexos das relações sociais e procure apreender as lógicas que subjazem aos modos pelos quais e com os quais os sujeitos veem e se apresentam no mundo.

75. «Wherever we look in the world, people are fighting back in a struggle for identities which they regard as more sensitive to themselves, rejecting self-denying generalization and subordination to collective categories.»

A migração pode ser entendida enquanto processo em detrimento de um movimento estrutural confinado no tempo e no espaço alheio às vozes de quem se movimenta. Este processo implica uma negociação entre diferentes significados e que pode ser abordado sob um olhar que procura entender o fenómeno migratório a partir da forma como é contingencialmente vivido, trazendo para debate um indivíduo migrante agente no processo de integração cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguel Vale de (2007), “Da Diferença e da Desigualdade. Lições da experiência etnográfica”, comunicação enquadrada no ciclo *O Estado do Mundo: A Urgência da Teoria*, Fundação Calouste Gulbenkian, 22 de Maio de 2007, pp. 1-25, disponível em [http://site.miguelvalededealmeida.net/wpcontent/uploads/2007/10/mvda\\_dadiferencadesigualdade.pdf](http://site.miguelvalededealmeida.net/wpcontent/uploads/2007/10/mvda_dadiferencadesigualdade.pdf) , consultado a 29/01/2009.

BHABHA, Homi (1990), “The third space. Interview with Homi Bhabha”, in RUTHERFORD, Jonathan (ed), *Identity, comunity, culture, difference*, Londres: Lawrence & Wishart, pp: 207-221.

BAGANHA, Maria Ioannis (2001), “A cada Sul o seu Norte: dinâmicas migratórias em Portugal”, in SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto: Afrontamento, pp.135-159.

BARBULESCU, Georgiana (2005), *O ensino do português como língua estrangeira para alunos de língua romena em Portugal*, Pós-graduação em ensino de português língua não materna, Julho. Lisboa: Universidade Internacional de Lisboa, Centro de Estudos Multiculturais, disponível em: [http://www.multiculturas.com/textos/PLNM\\_romenofonos\\_Georgiana-Barbulescu.pdf](http://www.multiculturas.com/textos/PLNM_romenofonos_Georgiana-Barbulescu.pdf), consultado a 11/07/2009.

BARTH, Fredrik (1981) [1969], “Ethnic Groups and Boundaries”, in KUPER, Adam (ed), *Process and Form in Social Life. Selected Essays of Fredrik Barth*, Vol. 1, Londres: International Library of Anthropology, Routledge & Kegan Paul, pp. 198-227.

BASTOS, Susana Pereira e BASTOS, José Pereira (2006), “Do retorno da subjectividade e das religiões à análise das dinâmicas de pluralização identitária”, in BASTOS, Susana Pereira e BASTOS, José Pereira et al, *Filhos Diferentes de Deuses Diferentes. Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada: uma abordagem estrutural-dinâmica*, Observatório da Imigração, Janeiro, Lisboa: Edição ACIME, pp. 17-44.

BASTOS, Susana Pereira e José Pereira BASTOS et al, (2006), *Filhos Diferentes de Deuses Diferentes. Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada: uma abordagem estrutural-dinâmica*, Observatório da Imigração, Janeiro, Lisboa: Edição ACIME.

BAUMAN, Zygmunt (2007) [1995], *A vida fragmentada. Ensaios sobre a moral pós-moderna*, Lisboa: Relógio D'Água.

BENMAYOR, Rina e SKOTNES, Andor (1994), "Some reflections on migration and identity", in BENMAYOR, Rina e SKOTNES, Andor (eds), *Migration and Identity*, vol. III, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-18.

BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas (1973) [1966], *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis: Editora Vozes lda.

BOURDIEU, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

BOURDIEU, Pierre (2002) [2000], *Esboço de uma Teoria da Prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila*, Oeiras: Celta Editora.

BRETTELL, Caroline B. (2000), "Theorizing migration in anthropology: the social construction of networks, identities, communities and landscapes", in BRETTELL, Caroline B. e HOLLIFIELD, James F. (eds), *Migration Theory, Talking Across Disciplines*, Londres e Nova Iorque: Routledge, pp. 97-135.

BRETTELL, Caroline B. e HOLLIFIELD, James F. (eds) (2000), *Migration Theory, Talking Across Disciplines*, Londres e Nova Iorque: Routledge.

BRUNER, Edward M. (1986), "Experience and its Expressions", in BRUNER, Edward M., e TURNER, Victor (eds), *The Anthropology of Experience*, Chicago: Illinois University Press, pp. 3-30.

CALHOUN, Craig (1994), "Social theory and the politics of identity", in CALHOUN, Craig (ed), *Social theory and the politics of identity*, Cambridge, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 9-36.

CABRAL, Alcinda e VIEIRA, Xénia (2007), "Políticas integrativas e conceitos ligados às migrações", in *Antropológicas*, nº10, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 369-407.

CAMILLERI, Carmel et al (1997) [1990], *Stratégies identitaires*, Paris: Presses Universitaires de France.

CASTLES, Manuel (2000) [1996], *O Poder da Identidade*, volume 2, São Paulo: Edições Paz e Terra.

CASTLES, Stephen (2005) [2002], *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios. Dos trabalhadores convidados às migrações globais*, Lisboa: Fim de Século.

CLIFFORD, James (2007) [1998], "On Ethnographic Authority" in ROBBEN, Antonius e SLUKA, J. A. (eds), *Ethnographic Fieldwork: an anthropological reader*, Oxford: Blackwell Publishing, pp. 476-498.

COHEN, Anthony P. (1994), *Self-consciousness: an alternative Anthropology of Identity*, Londres: Routledge.

COHEN, Anthony P. (2003) [1994], "Fronteiras da Consciência, Consciência das Fronteiras. Questões críticas para a Antropologia", in VERMEULEN, Hans e Govers, Cora (orgs), *Antropologia da Etnicidade. Para além de "Ethnic Groups and Boundaries"*, Lisboa: Fim de Século, Antropológica, pp. 75-99.

CUCHE, Denys (2006) [1996], *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa. Fim de Século.

CUNHA, Manuela Carneiro da (1986), "Etnicidade: da Cultura Residual mas Irredutível", in *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*, São Paulo: Editora Brasiliense, pp. 97-108.

DOUGLAS, Mary (1999) [1966], *Pureza e Perigo, Ensaio sobre as noções de Poluição e Tabu*, Lisboa: Edições 70.

FERNANDES, António Teixeira (1995), "Etnicização e Racização no processo de exclusão social", in *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. ISSN 0872-3419. N.º 5, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 7-67, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1381.pdf>, consultado a 06/06/2009.

GEERTZ, Clifford (1986), "Making experience, authoring selves" in BRUNER, Edward M., e TURNER, Victor (eds), *The Anthropology of Experience*, Chicago: Illinois University Press, pp. 373-380.

GEERTZ, Clifford (1978) [1973], *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro: Zahar Editora.

GEERTZ, Clifford (1997) [1983], "O ponto de vista dos nativos", in *O Saber Local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 85-107.

GOFFMAN, Erving (1975) [1963], *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro: Zahar Editora.

GOFFMAN, Erving (1993) [1953], *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa: Relógio D'Água, Coleção Antropos.

HALL, Stuart (1990), "Cultural Identity and Diaspora", in Rutherford, Jonathan (ed), *Identity: Community, Culture, difference*, Londres: Lawrence & Wishart, pp. 222-237.

HALL, Stuart (1997a), "The Work of Representation", in HALL, Stuart (ed), *Representations: Cultural Representations and Signifying Practices*, Londres: Sage Publications, The Open University, Milton Keynes, pp. 13-74.

HALL, Stuart (1997b), *Identidades na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP & A editora.

HALL, Stuart (1999), "Culture, Community and Nation", in BOSWELL, David e EVANS, Jessica (eds), *Representing the Nation: a reader. Histories, heritage and museums*, Londres e Nova Iorque: The Open University, Routledge, pp. 33-44.

HALL, Stuart (2003), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: editora UFMG.

ITZIGSOHN, José (2005), "Globalização e migração nas Américas: a formação de um sistema de integração regional", in Barreto, António (org.), *Globalização e Migrações*, Lisboa, ICS, pp. 45-73.

KASTERSZTEIN, Joseph (1997) [1990], "Les Stratégies Identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités", in CAMILLERI, Carmel et al, *Stratégies identitaires*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 27-41.

KASTORYANO, Riva (2005), "Participação e cidadania transnacionais: os imigrantes na União Europeia", in BARRETO, António (org.), *Globalização e Migrações*, Lisboa, ICS, pp. 145-166.

KEATING, Clara (2001), “Linguagens relocalizadas: percursos discursivos de duas mulheres portuguesas em Londres”, in RAMALHO, Maria Irene e RIBEIRO, António Sousa (org), *Entre Ser e Estar: raízes, percursos e discursos da identidade*, Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 87-113.

LEONETTI, Taboada (1997) [1990], “Stratégies Identitaires et minorités. Le point de vue du sociologue”, in CAMILLERI, Carmel *et al*, *Stratégies identitaires*, Paris: Presses Universitaires de France; pp. 43-83.

LIPIANSKY, E. M. (1997) [1990], “Identité subjective et interaction” in CAMILLERI, Carmel *et al*, *Stratégies identitaires*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 173-211.

MACHADO, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.

MAALOUF, Amin (2002) [1998], *As Identidades Assassinas*, Algés: Difel.

MCANDREW, Marie (2005), “Envolvimento do Canadá na área da imigração e da integração”, in BARRETO, António (org.), *Globalização e Migrações*, Lisboa, ICS, pp. 75-99.

MEAD, George Herbert (1967) [1934], *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.

MOROSANU, Laura (2006), *From the margins of Europe structures of closure met by romanians abroad. The Case of the Romanian Young Elite in a University Town in Germany*, Tese de Mestrado, Budapeste, disponível em <http://web.ceu.hu/nation/theses/Morosanu.pdf>, consultado a 11/07/2009.

MOROZ, Melania et al (2008), “Histórias de aprendizagem da língua portuguesa: reflexões sobre contextos educativos formais e informais”, in *Revista @ambienteeducação*, volume 1, n.1, Jan/Julho, disponível em [http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html), consultado a 21/10/2008.

OLIVEIRA, Ana *et al* (2007), “Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações”, comunicação no Simpósio Língua Portuguesa e Integração, 27 de Setembro, Lisboa, pp. 1-45, disponível em [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario\\_LPIntegracao/4\\_Simpósio\\_%20Integrar\\_LP.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/4_Simpósio_%20Integrar_LP.pdf), consultado a 07/02/2009.

ORTNER, Sherry B., 1984, «Theory in Anthropology since the sixties», in *Comparative Studies in Society and History*, vol. 26, nº1, pp:126-166

PEACOCK, James L. e HOLLAND, Dorothy C. (1993), “The Narrated Self: life stories in process” in *Ethos*, 21 (4), American Anthropology Association, pp. 367-383.

PIRES, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração*, Oeiras: Celta Editora.

PIOVESAN, Flávia (2004), “A Universalidade e a Indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas”, in BALDI, César Augusto (org), *Direitos Humanos na sociedade cosmopolita*, 2004, Rio de Janeiro: Edições Renovar, pp. 45-71.

POIRIER, Jean et al (1999) [1995], *Histórias de Vida : Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora.

PUJADAS, J. Joan (2000), “El método biográfico y los géneros de la memoria”, in *Revista de Antropologia Social*, 9, pp. 127-158.

RABINOW, P. e SULLIVAN, William M. (1979), “The Interpretative Turn: Emergence of an Approach”, in RABINOW, P. e SULLIVAN, William M. (eds), *Interpretative Social Science: a Reader*, Berkeley: University of California Press, pp. 1-21.

RAPPORT, Nigel, e OVERING, Joanna (2000), *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*, London and New York: Routledge.

REIS, José (coord.) (2007), *Imigrantes em Portugal. Economia, Sociedade, Pessoas e Territórios*, Relatório de projecto, Dezembro, Centro de Estudos Sociais, CES-FEUC, Coimbra, FCT.

RIBEIRO, Manuela (1995), “As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: reflexões a partir de um processo de pesquisa de terreno”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº44, Dezembro, pp. 125-142.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (2006), “Afirmações identitárias em quadro migratório” in MIRANDA, Joana e JOÃO, Maria Isabel (org), *Identities Nacionais em debate*, Oeiras: Celta Editora, pp. 5-18.



ROOSENS, Eugeen (2003) [1994], “A natureza primordial das origens na etnicidade migrante” in VERMEULEN, Hans e GOVERS, Cora (orgs), *Antropologia da Etnicidade. Para além de “Ethnic Groups and Boundaries”*, Lisboa: Fim de Século, Antropológica; pp. 101-127.

ROSA, Maria *et al* (2003), *Contributos dos “Imigrantes” na Demografia Portuguesa: o papel das populações de nacionalidade estrangeira*, Fevereiro, Observatório da Imigração, 4, Lisboa, ACIME.

SACHDEV, Itesh e BOURHIS, Richard Y. (1990), “Language and Social Identification”, in ABRAMS, Dominic & HOGG, Michael A. (eds), *Social Identity Theory, Constructive and Critical Advances*, New York: Harvester Wheatsheaf, pp. 211-239.

SANTOS, Boaventura Sousa (2006), “Para uma concepção intercultural dos direitos humanos”, in *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, Porto: edições Afrontamento, pp. 401-435.

TAYLOR, Charles, (1979), “Interpretation and Sciences of Man” in RABINOW, Paul e SULLIVAN, William M. (eds), *Interpretative Social Science: a Reader*, Berkeley: University of California Press, pp. 25-71.

VALA, Jorge (2005), “Etnicização e estratégias de relação cultural entre os imigrantes e os países de acolhimento: reflexões a partir do caso português”, in BARRETO, António (org.), *Globalização e Migrações*, Lisboa, ICS, pp. 273-288.

VERMEULEN, Hans (2001), *Imigração, integração e a dimensão política da cultura*, Lisboa: Edições Colibri, SociNova.

VIEIRA, Ricardo (1999), “Opções Epistemológicas e Metodológicas Gerais”, in *Histórias de Vida, Professores e Interculturalidade, Biblioteca das Ciências do Homem*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 33-55.

VIEIRA, Ricardo e TRINDADE, José (2008), “Migration, Culture and Identity in Portugal”, in *Language and Intercultural Communication*, Vol. 8, N. 1, pp. 36-49, disponível em <http://ciid.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2008/06/article.pdf>, consultado a 25/10/2008.

VIEIRA, Ricardo (2000), *Ser Igual, Ser Diferente: encruzilhadas da identidade*, Profedições.

WIEVIORKA, Michel (2002) [2000], *A Diferença*, Lisboa: Fenda.

WOODWARD, Kathryn (1997), *Identity and Difference*, Glasgow: The Open University.

XAVIER, Maria (2007), *Redescobrimo o Brasil. Processos identitários de brasileiros em Portugal*, ACIDI, Lisboa, Novembro, nº10, Coleção Teses Observatório da Imigração, (Tese de Mestrado ISCTE).

ZARETSKY, Eli (1994), "Identity theory, Identity Politics: Psychoanalysis, Marxism, Post-Structuralism", in CALHOUN, Craig (ed), *Social theory and the politics of identity*, Cambridge, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 198-215.

### **Páginas Web:**

Sobre o «Portugal Acolhe» do IEFP

<http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/ProgramaPortugalAcolhe/Paginas/ProgramaPortugalAcolhe.aspx> (Acedido em 20/12/2008). URL actualizado a 24 Set. 2011 para <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/ProgramaPortugalAcolhe/Paginas/ProgramaPortugues-paraTodos.aspx>

Sobre o «Projecto de Reconhecimento de Habilitações de Médicos Imigrantes»

[http://www.gulbenkian.pt/media/files/actividades/programas\\_projectos/ProjectoM\\_\\_dicos02-05.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/actividades/programas_projectos/ProjectoM__dicos02-05.pdf) (Acedido em 14/12/2008).

Sobre os «Centros de Novas Oportunidades», CNO's

<http://www.novasoportunidades.gov.pt/rvcc.aspx> (Acedido em 14/05/2009). URL actualizado a 24 Set. 2011 para <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

### **Legislação on line:**

Lei n.º 2/2006 de 17 de Abril: Lei da nacionalidade  
[http://www.acime.gov.pt/docs/Legislacao/LPortuguesa/Nacionalidade/Lei\\_organica\\_2\\_2006\\_17\\_Abril.Nacionalidade.pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/Legislacao/LPortuguesa/Nacionalidade/Lei_organica_2_2006_17_Abril.Nacionalidade.pdf) (Acedido em 10/01/2009). URL actualizado a 24 Set. 2011 para [http://www.acidi.gov.pt/\\_cfn/4d025895eca43/live/Lei+Org%C3%A2nica+n.%C2%BA+2%2F2006](http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d025895eca43/live/Lei+Org%C3%A2nica+n.%C2%BA+2%2F2006)

Lei n.º 37/81 de 3 de Outubro: Lei da nacionalidade  
[http://www.sef.pt/porta/v10/PT/asp/legislacao/legislacao\\_detalhe.aspx?id\\_linha=4458](http://www.sef.pt/porta/v10/PT/asp/legislacao/legislacao_detalhe.aspx?id_linha=4458) (Acedido em 29/05/2009).

Lei n.º 37/2006, de 9 de Agosto: Lei dos cidadãos comunitários  
[http://www.sef.pt/porta/v10/PT/asp/legislacao/legislacao\\_detalhe.aspx?id\\_linha=4559#0](http://www.sef.pt/porta/v10/PT/asp/legislacao/legislacao_detalhe.aspx?id_linha=4559#0) (Acedido em 10/01/2009).

Portaria 1403-A de 15 de Dezembro de 2006 que regula a Prova do conhecimento da língua Portuguesa.  
[http://www.nacionalidade.sef.pt/docs/Portaria\\_15DEZ.pdf](http://www.nacionalidade.sef.pt/docs/Portaria_15DEZ.pdf) (Acedido em 26/05/2008; 23:31).

Lei n.º 23/2007: Lei da imigração  
[http://www.acidi.gov.pt/docs/Legislacao/LPortuguesa/LEI\\_IMIGRACAO/Lei-23-2007.pdf](http://www.acidi.gov.pt/docs/Legislacao/LPortuguesa/LEI_IMIGRACAO/Lei-23-2007.pdf) (Acedido em 14/12/2008). URL atualizado a 24 Set. 2011 para [http://acidi.gov.pt.s3.amazonaws.com/docs/Legislacao/LPortuguesa/LEI\\_IMIGRACAO/Lei-23-2007.pdf](http://acidi.gov.pt.s3.amazonaws.com/docs/Legislacao/LPortuguesa/LEI_IMIGRACAO/Lei-23-2007.pdf)

## ANEXOS

### GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS IMIGRANTES

#### 0. Identificação

- Nome
- Nacionalidade
- Idade
- Estado civil

#### 1. O lugar do imigrante na sociedade de origem

- Naturalidade
- Residência
- Profissão
- Escolarização
- Relações de parentesco, família e amizade
- Línguas que falava e escrevia
- O quotidiano
- Projetos de vida

#### 2. A partida e a viagem

- Definição de viagem
- Definição de emigrante
- As motivações para emigrar e a escolha de Portugal
- Expectativas em emigrar
- A família
- Perceções sobre a língua recetora
- As pessoas envolvidas na partida
- A organização da viagem
- O dia da viagem

#### 3. A chegada

- O primeiro dia
- Os portugueses
- A língua portuguesa: primeiras impressões

#### **4. O lugar do imigrante na sociedade de estabelecimento, Portugal**

- Residência
- Estatuto sociojurídico
- Quotidiano
- Profissão
- Família
- Amigos
- Situação conjugal
- Relações de vizinhança
- Prática religiosa
- Expectativas sobre a sociedade portuguesa
- O sentimento de pertença
- A naturalização
- Dificuldades
- Discriminação
- Entidades a que recorreu
- Mudanças no quotidiano
- Perceções sobre a nova língua
- Definição de língua portuguesa
- Usos da língua portuguesa (domésticos, laborais e outros)
- A cultura portuguesa
- Viagens em Portugal
- Visitas ao país de origem
- Definição de imigrante
- Perceções sobre os portugueses
- Perceções sobre a sua hetero-identidade como imigrante de x nacionalidade

#### **5. O Projeto de Apoio ao Imigrante (PAI)**

- As motivações em aprender a língua portuguesa
- Como soube do PAI
- O primeiro dia de aulas
- Definição da escola
- Definição de aluno
- O nome PAI
- Aprender outra língua: processos
- As aulas
- Preferências em conteúdos
- Os professores

- Os colegas imigrantes
- Autoidentidade e hetero-identidades como aluno
- Expectativas no PAI
- Outras formas de aprender português

## **6. Projetos e mudanças**

- Balanços entre aspirações e realizações
- A importância da língua de estabelecimento
- Rascunhos para o futuro
- O regresso ao país de origem
- As mudanças pessoais

## **GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

### **0. Identificação**

- Nome
- Nacionalidade
- Idade
- Estado civil

### **1. Percurso pessoal**

- Naturalidade
- Residência
- Profissão
- Experiência anterior como professor
- Tempos livres

### **2. A experiência de voluntariado no PAI**

- Definição de professor
- Definição de voluntário
- As motivações de procurar voluntariado
- As razões para este tipo de voluntariado
- Perceções da família e amigos sobre esta actividade
- Como soube do PAI

- Definição de PAI
- A importância do PAI
- O papel da coordenação

### **3. Autoavaliação das aulas e heteroavaliação no PAI**

- O ensino a imigrantes e a autóctones: comparações
- O primeiro dia de aulas
- Conteúdos pedagógicos mais difíceis de ensinar
- Um episódio interessante
- Técnicas pedagógicas usadas
- Comparação entre o ensinar português a um imigrante adulto e a uma criança
- Comparação entre o PAI e o ensino formal
- Curiosidade em aprender a língua de cada um
- Falar de si, da sua vida, durante as aulas
- Perceção sobre o impacto das aulas de português na vida dos imigrantes
- Balanço entre expectativas e resultados
- Os outros professores
- Perceções sobre a sua hetero-identidade no PAI

### **4. Os imigrantes alunos**

- Definição de imigrante
- Palavras soltas que definam imigrante
- Definição de aluno
- Os alunos de que se recorda mais
- A nacionalidade preferida
- Caracterização de cada aluno
- Como os foi conhecendo
- Motivações dos alunos em estarem no PAI e como souberam dele
- Relações intra-alunos
- Perceção sobre a sua hetero-identidade entre os alunos
- Conteúdos pedagógicos preferidos pelos alunos

### **5. A imigração e a sociedade**

- A importância da aprendizagem da língua portuguesa na integração

- A relação entre a escolaridade e a integração do imigrante
- A manutenção da cultura de origem do imigrante e a língua portuguesa
- O teste de língua portuguesa para imigrantes (as leis da nacionalidade e imigração)
- Imigração e discriminação
- Conhecimento sobre as políticas estatais de imigração
- Comparação entre a pessoa imigrante e autóctone
- Conhecimento sobre associações de imigrantes
- Definição de educação intercultural
- A convivência entre imigrantes e autóctones

## **6. O conceito de viagem**

- Definição de viagem
- Definição de emigrante
- Planos em emigrar
- Interesses noutras culturas



<b>P.A.I.</b>	<b>Ensino da Língua Portuguesa</b>	<b>2008/09</b>
---------------	------------------------------------	----------------

### Ficha de Inscrição

Nome.....

Nacionalidade.....

Documento identificativo (B.I. ou Passaporte) .....

Data de Nascimento.....

Morada.....

Tel / Telem.....

Profissão.....

Local de Trabalho.....

Habilitações Literárias.....

Línguas Faladas.....

Tempo de Permanência em Portugal.....

Tempo de frequência de Aulas de Português.....

Dias da Semana Disponíveis Para Frequência das Aulas.....

.....

Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 200\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_