

TRAÇANDO PONTES — A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A MEDIÇÃO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E DE IMIGRAÇÃO

BUILDING BRIDGES — HOST LANGUAGE AND MEDIATION IN LEARNING AND IMMIGRATION CONTEXTS

DOI: 10.18616/lendu.v9i2.10115

Maria Helena Ançã¹
mariahelena@ua.pt
mariahelena@sapo.pt

RESUMO

As migrações sempre acompanharam a história da humanidade. Contudo, no presente, os fenômenos migratórios aumentaram exponencialmente e, aliados ao fato de a informação circular com mais rapidez, tornaram-se mais imediatamente visíveis e próximos de cada um de nós. Estamos perante pessoas que fogem de guerras, de instabilidade política, econômica, de perseguições, e que procuram ‘abrigo’ e melhores condições de vida em países de acolhimento. Essas imigrantes/refugiados defrontam-se com vários obstáculos que passam, sobretudo, pelo desconhecimento da língua de acolhimento, cuja aprendizagem, para fins escolares, laborais ou outros, assim como a gestão de novos códigos socioculturais se impõem, sendo a Mediação uma ‘porta’ para a comunicação. Autores como Cavalli, Coste, (2024), Coste, Cavalli (2014), Defotsing (2018), North, Piccardo (2017) confirmam o impacto da mediação na aprendizagem de línguas em contextos multilingues e multiculturais, incluindo os migratórios. Neste sentido, pretendemos apresentar um estudo com contornos de revisão de literatura, partindo da seguinte questão: *de que forma se concilia o conceito de ‘língua de acolhimento’ com o de ‘mediação’, na atualidade (2019-2025), preferencialmente em âmbito educativo?* Assim, depois de pesquisar, em bases de dados de acesso livre, a combinatoria ‘língua de acolhimento’ e ‘mediação’, em espanhol, francês, inglês e português, selecionamos 12 textos completos, com revisão de pares, publicados apenas em revistas científicas. Estes textos deveriam conter os termos de pesquisa no título, resumo ou nas palavras-chave ou ainda no corpo do texto e, obviamente, enquadrar-se na temática pretendida. Os resultados apontam para a existência de poucos estudos neste âmbito e, em particular, com o formato e terminologia pesquisados, embora a importância do recurso à mediação nos contextos analisados seja uma evidência. Admitimos, no entanto, a possibilidade de alguma relativização terminológica, prestando mais atenção à concepção subjacente a ‘Língua de Acolhimento’ do que às diferentes formas de a dizer, porque ‘Língua de Acolhimento’ e ‘Mediação’ acabam por estar sempre cruzadas. São ambas atravessadas pela noção-ponte ‘interculturalidade’, concorrendo para valores, como a dignidade, a cidadania e a justiça social, que vêm sustentar a necessidade premente de uma aposta na formação de professores e de mediadores.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Acolhimento; Imigração; Mediação; Contexto Educativo; Revisão de Literatura.

¹ Professora Associada com Agregação (Aposentada), Universidade de Aveiro/UA, Portugal. Licenciatura em Linguística/Filologia Românica pela Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal; Pós-Graduação (Diplôme d’Etudes Approfondies) em *Linguistique et Didactique des Langues*, pela Universidade de Grenoble III (França); Doutoramento em Ciências da Educação/Didática do Português, pela UA; Agregação em Educação, UA.

ABSTRACT

Migration has always been part of human history. However, in the present day, migratory phenomena have increased exponentially and, combined with the fact that information circulates more quickly, have become more immediately visible and closer to each of us. We are faced with people fleeing war, political and economic instability, and persecution, who are seeking “shelter” and better living conditions in host countries. These immigrants/refugees face several obstacles, mainly due to their lack of knowledge of the host language, which they need to learn for school, work or other purposes, as well as the management of new socio-cultural codes, with mediation being a “gateway” to communication. Authors such as Cavalli, Coste (2024), Coste, Cavalli (2014), Defotsing (2018), North, Piccardo (2017) confirm the impact of mediation on language learning in multilingual and multicultural contexts, including migratory ones. In this sense, we intend to present a study with the contours of a literature review, starting from the following question: how can the concept of “host language” be reconciled with that of “mediation” today (2019-2025), preferably in the educational sphere? Thus, after searching open access databases for the combination of “host language” and “mediation” in Spanish, French, English and Portuguese, we selected 12 complete, peer-reviewed texts published only in scientific journals. These texts should contain the search terms in the title, abstract or keywords, or even in the body of the text, and obviously fit within the intended theme. The results point to the existence of few studies in this field, particularly with the format and terminology researched, although the importance of mediation in the contexts analysed is evident. However, we admit the possibility of some terminological relativisation, paying more attention to the concept underlying “Host Language” than to the different ways of saying it, because “Host Language” and “Mediation” always end up being intertwined. Both are linked by the bridging concept of ‘interculturality’, contributing to values such as dignity, citizenship and social justice, which underpin the urgent need to invest in the training of teachers and mediators.

KEYWORDS: Host Language; Immigration; Mediation; Educational Context; Literature Review.

1 INTRODUÇÃO

As migrações desde sempre fizeram parte da história da humanidade. Mas, atualmente, ou, porque a informação circula com mais rapidez, graças às tecnologias e aos meios de comunicação social, ou, talvez, porque os fluxos migratórios, de fato, se alargaram substancialmente, este fenômeno tornou-se mais real e presente, porque assistimos de perto à chegada de pessoas na condição de imigrantes que fazem já parte do nosso cotidiano e da ‘paisagem linguística’ das nossas cidades. Fugidas de cenários terríveis de guerra, de instabilidade política e econômica, de questões ambientais ou de perseguições religiosas, essas pessoas procuram ‘abrigo’ e melhores condições de vida nos nossos países, que se foram transformando em países recetores de imigrantes.

As aprendizagens iniciais que vão realizar nos países de acolhimento assentam em aspectos linguísticos, sociais ou culturais e vão mobilizar fortemente a competência de mediação,

como forma de aproximação entre dois (ou mais) polos. Estudos nesta área merecem especial atenção, porque, pelo conhecimento do universo em foco – *Língua de Acolhimento/LAc* e *Mediação/MED* – não existem ainda muitos textos disponíveis online e em formato de artigo, isto é, de mais fácil acesso e mais atualizados. Assim, propomos apresentar um estudo com contornos de revisão de literatura (RL) de tipo narrativo, reiterando a relevância desta temática: i) trata-se de tópicos (ainda) sem muitas pontes, nem linhas traçadas; ii) com potencialidades linguísticas e didáticas em contextos de aprendizagem e de imigração; iii) sociologicamente pertinentes num período em que a extrema-direita cresce na Europa e a perseguição e ódio aos cidadãos na situação de imigrantes e de refugiados aumenta consideravelmente.

2 SOREVOANDO OS CONCEITOS DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO²

2.1 LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Com os movimentos migratórios e a deslocação das pessoas dos seus países de origem, ou de outros, para países de destino, coloca-se a necessidade da aprendizagem da língua oficial destes. Sendo uma aprendizagem distinta da efetuada pelos aprendentes nativos, ou da dos estrangeiros residentes, esta aprendizagem linguística mereceu uma designação própria: ‘Língua Segunda’ (L2).

Na França, a designação de L2 remonta a finais dos anos 60, início dos anos 70, do século passado (CUQ, 2003), e foi, aparentemente, consensual na comunidade académica, dizia respeito ao ensino e à aprendizagem da língua oficial por crianças, jovens e adultos, em contexto imersivo e de imigração, quer em espaços educativos, quer sociais ou laborais. Para Cuq (1989), a L2³, como língua de escolarização, participa no desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, assim como nas capacidades informativas do adulto (comunicação social, documentação profissional e administrativa), dado que uma parte substancial das aquisições se faz, então, nesta língua.

Em Portugal, as designações para as situações de aprendizagem da língua oficial/de escolarização têm sofrido algumas alterações, ao longo dos últimos anos. Em 2001, foi publicado

² Não sendo usual numa RL apresentar um enquadramento teórico, nesta seção 2 apenas faremos algumas considerações sobre cada um dos conceitos.

³ Na França a sigla é LS (FLS), enquanto em Portugal é tanto utilizado PL2 como PLS.

em Diário da República, o Artigo 8º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que reconhecia o *Português como Língua Segunda* para os alunos cuja língua materna não fosse o português, o que efetivamente foi um avanço. Em 2005, o Ministério da Educação substituiu PL2 por PLNM/Português Língua Não Materna – designação mais abrangente e, porventura, mais capaz de dar resposta à multiplicidade de situações de aprendizagem da LP/língua portuguesa.

A partir do início do novo século, os movimentos migratórios para a Europa modificaram-se profundamente, com evoluções políticas e socioeconômicas consideráveis, desde o alargamento da União Europeia, à globalização, à transformação da concepção de país de emigração em país de acolhimento/de imigração e outros fatores, ainda, que contribuíram para uma diversificação de práticas migratórias e de perfis dos imigrantes, de origens geográficas e socioculturais distintos (ADAMI; LECLERCQ, 2012). Nestas circunstâncias, a terminologia ‘Língua de Acolhimento’ pode ter vindo substituir a de L2, nalguns espaços restritos⁴, ou seja, se L2 remete e enfatiza a ordem de aquisição da língua pelo sujeito (L2, língua adquirida em segundo lugar, supostamente a seguir à materna, primeira língua, ANÇÃ, 2003), LAc prioriza a perspectiva da sociedade que acolhe o sujeito e cuja língua ele aprende.

Ao referir a LAc, pensamos, em particular, em Lüdi e Py, autores suíços, que, na obra de 1986, utilizam *langue d’accueil*, para a língua falada por trabalhadores imigrantes e a língua de escolarização dos seus filhos, na Suíça, mas estamos apenas no âmbito da terminologia, sem qualquer conceitualização. Aliás, na Suíça a designação L2 é dominante, assim como noutros países, por exemplo, no Canadá, onde as situações de utilização de L2 equivalem ao que em França é designado por Língua Estrangeira /LE.

Em Portugal, o registro Português LAc começou a surgir no início dos anos 2000, altura em que a imigração se alterou substancialmente neste país, com a chegada da chamada ‘vaga de Leste’. Até então as pessoas imigrantes que procuravam Portugal eram sobretudo oriundas das ex-colónias africanas ou do Brasil e, no entendimento dos governantes, ‘falavam português’, não sendo necessário introduzir uma modalidade de ensino específica. A utilização de LAc é encontrada em estudos académicos de Ançã, logo no início dos anos 2000 – primeiramente, como tradução portuguesa da designação *langue d’accueil* de Lüdi e Py (1986) e na linha semântica da entrada dicionarizada⁵: *Acolhimento, s.m. Acto de acolher; refúgio;*

⁴ Não há uma uniformidade de emprego da expressão LAc na Europa Central e do Sul, não se tratando propriamente de uma questão de escola, mas sobretudo de uma opção pessoal.

⁵ Dicionário de Moraes (MORAIS SILVA, António. *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Confluência, vol I, 1949, p.275).y

amparo; hospitalidade e, em seguida, como conceito que foi sendo trabalhado e que, na época, focava a aprendizagem da LP pelas crianças e jovens recém-chegados a Portugal, oriundos da imigração (ANÇÃ, 2017, p.38).

Sendo o conceito de LAc dinâmico, tem a possibilidade de se ir moldando aos tempos, às situações e aos públicos. Assim, a partir de 2016, com a guerra na Síria, Portugal começou a receber, com mais evidência, um maior número de refugiados: sírios, iraquianos, depois ucranianos, e muitos outros sucederam, instalando-se neste território. É esta maleabilidade que confere ao conceito de PLAc amplitude e densidade para acolher sujeitos com outras línguas e culturas e formas diversas de aprender. Por isso, ao traduzir para inglês, Ançã (2017) prefere *Shelter Language* a *Host Language*. *Shelter Language* estaria mais de acordo com os traços semânticos do conceito de LAc do que *Host Language* – que seria mais fatal e menos inclusivo.

Noutro lugar, Ançã (2008) salienta que o domínio da LP é uma poderosa via para a integração de estrangeiros “tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)”, não podendo existir “plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive” (2008, p.74), ou seja, sem uma dimensão política.

Grosso, no mesmo sentido, acrescenta e/ou direciona-se exclusivamente para trabalhadores adultos e imigrantes; reconhece igualmente a importância da aprendizagem linguística em português e o fator afetividade neste processo, em prol da integração deste público e da sua plena cidadania: “a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (2010, p.74).

Ainda em Portugal e no que concerne à LAc em documentos oficiais para o ensino formal, os usos são parcos. O Ministério da Educação empregou ‘timidamente’ essa expressão pouco mais do que três vezes em duas décadas: a primeira em 2001⁶ referindo que se tratava da LP para as “minorias linguísticas”. Os registos seguintes⁷ são também imprecisos, aludindo o último à “língua e cultura de acolhimento” como expressão sinônima de língua de escolarização e remetendo para o documento PLNM.

Nos últimos 15 anos, a terminologia em Portugal tende a uniformizar-se e, em meios académicos, a designação PLNM cobre praticamente todas as vertentes de aprendizagem da LP

⁶*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, documento anulado em 2011.

⁷O segundo registo surge no âmbito dos *Novos Programas de Português do Ensino Básico*, de 2009. O terceiro diz respeito a *Propostas de orientações programáticas de PLNM para os Ensino Básico e Secundário (s/d)*.

por falantes não nativos: Língua de Herança, L2, LE (BIZARRO, MOREIRA, FLORES, 2013). LAc aparece residualmente em artigos científicos mais recentes de natureza empírica (PINHO, ANÇÃ, 2022)⁸.

Nos cursos para adultos imigrantes, em contexto imersivo, a designação LAc ganha algum relevo, sobretudo, a partir de 2016, ano também da publicação do Guia de PLA(c), de F. Caels⁹. Contudo, só em 2020, esta expressão surge na legislação portuguesa¹⁰, com a criação de cursos de PLA para o ensino não formal. São mantidos os níveis de proficiência linguística do Quadro Europeu Comum de Referência/CEFR (2001), usados nos anteriores cursos para o mesmo público.

A trajetória da LAc tinha-se deslocado, entretanto, para o Brasil, onde se foi consolidando, com uma expressão que nunca teve em Portugal, não só em termos de conceitualização e sua problematização, mas também a nível de terreno, com projetos de extensão e projetos de pesquisa, obviamente.

Como diz Queiroz (2023), o PLAc – referindo-se ao Brasil – é um campo de estudos emergente, e entende-o “como uma proposta linguística/educacional cuja intenção é contextualizar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa para refugiados e outros (i)migrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade” (2023, p. 166).

Este entendimento prevalece na maioria dos estudos que encontramos relativamente ao Brasil (AMADO, 2013; ANDRADE, 2021; BARBOSA¹¹, 2016; SÃO BERNARDO, BARBOSA, 2018; CORTEZ *et al*, 2021; LOPEZ, 2018, 2020; VAZ DA SILVA, PIRES MACHADO, SÃO BERNARDO, 2023). De salientar ainda a preocupação dos autores com a concepção desta modalidade que ultrapassa questões mais técnicas, ligadas à LP, e deve incluir uma perspectiva intercultural, e também, digamos, uma dimensão ‘afetiva’ na/pela língua¹². São transversais a estes estudos ainda algumas (muitas) dificuldades de ordem material e de ordem formativa, como a necessidade de formação de professores em PLAc.

⁸ No entanto, no formato de dissertações de Mestrado, há vários trabalhos com um público essencialmente adulto e imigrante aprendendo a LP como LAc.

⁹ Na sua nota introdutória, o autor explica que ‘Português Língua de Acolhimento’ (sigla PLA em Português Europeu) é sinónimo de *Português para Falantes de Outras Línguas* e ainda de L2. Como se vê, a terminologia é flutuante.

¹⁰ A Portaria n.183/2020 de 5 de agosto “Cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação”, revogando a Portaria de 2009 e substituindo a nomenclatura anterior usada nos Cursos de Português para Falantes de outras Línguas.

¹¹ Lúcia Barbosa, da Universidade Brasília, é um nome a destacar na área do PLAc.

¹² Recuperando a dimensão afetiva de James e Garrett (1991), a propósito da *Language Awareness* (desenvolver atitudes positivas face à língua, despertar a curiosidade e o interesse pela língua(s)), acrescentamos este ‘olhar’ exterior destes dois autores clássicos nesta matéria.

2. 2 MEDIAÇÃO

Enquanto a LAc remete quase exclusivamente para contextos migratórios e de aprendizagens, a noção de MED é polimorfa, polissêmica, transdisciplinar e, por conseguinte, “nômada”, porque “peregrina” em vários campos – psicologia, educação, sociologia, direito, ciências da saúde, ciências da comunicação e da informação (HUVER, 2018; NORTH, PICCARDO, 2017), e é igualmente utilizada na tradução e interpretação profissionais e no nosso quotidiano. Provinda de diferentes áreas e com princípios epistêmicos distintos, apresenta percursos metodológicos também diferenciados.

A etimologia da palavra ‘mediação’, segundo Huver (2018), não deixa de ser curiosa, manifestando-se, desde logo, pela a sua ‘aproximação a ‘conflitos, e pela sua ambiguidade, que vai permanecer ao longo do seu percurso. Aparece em francês no séc. XIII, do latim *mediare* com o significado de ‘separar, partir em dois’. Por volta do séc. XVI, o termo evolui para a ideia de ‘conciliação’, no âmbito teológico (ligação e afastamento entre o homem e Deus). Só no séc. XIX surge com o significado que conhecemos atualmente, entrando na área da diplomacia¹³.

Nos anos 70, do século XX, o termo expande-se nos EUA, como um modo generalizado de gestão de conflitos sociais, por intermédio de uma terceira pessoa (o mediador). É nesta altura que o mediador profissional surge, sucedendo o mesmo, uma década mais tarde, em vários países europeus. Em Portugal somente em 2001 foi reconhecido o estatuto do mediador sociocultural¹⁴.

Como diz Huver¹⁵: “Vemos, então, como um termo que reenviava inicialmente para a ideia separação (e portanto, possivelmente, de conflito) veio a designar o seu contrário, dado que se trata agora de conciliar posições conflituais, ou mesmo evitar (antecipar) os conflitos” (2018, s/p, tradução nossa).

No QECR (2001), publicado pela então *Division des Politiques Linguistiques* do Conselho da Europa e enquadrado em uma abordagem plurilingue de ensino e aprendizagem de línguas, encontramos já referência à MED, como uma das componentes da competência

¹³ O mediador em diplomacia tinha a missão de estabelecer o diálogo com vista a um acordo.

¹⁴ A Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto “Estabelece o estatuto legal do mediador sócio-cultural”.

¹⁵ No original: “On voit donc ici comment un terme qui renvoyait initialement à l’idée de séparation (et donc, possiblement, de conflit) en est venu à désigner son inverse, puisque qu’il s’agit désormais de concilier des positions conflictuelles, voire d’éviter (anticiper) les conflits”.

comunicativa, para além da produção, receção e interação. Alguns anos mais tarde, certas noções e conceitos, como o de MED, necessitaram de uma revisão e sua “ressituação”, na sequência de evoluções, entretanto, ocorridas (geopolíticas, históricas, sociais).

A reformulação vai basear-se num modelo alargado e atualizado do QECR, com um volume complementar (COUNCIL OF EUROPE, 2020) e com a extensão da definição de MED, das suas dimensões, estratégias, e descritores para a sua implementação e avaliação (MELLO-PFEIFER, 2020).

Segundo o Council of Europe / Companion Volume (2020, p. 20):

“Na mediação o utilizador/aprendente atua como um agente social que cria pontes e ajuda a transmitir significado, às vezes dentro da mesma língua, outras vezes entre modalidades (por exemplo, da língua falada para a língua gestual ou vice-versa, na comunicação intermodal) e, ainda, de uma língua para outra (mediação interlinguística). O foco está no papel da língua em processos como a criação do espaço e das condições para a comunicação e/ou aprendizagem, a colaboração para construir novos significados, o incentivo a outros para construir ou compreender novos significados e a transmissão de novas informações de forma adequada. O contexto pode ser social, pedagógico, linguístico ou profissional” (com algum apoio do tradutor DeepL)¹⁶.

Essa reformulação incide ainda sobre: i) a consideração da língua de escolarização e não somente das LEs; ii) um projeto educativo recaindo sobre a pluralidade linguística, como meio e como fim; iii) a atenção prestada aos grupos sociais e não só aos atores sociais individuais (CAVALLI, COSTE, 2024; COSTE, CAVALLI 2014; HUVER, 2018). O modelo introduz ainda noções basilares como as de alteridade, mobilidade e comunidade¹⁷, atribuindo uma posição central à MED como meio de ação, especialmente no que respeita à educação. Neste quadro, o desenvolvimento de atividades e de estratégias de MED têm uma importância crescente na aprendizagem de línguas (CAVALLI, COSTE, 2024; COSTE, CAVALLI, 2014; MELO-PFEIFER, 2020; SÁNCHEZ CUADRADO, 2020).

¹⁶ No original: “In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional “.

¹⁷Mobilidade na qual o sujeito está envolvido, comunidades que encontra durante essa experiência de mobilidade e alteridade que experimenta durante essas experiências/encontros.

O tipo de MED pedagógica – classificação de North e Piccardo (2017) – implica o contributo das modalidades relacional e cognitiva para o processo escolar e para o progresso dos alunos (CAVALLI, COSTE, 2024, p.74):

“A *mediação relacional* ajuda o aluno a ter confiança nas suas próprias capacidades e forças e levar a bom termo o seu percurso, fá-lo aperceber-se da sequência/continuação [do trabalho] como realizável e indica as condições a respeitar. A *mediação cognitiva* apoia o aluno em relação aos conhecimentos a adquirir baseando-se nos conhecimentos que ele já possui e prepara-o para os desafios de cada disciplina” (tradução nossa)¹⁸.

North e Piccardo (2017, p. 85) destacam ainda mais três tipos de MED: i) *linguística*, incluindo a dimensão interlinguística e a intralinguística, e ainda o uso de diferentes línguas em uma turma multicultural, ou, no dia a dia, em contextos profissionais; ii) *cultural*, envolvida em qualquer MED linguística para facilitar a compreensão, é o eixo da consciência cultural (na senda de Zarate *et al.*, 2003), aplica-se tanto a uma língua como a todas as línguas e culturas/ subculturas no seio da sociedade; iii) *social*, sendo multifacetada, ultrapassa a ideia que a incompreensão se deve apenas a questões de língua, no âmbito do conceito de ‘terceiro espaço’¹⁹.

Em síntese, mediação: conceito, noção, competência (COSTE, CAVALLI, 2014; DEFOTSING, 2018; NORTH, PICCARDO, 2017) que atravessa vários contextos, desde escolares a sociais, culturais e profissionais e nos quais desempenha um papel fulcral para que o sentido seja coconstruído e para que a comunicação²⁰flua, tornando-se, por conseguinte, imprescindível para um público multilingue e multicultural e imigrante (CAVALLI, COSTE, 2024; COSTE, CAVALLI, 2014; MELO-PFEIFER, 2020; NORTH, PICCARDO, 2017).

¹⁸ No original: “La *médiation relationnelle* aide l’élève à avoir confiance dans ses propres capacités et forces pour mener à son terme le parcours, lui fait percevoir la suite comme réalisable et lui indique les conditions à respecter. La *médiation cognitive* soutient l’élève par rapport aux connaissances à acquérir grâce à l’appui sur celles qu’il possède déjà et le prépare aux défis de chaque discipline”.

¹⁹Para o ‘terceiro espaço’, North e Piccardo (2017) citam Kramersch (199): “(...) o utilizador/aprendente deve distanciar-se um pouco das suas normas culturais” e tornar-se mais consciente de outras visões/conotações – aspecto assinalado pelos autores como sendo muito próximo da consciência cultural crítica/formação política de Byram (1997).

²⁰‘Comunicação’, nome formado a partir de ‘comunicar (do latim *communicare*) que conservou o seu sentido etimológico em LP: ato de pôr em comum, partilha de qualquer coisa (ideias, sentimentos, discursos...). Neste enquadramento semântico, o impacto da MED parece inquestionável, em particular, com o público-alvo deste estudo.

3 METODOLOGIA

Este estudo aproxima-se²¹ de uma revisão de literatura semi-estruturada ou narrativa, na medida em que pretende conhecer os trabalhos desenvolvidos na atualidade sobre a relação entre os conceitos de LAc e de MED, conceitos – em particular o de MED – que provêm de disciplinas distintas. A revisão narrativa inscreve-se na abordagem qualitativa dispensando referências a dados estatísticos (SNYDER, 2019; WONG *et al.*, 2013).

Neste âmbito, formulamos a seguinte questão de investigação: *Como se concilia o conceito de 'língua de acolhimento' com o de 'mediação', em textos científicos, preferencialmente de âmbito educativo, publicados nos últimos seis anos (2019-2025)?*

Para esta questão, especificámos os seguintes objetivos: i) identificar e analisar nos textos selecionados a conciliação do conceito de 'língua de acolhimento' e o de 'mediação' nos últimos anos (2019-2025); ii) perspectivar as estratégias de MED apresentadas nos textos em contextos educativos de LAc.

3.1. PESQUISA DOS ARTIGOS E CRITÉRIOS

Utilizamos, para o efeito, as seguintes bases de dados de acesso livre: Dialnet, Eric, Google Scholar, Mir@bel (rede de revistas de expressão francesa), Redalyc, Scopus e, ainda, a SciELO/Scientific Electronic Library Online, para a pesquisa da combinatória 'língua de acolhimento' AND 'mediação', em português; espanhol (*lengua de acogida* AND *mediación*); francês (*langue d'accueil* AND *médiation*); inglês (*host language* AND *mediation*). Esta pesquisa decorreu entre final de maio e 13 de junho de 2025.

A Dialnet, a Redalyc e a SciELO dão acesso a textos escritos em espanhol e em LP; a Eric, artigos em Educação e em inglês; o Google Scholar, sendo mais genérico, é útil para temas recentes, como os pesquisados, e pode, ainda, abranger textos em LP; a Mir@bel, para o francês; a Scopus para a língua inglesa essencialmente.

Definimos os seguintes *critérios de exclusão*: teses de doutoramento, dissertações de mestrado, capítulos de livros, textos de revisão de literatura (RL) e ainda publicações em data

²¹Tratando-se de uma revisão de literatura de índole narrativa, entendemos poder apresentar as várias fases do artigo de uma forma mais 'pessoal', sem, contudo, desvirtuar a cientificidade de todo o processo.

anterior a 2019. Também foram excluídos textos noutra língua que não as delimitadas inicialmente. Para os *critérios de inclusão*: apenas artigos em revistas científicas, para que se partisse de textos mais homogêneos em termos formais, com estudos empíricos ou documentais, relatos de experiências em sala de aula/escola, contextos educativos e, igualmente, reflexões didáticas. A pesquisa incidiu sobre textos completos e revistos por pares, entre 2019 e 2025, nas quatro línguas já referidas, sem restrições geográficas.

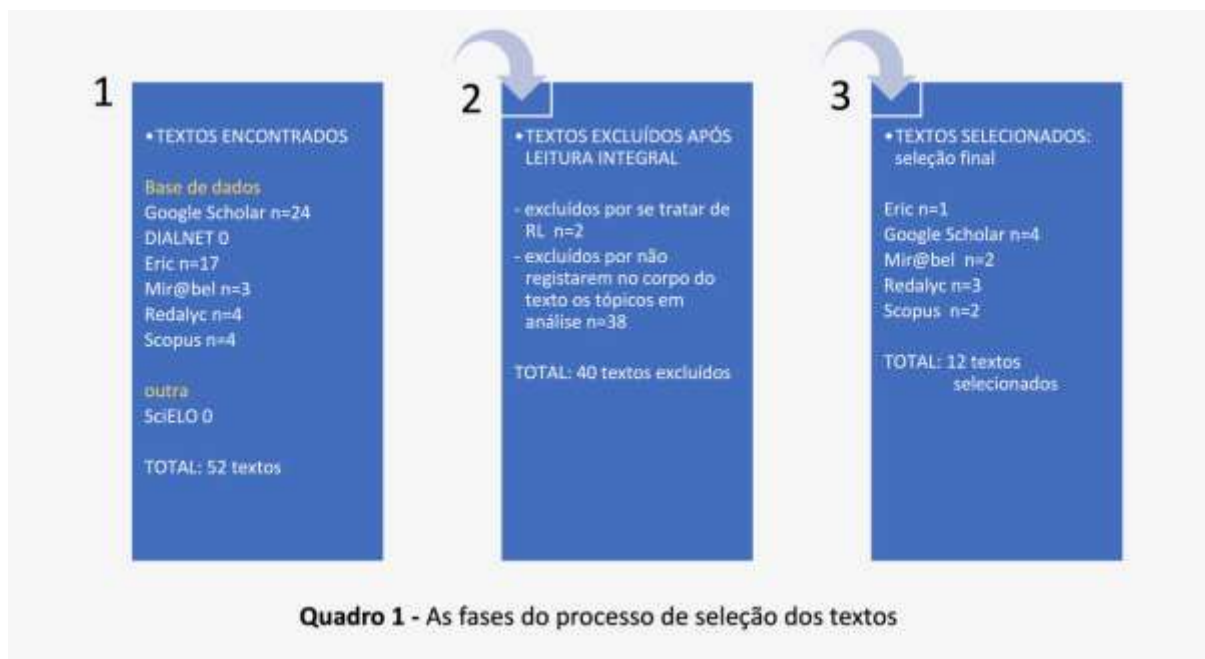
Procedimentos

Em primeiro lugar, fizemos a leitura do título, do resumo e das palavras-chave nos artigos apresentados pelas bases de dados. Em seguida, descarregamos os artigos respeitando os aspectos pretendidos. Por fim, a leitura integral desses textos permitiu fazer a seleção final.

Na etapa da seleção, pareceu-nos importante equilibrar o número de textos em cada uma das línguas pesquisadas. Por um lado, era uma forma de poder encontrar algumas características formais comuns em cada grupo de línguas/ ‘universos’ acadêmicos e afins (lusófonos, francófonos...). Por outro lado, gostaríamos de dar (alguma) visibilidade aos textos em LP que, de outro modo, ficariam provavelmente omissos.

Deparamo-nos com alguma dificuldade na composição do corpus, já que a frequência e o desenvolvimento dos dois tópicos (LAc e MED) eram realizados diferentemente, com valorização de um ‘em detrimento’ do outro. Apesar disso, e porque não dispúnhamos de um leque muito vasto de artigos a integrar, baseamo-nos em opções avançadas a priori: ‘contexto educativo’ (*lato sensu*), ‘aprendizagem’, ‘imigração’. Para abarcar ainda alguns textos que correspondiam já à problemática, mas visavam sobretudo a MED, alargamos a seleção aos que referiam a palavra ‘acolhimento’ – não apenas na lexia LAc – dado que não desvirtuava o nosso propósito; também integramos textos que focalizavam a LAc embora com um papel diminuto na MED.

Percorremos, então, três grandes fases para a constituição do corpus, especificadas no Quadro 1:



Fonte: Elaboração pessoal (2025)

NOTA: Na fase 1, ao nos referimos a ‘textos encontrados’, falamos de textos que já continham ou no título e/ou resumo e/ou palavras-chave os tópicos pesquisados.

Como vemos no Quadro 1, o maior número de textos (24) foi obtido através do Google Scholar, tendo sido guardados quatro. Da Redalyc, incluímos três textos, da Scopus e da Mir@abel, dois de cada. A Eric forneceu-nos um número significativo de textos (17), embora apenas um se enquadrasse nos requisitos. Como lemos na fase 2 do mesmo quadro, 40 textos/52 foram considerados não elegíveis, sobretudo, porque não correspondiam totalmente à temática em foco, mas, também, em dois casos por se tratar de RL. No final, foram selecionados 12 textos.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DOS TEXTOS

Apresentamos os textos selecionados a partir de três tabelas-síntese.

Na Tabela 1, encontramos o código de identificação e as referências de cada artigo. Nesta Tabela, os artigos estão agrupados por línguas (três em cada língua) e por ordem alfabética da língua (primeiro os textos em espanhol, depois em francês, segue-se o inglês e, por último, os textos em português), codificados (de 1 a 12) e com a respectiva referência bibliográfica. Aos artigos 6 e 12, que não apresentam DOI/Identificador de Objeto Digital, foi acrescentado o respectivo link.

Tabela 1 – Codificação e Referências Bibliográficas

Nº	Artigos
1	BERMÚDEZ-PLAZA, Naili; CABELLO-TIJERINA, Paris Alejandro El contexto actual de la mediación intercultural en Chile desde una visión internacional. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana , v. 8, n. 17, 2023. Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia. DOI:org/10.35600/25008870.2023.17.0263
2	CABEZÓN-FERNÁNDEZ, María Jesús; HERRERA RUBALCABA, Daniela Migraciones, segunda lengua y cultura de acogida: retos para transmitir la cultura en las clases de español con migrantes. Lengua y migración / Language and Migration , v. 2, n.16, p.31-54, 2024. DOI: org/10.37536/LYM.2.16.2024.2279 /
3	SUMONTE, Valeria; FUENTEALBA, Andrea Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratório. Estudios pedagógicos (Valdivia) , v. 45, n. 3, p. 369-385, 2019. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300369
4	ALVIR, Spomenka; LANGANNÉ, Claire; THAMIN, Nathalie; VEILLETTE, Josianne; BOUDEBIA-BAALA, Afaf; HEZLAOUI-HAMELIN; Sabrina; CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel Recherche-intervention-formation à la médiation linguistique et culturelle en contexte scolaire et transfrontalier franco-suisse: regards pluriels. Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle , 22-2, 2024. DOI:org/ 10.4000/11qal
5	GUIRAUD, Florence; SAUVAGE, Jérémí De la médiation linguistique à la médiation sémantique: contexte social et interculturalité. Le Français aujourd'hui , n. 211, v.4, p. 137-147, 2020. DOI: 10.3917/lfa.211.0137
6	LEMEUNIER, Valérie Quand la médiation fait évoluer l'unité didactique. Action Didactique , [En ligne], v. 7, n. 2 (15e numéro), p. 111-126, 2024; https://asjp.cerist.dz/en/article/258300
7	CHIOFALO, Tommasa Agnese; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, María del Mar; LUQUE-DE LA ROSA, Antonio; CARRIÓN-MARTÍNEZ, José Juan The Role of L2 and Cultural Mediation in the Inclusion of Immigrant Students in Italian Schools, Educ. Sci. v.9, n.4, 283, 2019. DOI:10.3390/educsci9040283
8	PUNDZIUVIENĖ, Daiva; MEŠKAUSKIENĖ, Almantė; RINGAILIENĖ, Teresė MATULIONIENĖ, Jūratė The Role of Linguistic and Cultural Mediation In Learning the Host country's Language. Darnioji daugiakalbystė Sustainable Multilingualism , 23, 2023. DOI.org/10.2478/sm-2023-0015
9	SARI, Artanti Puspita. Parents' mediation and a child's agency: A transnational sojourner family's online and offline language socialization. Indonesian Journal of Applied Linguistics , v.12, n. 2, 307-320, 2022. DOI.org/10.17509/ijal.v12i2.39967
10	HRISTOVSKY, Gueorgui; PROKOPYSHYN, Ana; BALDÉ, Náilia Curso “SOS Português” na Universidade de Lisboa: uma iniciativa de acolhimento a refugiados da Ucrânia. Revista Intercâmbio , v. LVI, e70265, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2024. DOI.org/10.23925/2237-759X2024V56e70265
11	DOIKOOL MODESTO-SARRA, Luciana Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural. Work. Pap. Linguíst , n.2, v.2, Florianópolis, 2022. DOI.org/10.5007/1984-8420.2022.e83786
12	SEQUEIRA, Rosa Maria; AZEVEDO CARDOSO, Sílvia Margarida O professor de Português e o ensino de crianças e jovens refugiados. Linguarum Arena , v.11, p.57- 68, 2020; https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/9487

Fonte: Elaboração pessoal (2025)

Na Tabela 1, verificamos que só três artigos são de autor único (6, 9, 11). Todos os outros são em coautoria, havendo cinco de dois autores (1, 2, 3, 5, 12) e os restantes com três autores ou mais. Na totalidade, estes artigos foram escritos por 32 autores.

A tabela seguinte apresenta vários itens identificativos de cada texto:

Tabela 2- Identificação dos textos

Nº texto	Ano publ.	País edição	Domínio revista	Língua	Espaço geográfico	Contexto	Base dados
1.	2023	Colômbia	CS	Espanhol	Chile	Para o contexto social	Radalyc
2.	2024	Espanha	Línguas e Migrações	Espanhol	Espanha (Andaluzia)	Escolar	Radalyc
3.	2019	Chile	Ensino	Espanhol	Chile	Escolar	Radalyc
4.	2024	França	DLC	Francês	Fronteira franco-suíça	Escolar/ formativo	Google Scholar
5.	2024	França	DF	Francês	França (Sète)	Escolar	Myr@bel
6.	2024	Argélia	DF no mundo	Francês	NA	Para o contexto escolar	Myr@bel
7.	2019	Suíça	Ciências da Educação	Inglês	Itália (Sicília)	Escolar	Eric
8.	2023	Alemanha	Multilinguismo	Inglês	RU e Lituânia	Escolar	Scopus
9.	2022	Indonésia	LA	Inglês	EUA (Midwest)	Contextos de aprendizagem online e offline	Scopus
10.	2024	Brasil	Linguística e Est. Linguagem	Português	Portugal (FLUL/Lx)	Escolar (curso "SOS" de LP)	Google Scholar
11.	2022	Brasil	Linguística/ Ensino Línguas	Português	Brasil (São Paulo)	Escolar	Google Scholar
12.	2020	Portugal	DL	Português	A partir de Portugal	Virtual/ educativo	Google Scholar

Fonte: Elaboração pessoal (2025)

Legenda: CS /Ciências Sociais; LA/Linguística Aplicada; DLC/Didática das Línguas e das Culturas; DF/Didática do Francês; DL/Didática das Línguas; NA/ Não se aplica; FLUL/Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Lx/Lisboa.

Vemos que 2024 é o ano com o maior número de textos publicados (4), o que pode indicar que a conciliação das duas temáticas começa a ter algum impacto. Os restantes textos

dizem respeito a 2023, 2022, 2020 e 2019, com dois textos por ano, não se registrando textos em 2021 nem em 2025.

Os textos em espanhol foram editados na Colômbia, Chile e Espanha e acedidos através da Redalyc. Relativamente aos textos em francês, dois pertencem a revistas francesas e um a uma revista argelina, através de Google Scholar e Mir@bel (Argélia). Em inglês os textos são de revistas publicadas na Suíça, Alemanha e Indonésia, obtidos através da Eric e Scopus. Em LP encontram-se dois artigos publicados em revistas brasileiras, e o terceiro em Portugal, acedidos estes pelo Google Scholar.

Todas as revistas se inscrevem no domínio das CS e Humanas, considerando, obviamente, que as revistas de Ciências da Educação, Ensino, DLs fazem parte deste grande domínio.

Passemos agora ao contexto investigativo dos textos (Tabela 3):

Tabela 3 – Contexto investigativo dos textos

Nº texto	Tipo estudo/ investigação	Foco	Participantes	Instrumentos recolha	Informação complementar
1	Documental Qualitativo	Estado da MED intercultural no Chile	NA	Método da hermenêutica	Desenvolvimento, regulação e relação contexto migratório
2	Qualitativo (dados)	Desafios da diversidade sociocult. de alunos IMIG e requer.asilo	Professores de espanhol LE	Entrevistas em profundidade	Espanha
3	Qualitativo	Desenvolvimento da comunicação intercultural	Grupo de profissionais área da Saúde	Entrevistas semi-estruturadas	Aprendizagem do crioulo do Haiti p ^a comunicar com imigrantes (Chile)
4	Pesquisa-intervenção e formação	Formação para MED linguística e cultural	Atores implicados na formação e pesquisa	Testemunhos (escrita do artigo a várias mãos)	Contexto escolar e transfronteiriços franco-suíço
5	Análise conversacional	Escolarização de crianças ciganas	9 crianças e pais, 1 ex-aluno	Observações	MED numérica e verbal (França)
6	Teórico-reflexivo	Import. da MED no desenvolvimento unidade didática	NA	NA	Questões de didática do francês, com recurso à MED
7	Estudo de caso	Percepção sobre LAc e sobre papel do mediador (inter)cultural na escola	12 professores	Entrevistas abertas, em profundidade	Integração alunos imigrantes (Itália)
8	Quantitativo e qualitativo	Papel da MED nos métodos e atividades usados p ^a aprendizagem da língua	Estudantes do RU a aprender a LAc na Lituânia e vice-versa	Inquérito de opinião e entrevistas semi-estruturadas	Alunos/mediadores em sala de aula e promoção da translíngua
9	Estudo etnográfico	Socialização linguística de criança indonésia	A criança e suas aprendizagens online e offline,	Observação, entrevistas, artefatos	Ambientes físicos diversos (casa, escola, igreja)

		muçulmana nos EUA	pais, profs, tutores)		
10	Relato de experiência	Curso ‘SOS’ de LP p ^a ucranianos recém-chegados a PT	NA	NA	Acolhimento a ucranianos deslocados forçados
11	Reflexões de sala aula Qualitativo	Aulas de PLAc e material did. do Curso	Alunos IMIG	Anotações/registros a partir de uma aula	Instituição Religiosa (Brasil)
12	Cariz quantitativo	Conhecimento sobre preparação de profs para ensinar IMIG e refugiados	32 professores de LP	Inquérito por questionário (online)	A partir de Portugal

Fonte: Elaboração pessoal (2025)

Legenda: p^a/para; IMIG/imigrantes; profs/professores; PT/Portugal.

Os estudos são maioritariamente empíricos, grande parte assumindo a natureza qualitativa (os estudos etnográficos, assim como estudos de análise de sequências conversacionais, tal como apresentado no texto 5, inserem-se na abordagem qualitativa)²². Os professores e os alunos são os participantes principais – como expectável– com o inquérito (por questionário ou entrevista) como instrumento de recolha privilegiado. Ainda de registar a grande diversificação de locais onde decorrem os estudos, ou para os quais se reflete, com representação considerável dos continentes europeu e americano.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência dos objetivos traçados e após uma leitura exaustiva dos textos que constituem o corpus, optámos pela análise de conteúdo dos dados recolhidos, visto que este tipo de análise se adequa a estudos em Educação, predominantemente qualitativos (AMADO *et al*, 2013; BARDIN, 1991). Elaboramos, então, duas categorias: 4.1. Abordagens de LAc e de MED; 4.2. Estratégias e instrumentos de MED em contexto de LAc.

4.1. ABORDAGENS DE LAc E DE MEDIAÇÃO

Esta categoria abre-se em duas subcategorias: 4.1.1. Contornos de LAc e 4.1.2. Contextos de MED.

²² Mantivemos a terminologia utilizada pelos autores quanto ao tipo de investigação e quanto aos instrumentos de recolha de dados.

4.1.1. Contornos de LAc

O uso generalizado de LAc ocorre sobretudo no Brasil, não sendo, portanto, uma designação unânime noutros lados. Nos textos, que refletem um pouco a tendência dos países de onde se escreve (autores e editores), a par, obviamente, das convicções de quem escreve, há algumas dissonâncias. Para além de um uso homogêneo de LAc (textos 3/Chile, 10/Portugal, 11/Brasil), há sobretudo oscilações terminológicas consideráveis: L2 e LAc (texto 7²³), ou seja, a designação L2 específica e legítima LAc, encontrando-se ainda no mesmo texto (7) “língua do país de acolhimento” – designação que enfatiza o país recetor – e está presente ainda no texto 8, a par de “língua-alvo”, designação essencialmente do ensino da LE; ou ainda designações mais genéricas: “L2” (=língua de escolarização, texto 5) e “2ª Língua” (texto 2). Atentando no título dos artigos, resumo ou palavras-chave dos textos e na forma como LAc foi traduzida para inglês, verificamos que (*Portuguese as Welcoming Language* (textos 19 e 11) se enquadra nas traduções mais correntes na literatura da especialidade do Brasil, usada esta última por Lopez (2018), concomitantemente com (*Portuguese as Host Language* (CORTEZ *et al.*, 2021; LOPEZ, 2020; PEREIRA, 2017; QUEIROZ, 2023), e ainda (*Portuguese as Language of Reception* (ANDRADE, 2021; SÃO BERNARDO, BARBOSA, 2018).

A diversidade de termos usados para LAc, assim como os modos de os traduzir para inglês, levam-nos a relevar não a terminologia em si, mas a concepção subjacente a LAc. As palavras e as expressões não são, obviamente, neutras, no entanto, nos textos em análise, e ainda nos autores ‘exteriores’ convocados, embora apresentem ‘roupagens’ relativamente distintas, remetem para a mesma temática, com ligeiras incidências: imigração, refúgio, plurilinguismo/línguas, aprendizagens, interculturalidade. No campo lexical, as ocorrências são múltiplas e distribuem-se pelos textos, relativamente ao vocábulo ‘acolhimento’: acolhimento/de alunos/imigrantes refugiados (textos 4, 10, 11, 12); sociedade de acolhimento (1, 2, 3); país de acolhimento (textos 2, 3, 5, 7, 8, 9)/terra de acolhimento (texto 9); aulas de acolhimento (texto 6) estruturas de acolhimento (textos 1, 12), cultura de acolhimento (texto 2), competências de acolhimento (texto 4) etc. Com efeito, só o texto 7 analisa a LAc enquanto tal (e não só o que é e para que serve), em um estudo que pretende conhecer a percepção e o pensamento dos professores sobre a LAc.

²³ Nas palavras-chave: consta “LAc (L2)”.

LAc mobiliza outras questões para além da linguística, nomeadamente as sociológicas, e exige uma modalidade de aprendizagem que se desenrola predominantemente em contexto escolar (em 11 textos), mas também social (texto 1). Numa visão mais macro, importa ressaltar que os espaços de aprendizagem não formal, onde decorrem a maioria dos estudos, serão os indicados para adultos que precisam urgentemente aprender a língua, por questões de sobrevivência e, também, por questões humanitárias (texto 10). O ensino regular/formal destina-se, então, aos mais jovens que seguem o percurso dos outros jovens nativos (textos 5 e 7; ‘para o ensino regular/formal’, 6). O fato de os primeiros se desenrolarem em ambientes não formais de aprendizagem não deve ser interpretado como algo de subtrativo, mas como o espaço “entre dois” (formal e não formal), com inúmeras potencialidades para públicos vulneráveis e em situações sociais complexas, com o propósito de ‘resgatar’ os seus direitos à educação, à dignidade e à justiça social (GASSE, 2024²⁴).

Nesta mesma linha, há em todos os textos um consenso generalizado do direito inalienável à educação que conduz à autonomia, ao exercício da cidadania e à justiça social, sendo a língua oficial/de escolarização/LAc um dos principais fatores de empoderamento (ANDRADE, 2021; JAMES, GARRETT, 1991; MOREIRA, ZEICHNER, 2014; PEREIRA, 2017; QUEIROZ, 2023).

4.1.2 Contextos de Mediação

Os conceitos de LAc e MED estão inevitavelmente associados embora nem sempre deliberadamente, mas sempre potenciadores de um olhar intercultural. Os contextos onde ocorrem os estudos destacam uma figura central: o professor e/ou mediador como intermediário(s), tendo em conta os três polos: professor/mediador/outro ator social – sujeito/aprendente – língua/saber/ sociedade (textos 1, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12). Se a maioria dos textos refere atores formais, registramos dois casos de mediadores informais: entre pares, como o (eventual) apoio de um aluno a outro na aula (textos 6 e 8) e, no outro caso, mediadores familiares (texto 9) – os pais da criança indonésia nos EUA. O texto 6 retoma a tipologia de Coste e Cavalli, de 2015, para classificar os atores sociais da MED (formais/profissionais e informais), classificação já encontrada no artigo dos mesmos autores de 2014 (cf. Referências).

²⁴ Um pouco na linha de Paulo Freire, segundo a autora.

O texto 6, de natureza teórico-reflexiva, visa a MED em um enquadramento muito virado para o QECR. Esta obra do Conselho da Europa é também convocada noutros textos (2, 8, 12), igualmente a propósito do conceito de MED: a MED interlinguística (texto 8) e ainda focaliza questões de índole cultural, ensino da cultura do país de acolhimento e a falta de estudos nessa área (texto 2) e de MED intercultural, ou melhor, de diálogo intercultural, como forma de resolver conflitos/mal-entendidos culturais com alunos (refugiados) de origens diversas (12). O texto 4 enquadra-se também nas concepções do QECR²⁵, focando a MED linguística e cultural em espaços (trans)fronteiriços.

Os textos 1 e 7 reforçam essa dinâmica intercultural através da MED, mas o foco recai sobretudo sobre o mediador intercultural, figura essencial: coadjuvante do professor (7) e mediador profissional, aquele que resolve pacificamente os conflitos perante (duas ou mais) pessoas de culturas distintas (texto 1). Para estes mediadores é crucial investir em uma formação mais alargada (DEFOTSING, 2018). Na mesma dinâmica intercultural encontram-se os outros atores sociais privilegiados: os professores, cuja formação mereceria uma atualização (2, 3, 7, 11, 12), no sentido de uma sólida educação linguística que incluiria, obviamente, a institucionalização do ensino do PLAc, como ‘reclama’ Amado (2013).

Constatamos, por fim, que a MED social, de acordo com a tipologia de North e Piccardo (2017), como modalidade ‘distinta’ não aparece formalmente nos textos. Na verdade, os vários tipos de MED acabam por ter alguns cruzamentos entre si, como assinalam os autores, além do mais, a presença da modalidade relacional é inerente a qualquer interação. Nos casos específicos de MED cultural e social parece-nos uma evidência, como provam os registros nos textos analisados, para os quais a MED social é um espaço híbrido, onde as culturas se confrontam e se mesclam, e novas identidades linguístico-culturais e sociais se moldam em um “terceiro espaço”.

4.2. ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO EM CONTEXTO DE LA

Em discursos educativos, como, aliás, em ciências sociais, em geral, os mesmos conceitos apresentam diversas formas, como já pudemos observar. Por isso, nesta categoria, com uma visão integradora da LAc e MED, optamos por distinguir ‘estratégias de MED’ e

²⁵ Daniel Coste, coautor do texto 4, participou na elaboração do QECR.

‘instrumentos’²⁶. A estratégia implica uma abordagem concertada e teoricamente coerente – incluindo o que Coste e Cavalli (2014) designam por dispositivos (aulas de acolhimento, aulas de apoio etc) – enquanto os instrumentos são suportes materiais de apoio e recursos digitais.

A preconização de determinada abordagem em educação linguística condiciona o realce de determinado tipo de estratégias e de instrumentos. No âmbito do QEQR, como já mencionado, são privilegiados projetos/programas promovendo a diversidade linguística e cultural, valorizando a biografia linguística do aprendente, podendo fazer ouvir a sua língua na sala de aula, não só para lhe dar voz, como ainda para estabelecer pontes com outras línguas e culturas na aula, a fim de chegar, de uma forma mais engajada e harmoniosa, à língua de escolarização (por ex: semelhanças e contrastes de algumas características das línguas²⁷), ou seja, uma espécie de polifonia concertada e não um monolinguismo ‘ensurdecidor’.

Neste quadro, em ambientes multilíngues, a estratégia de translinguagem torna a interação mais natural, dando espaço (identitário) às línguas maternas ou variedades diferentes da mesma língua. Na perspectiva de Duarte (2020) e de García e Lin (2016), trata-se respectivamente de “um meio de incluir diferentes línguas na educação”, de “práticas complexas e fluidas”, utilizadas por bilingues e ‘convertidas’ em abordagens pedagógicas, ao aproveitar essas práticas.²⁸

Neste cenário, apenas o texto 8 integra explicitamente a translinguagem, em sala de aula de língua (do país de acolhimento) nos dois estudos paralelos. Os estudantes só tomam consciência dessa estratégia quando os professores alertam para ela, a nomeiam e a explicitam. A sua utilização proporciona aos estudantes, que possuem um repertório plurilíngue, – logo, mais despertados para novas línguas – uma atmosfera mais descontraída e desafiante com a presença das línguas maternas e a possibilidade de descobrir e confrontar aspectos linguísticos (morfossintáticos mas também lexicais) das produções espontâneas noutras línguas para chegar à língua-alvo.

²⁶ De algum modo, partimos da tipologia do QEQR (2020), de Coste e Cavalli (2014) e ainda de algumas definições do Dicionário de Cuq (2003), embora nem todas as distinções coincidam entre si, nem a nossa, aqui apresentada, seja uma súmula dessas, mas antes uma reinterpretção.

²⁷ A consciência linguística ou metalinguística (dependendo do grau de reflexão e do nível de controlo) é, neste âmbito, uma ‘boa aliada’ (James e Garrett, 1991).

²⁸ O conceito de *code-switching* inclui-se no de translinguagem e é utilizado também em aula de línguas. Porém, as suas diferenças conceituais levam a que se privilegie a translinguagem, dado que esta percebe o comportamento linguístico dos bilingues como heteroglôssico e dinâmico, constituindo um único sistema linguístico integrado (e não dois sistemas separados, como no caso do *code-switching*).

No texto 5, a perspectiva é inversa: os autores só no final do estudo se interrogam se não terão utilizado a estratégia de translinguagem, em um contexto em que se recorre sobretudo à MED verbal e também à numérica. Assim, a fim de negociar o sentido e ajustar o significado das palavras para haver comunicação, entre docentes e aprendentes, de francês L2, romenos ciganos e pais, foram ouvidas várias línguas da família romani, com um duplo objetivo: por um lado, identificar as línguas faladas pelos presentes, por outro lado, permitir ouvir as suas línguas em sala de aula, através de um computador conectado a uma base de dados (com um repertório de expressões morfossintáticas dessas línguas). Foram reconhecidas as línguas ursari e calderach, despertando uma reação emotiva da parte de uma das participantes adultas que ouviu pela primeira vez, em França, a sua língua materna, e em um espaço simbólico – a sala de aula. Por outro lado, um dos jovens mais velhos manifestou o seu desconhecimento e desagrado por essas terem sido consideradas línguas independentes, uma vez que para ele só havia uma língua: o romani – era, afinal, plurilingue, de ursari, calderach, romeno e francês e não tinha consciência desse fato. A partir desse momento, o desbloqueio deu-se totalmente e a atividade em curso prosseguiu.

No âmbito de ensino de segundas línguas e apostando na dimensão cultural para que os imigrantes possam interpretar a realidade de acolhimento mais rapidamente, o texto 3 aposta em uma estratégia relevante: coloca os formandos a aprender a língua da população com a qual trabalha no seu dia a dia (crioulo), com o apoio nas aulas de mediadores nativos e mediadores da mesma nacionalidade do que a dos formandos. A língua da aula é o crioulo e o recurso à língua materna dos formandos é esporádico, servindo apenas para explicitar conteúdos mais complexos. Há recurso ainda a artefatos culturais contextualizados, desenvolvidos pelos mediadores, com elementos linguísticos voltados para os saberes culturais. O texto 2, igualmente vocacionado para questões (inter)culturais, recorre predominantemente a uma MED tecnológica/ audiovisual, mas também a material escrito, nas duas línguas em presença (“es útil tener material en doble idioma,” 2024, p. 48). No caso de aprendentes que não dominem nenhuma língua estrangeira aposta-se na comunicação multimodal (pictogramas e elementos não verbais) para ilustrar o vocabulário e as questões mais básicas.

Numa perspectiva oposta, no que toca à utilização das línguas em sala de aula, encontra-se o estudo do texto 7, no qual os professores defendem a estratégia de alfabetização apenas em LAc. Estes professores afastam completamente o *background* linguístico-cultural das crianças (7-10 anos) em aula, porque, por um lado, é a maneira mais rápida de aprender a língua

de escolarização e permitir o acesso aos outros saberes disciplinares, por outro, porque as horas de apoio proporcionadas pela escola são insuficientes. Concluem os autores que os professores em causa não entram em grandes debates axiológicos sobre as interpretações da interculturalidade, nem tão pouco, diremos, sobre questões de educação linguística.

Com cariz mais ‘acadêmico’, o texto 4 apresenta uma formação para a MED linguística e cultural, inserida em um projeto de pesquisa/intervenção, de natureza intercultural. O grande objetivo foi construir uma rede de profissionais em educação, capazes de intervir em situações de MED entre a família e escola. Todavia, o público foi alargado a outros agentes da área educacional, como professores, conselheiros pedagógicos, diretores de escola... Desta forma, a formação pôde contemplar os diferentes tipos de MED, sensibilizando/ “incitando”, assim, todos estes atores sociais para a importância das competências de MED.

Nem sempre o material disponível para utilização em aulas é o mais adequado, tendo em conta as novas tendências no ensino de línguas não maternas (QECR, 2020), especialmente para um público imigrante, refugiado ou requerente de asilo, dada a sua heterogeneidade linguística, cultural e nível de literacia, sendo a heterogeneidade em si já uma dificuldade – dificuldade assinalada já por outros autores (CORTEZ *et al.*, 2021; PINHO, ANÇÃ, 2022; SÃO BERNARDO, BARBOSA, 2018). A autora do texto 3 e, também professora voluntária, descreve uma aula sua de PLAc, a partir do manual usado na instituição, o qual funciona sem quaisquer orientações para os docentes. O manual apresenta-se como um pouco ‘datado’ em termos sociológicos e pedagógicos – visões estereotipadas e muito assente na gramática. A autora, mesmo ‘aproveitando’ os textos do manual, consegue, de certo modo, trabalhar temáticas mais contemporâneas e respeitantes à sociedade brasileira, permitindo um diálogo intercultural ao dar espaço aos participantes. Evoca a MED apenas como sendo a sua voz (“Minha mediação para com ‘O dia a dia de Janaína’, quando apresentado aos alunos, foi de trabalhar a língua a partir da exploração da ideologia de gênero”, 2022, p.205) e ainda a LAc como sendo a própria MED. Outras atividades de MED foram certamente desenvolvidas nos diálogos e na exploração dos textos e nas interações (MELO-PFEIFER, 2020, SÁNCHEZ-CUADRADO, 2020). O fato de a MED não ser convocada, ou nomeada, não significa a sua ausência, o que seria quase impossível em aula de PLAc. Os aprendentes e professores nem sempre estão conscientes da sua utilização constante, como observamos em exemplos dos textos 5 e 8.

Os aspectos aqui elencados relativos à relação pedagógica, no quadro da MED, estão bem sistematizados no texto 6: relação pedagógica que ultrapassa a relação vertical professor –

aluno, perspectivando os alunos como atores neste processo, sobretudo entre pares; valoriza o repertório linguístico individual; facilita a descoberta de novas aprendizagens; desenvolve o espírito crítico, a empatia e a solidariedade. Sugere ainda que na fase de pesquisa de informação sobre um tema, o locutor/aprendente recolha documentos multimodais alternadamente em língua 1 e em língua 2, de acordo com as propostas do QECR (2020) e de especialistas neste âmbito (MELO-PFEIFER, 2020; SÁNCHEZ-CUADRADO, 2020).

5 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Recuperando a questão de investigação e os objetivos deste trabalho, diremos que LAc e MED se entrecruzam permanentemente, sobretudo em contextos de aprendizagem(s) e migrações, embora os atores sociais nem sempre estejam conscientes, nem reconheçam as pontes. Talvez por isso, os estudos no terreno sejam, no momento, reduzidos, com nítido desequilíbrio em termos de densidade e de enfoque entre um conceito e outro nos textos analisados. O problema terminológico relativo a estes dois conceitos pode também ser uma maneira de os ‘camuflar’, ou seja, de não os identificar. O recurso à MED nem sempre surge de forma deliberada, e o uso da lexia LAc reduz-nos o seu alcance em termos de pesquisa nas bases de dados, como vimos. A terminologia LAc está muito circunscrita ao Brasil e, em casos residuais, de ‘ativismo terminológico’, em Portugal (PINHO, ANÇÃ, 2022). Importará, porventura, o que subjaz ao conceito LAc/PLAc e não tanto à forma de a dizer.

Transversal a estes percursos foi a base intercultural em que, solidamente, assentaram os 12 estudos, pretendendo contribuir genuinamente, e em uníssono, para a igualdade, dignidade, cidadania, autonomia e justiça social das pessoas em condição de imigrantes e de refugiados que chegam aos nossos países (GASSE, 2024; MOREIRA, ZEICHNER, 2014).

Todos estes fatos nos levam a reiterar, como os textos nos demonstraram, assim como os autores convocados, que uma formação para a Língua de Acolhimento é imprescindível para os agentes educativos e sociais em espaços em que a Mediação é fator-chave.

REFERÊNCIAS

ADAMI, Hervé; LECLERCQ, Véronique. Introduction. **Les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil**. In: ADAMI, H.; LECLERCQ. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 9-22, 2012. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14056>. Acesso em: 28 julho 2025.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOE, Nilma. A técnica de análise de conteúdo. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 301-357, 2013.

AMADO, Rosane Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLÉ**, Brasília, ano 4, n. 2, out. 2013.

ANÇÃ, Maria Helena. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. *In*: Mello, C. *et al.* (Orgs.). **Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal**: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. I Encontro Nacional da SPDLL. Coimbra: Pé de Página Editores, Lda, p. 61-69, 2003.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**. Porto/Portugal. n. 13, p. 71-87, jan. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62496628.pdf>2008.A acesso em: 30 julho 2025.

ANÇÃ, Maria Helena. A Língua de Acolhimento na Educação em Português. *In*: Mendes, Edleise *et al.* (Org.). **Anais do XI CONSIPLE: Formação De Professores De PLE/PL2 No Contexto Do Multilinguismo Global**. Salvador: SIPLÉ, p. 34-44, 2017 (*E-book*).

ANDRADE, Luiza Silva. Português como língua de acolhimento (PLAc): Transformando não-lugares em lugares no contexto das migrações forçadas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 197-206, 29 mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v24i2.19309>. Acesso em: 20 agosto 2024.

BARBOSA, Lucia Maria A. Novas migrações, novos desafios: plurilinguismo e o ensino-aprendizagem de Português como língua de acolhimento: a experiência da Universidade de Brasília. Comunicação ao **Congresso Internacional Exodus: Migrações e Fronteiras**. Universidade de Aveiro/Portugal, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1991.

BIZARRO, Rosa; MOREIRA, Maria Alfredo; FLORES, Cristina (Coord.). **Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino**. Lisboa: LIDEL, 2013.

CAELS, Fausto. **Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da educação não formal (ENF)**. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2016.

CAVALLI Marisa; COSTE, Daniel. Retour sur un modèle conceptuel pour la médiation. **Action Didactique**, [En ligne], v.7, n.2, 65-94, 2024. Disponível em: <https://asjp.cerist.dz/en/article/258298>. Acesso em: 21 julho 2025.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto: Asa Editores, 2001.

CORTEZ, Dayane; PEDRO, Larissa Martins; BACK ,Angela Cristina Di Palma; MOREIRA, Janine;

CIZESCKI, Fernanda; CABRAL Georgia Laís. PLAc: experiência de ensino e aprendizagem em um projeto de extensão da UNESC. **Revista Linguagem, Ensino e Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, p.29-48, jan. jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444/584>. Acesso em: 12 junho 2025.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**. Council of Europe Publishing, 2020.

COSTE, Daniel; CAVALLI, Marisa. Extension du domaine de la médiation. **Lingue Culture Mediazioni** 1-2, p.101-117, 2014. Disponível em: [10.7358/lcm-2014-0102-cost](https://doi.org/10.7358/lcm-2014-0102-cost). Acesso em: 31 out. 2024.

CUQ, Jean-Pierre. Français langue seconde: essai de conceptualisation. **L'Information Grammaticale**, n. 43, 36-40, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/igram.1989.1981>: Acesso em: 29 julho 2025.
CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DEFOTSING, Serge. Pistes épistémologiques pour la Médiation linguistique et culturelle (MLC): le rôle des sciences sociales dans la formation des "médiateurs". *In: DIGLIO, Carolina et al.* (Edit.). «**Identité, Diversité et Langue, entre ponts et murs**». Napoli: Iniziative editoriali srl, p.107-185, 2018.

DUARTE, Joana. Translanguaging in the context of mainstream multilingual education, **International Journal of Multilingualism**, v.17, n.2, p.232-247, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>. Acesso em: 03 nov.2024.

GARCÍA Ofelia, LIN, Angel MY. Translanguaging in Bilingual Education. *In: O. García et al.* (eds.), **Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education**. Cham: Springer International Publishing Switzerland 2016: Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1. Acesso em: 01 nov.2024

GASSE, Stéphanie. L'éducation non formelle: un espace d'entre deux au sein de situations sociales complexes pour rendre effectif le droit à l'éducation. **Phronesis**, v.13, n.1, p.77-94, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1108897ar>. Acesso em: 23 julho 2025.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>: Acesso em: 16 out.2016.

HUVER, Emmanuelle. Penser la médiation dans une perspective diversitaire. **Recherches en didactique des langues et des cultures** [En ligne], 15-2 | 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2964>. Acesso em: 11 agosto 2025.

JAMES, Carl; GARRETT, Peter. The scope of Language Awareness. *In: JAMES, C.; GARRETT, P.* (Eds.). **Language Awareness in the Classroom**. London: Longman, p.3-23, 1991.

LOPEZ, Ana Paula. Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. **Rev. Bras. Linguíst.** v. 18, n. 2, p. 389-416, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812048>. Acesso em: 30 julho 2025.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio. Revista de Letras**, [S.l.], v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.668>. Acesso em: 01 junho 2025.

LÜDI, Georges; PY, Bernard. **Etre bilingue**. Berne: Peter Lang, 1986.

MELO-PFEIFER, Sílvia. Mediação interlinguística em aula de português língua de herança: um estudo comparativo sobre as percepções dos aprendentes. *In: CARNEIRO, M. F.* (Eds.). **Estudos da**

linguagem. Da descrição linguística às suas interpretações. v.2, *E-Book*. UFMA: São Luís do Maranhão, p. 22-38, 2020.

MOREIRA, Maria Alfredo; ZEICHNER, Ken (Orgs.). **‘Filhos de um Deus Menor’: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores.** Mangualde: Pedago, 2014.

NORTH, Brian; PICCARDO, Enrica. Mediation and the social and linguistic integration of migrants: updating the CEFR descriptors. *In*: BEACCO, Jean-Claude *et al.* (Edits). **The Linguistic Integration of Adult Migrants**, Strasbourg: De Gruyter Mouton, p. 83-89, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110477498-011>. Acesso em: 10 junho 2024.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, jan.-jun., 2017, p. 118-134. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134>. Acesso em: 16 agosto 2025.

PINHO, Joana; ANÇÃ, Maria Helena. Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: imigrantes e refugiados em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 58, n.58, p. 31-49, 2022.

QUEIROZ, Francisco L. O. Português como língua de “acolhimento”: ressitando o conceito. **Pensares Em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 27, p.166-191, 2023. Acesso: <https://doi.org/10.12957/pr.2023.74157>. Acesso em: 29 julho 2025.

SÁNCHEZ CUADRADO, Adolfo. Elaborar tareas de mediación lingüística: ideas clave (Presentación). **Jornadas de Difusión sobre la Mediación Lingüística – El Ferrol**, 2020 (Espanha). Disponível: https://centros.edu.xunta.gal/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/22452/mod_resource/content/1/Presentación_Mediación_Adolfo%20Sánchez_Galicia_2020.pdf. Acesso em: 06 agosto 2025.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral; BARBOSA; Lúcia M. A. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v10i1.4045>. Acesso em: 30 julho 2025.

SNYDER, Hanna. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. **Journal of Business Research**, 104, p. 333-339, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.03>. Acesso em: 13 junho 2024.

VAZ DA SILVA, Suelene; PIRES MACHADO, Cleide; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral (Orgs.). **Ação de acolhimento: o percurso do projeto de extensão “Movimentos Migratórios em ‘V’: português para falantes de outras línguas.** Goiânia: Alta performance, 2023.

WONG, Geoff; GREENHALGH, Trish; WESTHORN, Gill; BUCKINGHAM, Jeannette; PAWSON, Ray. RAMESES publication standards: Meta-narrative reviews. **BMC Medicine**, v.11, n.20. 2013: Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-2>. Consultado em: 18 de julho de 2025.