



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Cidadania de Literacia de Adultos Imigrantes e Refugiados:
Um mapeamento dos projetos de educação não-formal para a aquisição de
literacia na Área Metropolitana de Lisboa

Catherine Cover

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:
Doutora Ana Raquel Matias, Professora Auxiliar Convidada,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

A Cidadania de Literacia de Adultos Imigrantes e Refugiados:
Um mapeamento dos projetos de educação não-formal para a aquisição de
literacia na Área Metropolitana de Lisboa

Catherine Cover

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:

Doutora Ana Raquel Matias, Professora Auxiliar Convidada,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Agradecimentos

À minha mãe, Angela, que só de existir me inspira, e que me apoia incondicionalmente em todas as minhas escolhas – a melhor foi te escolher no céu.

Ao meu pai, Walter, exemplo de força em diversos sentidos (talvez todos). Obrigada por, em cada momento de medo, me lembrar da minha coragem, e me emprestar um pouco da sua.

Aos amigos e irmãos de alma, que, à distância ou não, me fizeram sobreviver e sorrir nos últimos anos. Como bem diz Emicida, “quem tem um amigo tem tudo”.

À professora Ana Raquel Matias, por ter aceitado ser minha orientadora. No meio de tanto caos e obstáculos que a vida me deu nos últimos meses, você sempre me mostrou calma e compreensão perante esta dissertação. Pela paciência e disponibilidade, pelos inúmeros aprendizados, pelas oportunidades, pelos conselhos e apoios, muito obrigada.

À professora Teresa Seabra e aos colegas do Mestrado de Educação e Sociedade, aprender foi bonito demais do vosso lado. Ao Iscte, que se tornou casa para os meus sonhos durante este mestrado.

Obrigada, especialmente, aos entrevistados e às instituições que concordaram em participar da minha pesquisa e partilhar conhecimento comigo. Vosso trabalho é admirável e indispensável.

Aos meus professores. A todos que lutam pela educação e acreditam que é ela que vai mudar o mundo.

*“Que a gente caminha um dia / Depois outro dia
Esperança, sonho alto e pé no chão”*

Milton Nascimento e Rubel, Lua de Garrafa.

Resumo

Nesta dissertação, analisaram-se os projetos de educação não-formal de aquisição de literacia para adultos imigrantes e refugiados em Portugal. A literacia é reconhecida como competência vital, que deve ser assegurada e promovida de forma transversal na sociedade. A problemática é aprofundada no caso dos adultos imigrantes e refugiados, que são considerados falantes não-dominantes sob a perspetiva da cidadania de literacia – conceito desenvolvido no presente trabalho. Através do enquadramento das ofertas para adultos imigrantes e refugiados sem literacia no contexto português, e a invisibilidade da problemática da iliteracia deste indivíduos, foram destacadas as ofertas não-formais neste âmbito. Os objetivos foram o mapeamento e a caracterização dos projetos de educação não-formal de aquisição de literacia para este público-alvo, e a compreensão de sua relevância na garantia da cidadania de literacia. Foi adotada uma metodologia qualitativa, realizando-se entrevistas semi-estruturadas com participantes de dez projetos da Área Metropolitana de Lisboa, através das quais foram identificados fatores caracterizantes, obstáculos e mais-valias destas ações. As principais conclusões revelam um contexto de descontinuidade e insustentabilidade, e a perceção de indispensabilidade e necessidade destas ofertas. O estudo evidenciou o papel de garantia do direito à literacia e a potencialização da cidadania de literacia de adultos imigrantes e refugiados por parte dos projetos, revelando a necessidade de mais estatísticas em torno desta população, e recomendando-se a expansão e aprofundamento do mapeamento desenvolvido.

Palavras-chave: Cidadania de Literacia; Educação de Adultos Imigrantes e Refugiados; Educação Não-Formal; Literacia; Português Língua de Acolhimento.

Abstract

In this dissertation, non-formal education projects for the acquisition of literacy among adult immigrants and refugees in Portugal were analyzed. Literacy is recognized as a vital skill, which must be ensured and promoted transversally in society. The case of immigrant and refugee adults is studied in-depth, as these are considered non-mainstream speakers from the perspective of literacy citizenship – a concept developed in the present work. By framing the offers for adult immigrants and refugees without literacy in the Portuguese context, and the invisibility of the problem of illiteracy of these individuals, non-formal offers were highlighted. The objectives were to map and characterize non-formal education projects of literacy acquisition for this target audience, and understand their relevance in guaranteeing literacy citizenship. A qualitative methodology was adopted, carrying out ten semi-structured interviews with participants from ten projects in the Lisbon Metropolitan Area, through which characterizing factors, obstacles and added values of these actions were identified. The main conclusions reveal a context of discontinuity and unsustainability, and the perception of indispensability and necessity around these offers. The study highlighted the projects' role of guaranteeing the right to literacy and the potentiation of literacy citizenship of adult immigrants and refugees, revealing the need for more statistics around this population, and recommending the expansion and development of the mapping.

Keywords: Education; Immigrants and Refugees; Literacy; Literacy Citizenship; Non-Formal Education; Portuguese non-native language.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Da literacia à cidadania de literacia	3
1.1 Literacia, aprendizagem e educação de adultos	3
1.2 Educação não-formal	5
1.3 Imigrantes, refugiados e literacia	7
1.4. Cidadania linguística, literexclusão e cidadania de literacia	9
Capítulo 2: A Invisibilidade da problemática no caso português	14
2.1 Literacia e educação de adultos em Portugal.....	14
2.2 Imigração e políticas de língua para imigrantes	16
2.3 Educação não-formal e o terceiro setor em Portugal	20
2.4 Cidadania de literacia de adultos imigrantes em Portugal	22
Capítulo 3: Metodologia.....	25
3.1. Limitações da pesquisa.....	27
Capítulo 4: Projetos de educação não-formal de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados	28
4.1. Recursos e estrutura dos projetos	29
4.1.1. Financiamento e sustentabilidade	29
4.1.2. Recursos humanos e formação	31
4.1.3. Localização e condições físicas.....	33
4.2. Caracterização do público-alvo e estratégias de ensino-aprendizagem	35
4.2.1. Género, idade e níveis de escolaridade.....	36
4.2.2. Situação profissional e inserção laboral.....	38
4.2.3. Nacionalidades e diversidade linguística	41
4.3. Execução dos Projetos	44
4.3.1. Estratégias pedagógicas	44
4.3.2. Heterogeneidade dos níveis de aprendizagem.....	47
4.3.3. Certificação	48
4.3.4. Divulgação.....	50

4.4. Percepção da necessidade das ofertas de aquisição de literacia.....	51
4.4.1. Criação dos projetos e requisição das ofertas	51
4.4.2. Percepção da necessidade das ofertas	53
4.4.3. Outros apoios e mais-valias das ofertas	54
Conclusões	57
Fontes	61
Referências Bibliográficas	63
Anexos	67

Glossário

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AEA – Aprendizagem e Educação de Adultos

AML – Área Metropolitana de Lisboa

CNEA – Campanha Nacional de Educação de Adultos

ENF – Educação Não-Formal

FAMI – Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

LESLLA – Literacy Education and Second Language Learning for Adults

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OM – Observatório das Migrações

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLNM – Português Língua Não-Materna

PNIPGM – Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações

PPT – Português para Todos

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

WGNDV – Grupo de Trabalho Internacional de Variedades Não-Dominantes de Línguas Pluricêntricas (“International Working Group on Pluricentric Languages and their Non-Dominant Varieties”)

Introdução

A literacia é uma competência indispensável e uma preocupação crescente na sociedade do conhecimento (Benavente et al, 1996; Ávila, 2008; Cavaco, 2018). Sendo uma competência cada vez mais exigida e indispensável para a participação plena na sociedade, deverá ser da responsabilidade do Estado garantir a literacia enquanto direito para todos os cidadãos, inserido no direito à educação. No contexto português, há uma particular instabilidade das políticas públicas nesta área educacional e formativa, persistindo níveis reduzidos de literacia inquietantes (Roths, 2019). Este quadro é agravado no caso de adultos imigrantes e refugiados em situação de iliteracia, obrigados a adquiri-la em uma língua não-materna. Os esforços neste âmbito a nível formal refletem uma lacuna na resposta específica para estes indivíduos. As respostas existentes nem sempre são adaptadas ao público-alvo, antes voltadas à aprendizagem da língua portuguesa em níveis de iniciação, pressupondo uma anterior aquisição de literacia. Além disso, são organizadas por entidades de formação profissional, sendo marcadas pelo viés económico e objetivando a inserção laboral dos educandos.

A oferta formal em Portugal tende a excluir, efetivamente, indivíduos imigrantes e refugiados sem literacia em nenhum alfabeto, contribuindo para a exclusão social destes indivíduos. Diante deste quadro estruturante, notam-se os esforços no âmbito da educação não-formal (ENF). Como será demonstrado, são estas as ofertas que pretendem garantir a cidadania de literacia destes indivíduos, indicando a relevância da pesquisa. Ainda, a problemática é pouco explorada e as respostas para indivíduos imigrantes e refugiados sem literacia são não apenas reduzidas como pouco divulgadas. Considera-se a importância das pesquisas qualitativas em torno da educação e formação de adultos (Ávila, 2022) e a necessidade de identificar tipologias e quantificar estas ofertas de aquisição de literacia de adultos imigrantes neste contexto não-formal, não existindo ainda um trabalho neste âmbito (Signorello & Matias, 2022).

Amplamente, este estudo pretendeu uma melhor compreensão destas ofertas, e, desde modo, aprofundar o conhecimento em torno da literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal. Em particular, procurou responder à pergunta: “Que projetos de educação não-formal de aquisição de literacia de imigrantes e refugiados adultos existem na Área Metropolitana de Lisboa (AML)?”. Os objetivos do trabalho incluem o mapeamento e a caracterização destes projetos, e a sua relevância na garantia da cidadania de literacia. Foi adotada uma abordagem qualitativa, através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas com treze representantes de dez projetos, localizados através do método bola-de-neve. Ainda, considerando o desenvolvimento da dissertação e a orientação, destacam-se as

reuniões mensais de um grupo de trabalho de estudantes e académicos envolvidos e interessados em temas de pesquisa relacionados com o presente trabalho, que em muito apoiaram e contribuíram para o mesmo. A dissertação passou por revisões e críticas construtivas ao longo do último ano, colaborando com perspetivas externas e diversas, que influenciaram positivamente a escrita da mesma.

A presente dissertação divide-se em quatro partes, estruturadas em capítulos. O primeiro inclui a análise teórica, onde são explorados conceitos em torno da literacia, da aprendizagem e educação de adultos, da educação não-formal, dos imigrantes e refugiados e seus direitos, e da cidadania linguística, assim como o desenvolvimento teórico do conceito da cidadania de literacia. No segundo capítulo, a análise da problemática é contextualizada no caso português, nomeadamente o histórico das políticas de educação para adultos e dos fluxos migratórios, assim como a situação das ofertas de educação não-formal no país, particularmente no âmbito da aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados, e a cidadania de literacia enquadrada em Portugal. O terceiro capítulo apresenta a metodologia do trabalho, considerando limites encontrados no desenvolvimento do mesmo.

O capítulo 4 apresenta a análise das entrevistas conduzidas com os participantes envolvidos. Este está dividido em quatro partes, nomeadamente: os recursos e a estrutura dos projetos, a caracterização do público-alvo, a execução dos projetos e a perceção da necessidade das ofertas. A primeira inclui o financiamento, os recursos humanos e as localizações e suas condições a partir destes recursos. A caracterização do público-alvo engloba o género, a idade, os níveis de escolaridade, as nacionalidades, a diversidade linguística e a situação profissional, assim como as estratégias de adaptação a estes indivíduos. As estratégias pedagógicas e outros aspetos da execução dos projetos, como os níveis de aprendizagem, a certificação e a divulgação, são desenvolvidos na terceira parte. Finalmente, aborda-se a perceção de necessidade destas ofertas diante da invisibilidade da problemática em Portugal. São estas dimensões de interesse no presente estudo, que permitiram reflexões e conclusões acerca do papel destes projetos na garantia da cidadania de literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal, desenvolvidas nas conclusões.

Capítulo 1: Da literacia à cidadania de literacia

O presente capítulo apresenta um enquadramento teórico de projetos de educação não-formal de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados, de forma a contextualizar conceptualmente a pesquisa desenvolvida nesta dissertação. Apresenta-se, assim, o conceito de literacia e seu enquadramento na aprendizagem e educação de adultos, seguido da concetualização da educação não-formal. Numa terceira parte, desenvolve-se os conceitos de imigrantes e de refugiados, e seus direitos, e, finalmente, numa quarta parte, o enquadramento da problemática da literacia de adultos imigrantes e refugiados numa produção conceitual que caracterizo como cidadania de literacia. Estas discussões serão retomadas no segundo capítulo, e contextualizadas no caso português.

1.1 Literacia, aprendizagem e educação de adultos

O direito à educação é um direito humano fundamental desde 1948,¹ que, enquanto universal, não exclui, e, enquanto direito, demanda seu cumprimento. É também transversal e instrumental, indispensável para o cumprimento e exercício de outros direitos humanos universais (UNESCO, 2019). A partir de sua definição enquanto direito humano, o direito à educação foi assumido como prioridade política,² e assegurar sua garantia significou principalmente suprir a educação primária gratuita e determinar a obrigatoriedade da escolaridade.³ O conceito de literacia contextualiza-se no processo de progresso educativo e complexificação do campo educacional da educação de adultos e do conceito de alfabetização.

A conceptualização da alfabetização desenvolveu-se e ampliou-se, abrigando também as noções de alfabetização literal e alfabetização funcional, em 1978, na 20ª Conferência Geral da UNESCO. As Conferências Gerais estabelecem as políticas e linhas de trabalho da organização. A resolução desta Conferência definiu, para fins estatísticos, que uma pessoa é alfabetizada quando consegue ler e escrever com compreensão, enquanto “uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade.” (UNESCO, 2014: 23).

¹ A Educação é reconhecida pelo artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos. (ONU, 1948).

² Segundo o “Right to Education Handbook”, “human rights are high-priority” (UNESCO, 2019: 25).

³ O Artigo 13º Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais reconhece o direito de toda a pessoa à educação e que, a fim de assegurar o pleno exercício deste, o ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos. (ONU, 1966)

Entretanto, a alfabetização aponta para o ato de ensinar e aprender a ler e escrever. Já a literacia é um conceito que surge atrelado às capacidades de usar estas competências, ou seja, “as capacidades de processamento de informação escrita na vida cotidiana.” (Benavente et al, 1996: 4). A adoção deste conceito combate, assim, a dicotomia que inclui o uso do termo “analfabeto”, sendo defendido em oposição a este no presente trabalho o uso de “indivíduos sem literacia” ou “indivíduos em situação de iliteracia”.⁴ Além disso, a literacia contextualiza-se num processo educativo progressivo de desenvolvimento de competências, no qual ela é uma competência vital. Isto porque a chamada sociedade do conhecimento estabelece-se em sociedades educativas, nas quais a escrita tem uma abrangência e transversalidade cujo domínio constitui-se enquanto competência-chave (Ávila, 2008). De facto, a garantia do direito à literacia não pode ser uma preocupação apenas na “idade própria”, relacionada à prestação da educação básica e da escolaridade de crianças e jovens, sendo, portanto, estendida para o campo da aprendizagem e educação de adultos (AEA).

A AEA é um campo que envolve uma multidimensionalidade de atores e implicações, e abrange todos os adultos, ao longo de sua vida. É importante referir que o termo adulto “denota todos aqueles que participam na aprendizagem e na educação de adultos, mesmo que não tenham atingido a maioridade legal.” (UNESCO, 2015: 6). No desenvolvimento da AEA, ocorre uma mudança de paradigma “concretizada na progressiva valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. A tónica passa da educação à aprendizagem.” (Aníbal, 2013: 4). A partir do enfoque da aprendizagem ao longo da vida, a AEA é incentivada social e politicamente.⁵ Entretanto, o acesso e a participação destes adultos em processos de aprendizagens são marcados por desigualdades. Segundo Ávila (2022), esta participação varia conforme um conjunto de variáveis sociais, e “as mulheres, os residentes em zonas rurais e os imigrantes tendem a apresentar taxas de participação consideravelmente mais baixas.” (ibidem: 23).

⁴ Segundo Biarnès (1998), o uso do termo “analfabetismo” é problemático porque “Como o iletrismo, ele situa o problema apenas na busca (e, portanto, no tratamento) das “falhas” de que seria portadora uma pessoa nas suas capacidades de utilizar-se da letra” (ibidem: 138). O termo será mencionado no presente trabalho pela citação direta de autores e participantes que o utilizaram, sendo a problemática referida como “iliteracia” no resto do corpo do texto.

⁵ Autores como Canário (2000) e Cavaco (2016, 2022) desenvolvem linhas de pensamento que criticam a instrumentalização da educação pelo setor económico neste processo. Estes apontam para um carácter neoliberal na mudança de paradigma no desenvolvimento da AEA, que subordina a educação à produção e acumulação de bens (Canário, 2000). As políticas públicas de educação de adultos seriam influenciadas pela agenda política de organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que responsabiliza os cidadãos pela sua formação contribui para o aumento das desigualdades no acesso à educação (Cavaco, 2016).

Outros fatores sociográficos neste domínio são a idade, a situação profissional e a escolaridade, sendo que a participação em atividades de aprendizagem aumenta conforme os níveis de escolaridade aumentam (Ávila, 2022). Este é um fenómeno muito estudado e designado de efeito de Mateus, ou das vantagens acumulativas, no qual “tenderá a acentuar-se a distância entre os que já entraram na “espiral” da aprendizagem e os que ficam de fora, ou para trás.” (ibidem: 20). Cross (1981) desenvolve uma tripartição de fatores de participação em processos de aprendizagem e educação, sendo estes situacionais, disposicionais e institucionais.⁶ Esta análise compreende a complexidade deste fenómeno, e “embora analiticamente distintas e com diferentes implicações do ponto de vista do desenho de políticas, o que tem sido evidenciado é o modo como as três dimensões tendem a coexistir e a reforçar-se de forma cruzada.” (Ávila, 2022: 24).

A Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO de 2015, até hoje defendida e reiterada pela organização, afirma que esta inclui “todo o conjunto de processos de aprendizagem formal, não-formal e informal, por meio do qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade em que vivem desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades.” (UNESCO, 2015: 6). A conceção atual da AEA, ainda, identifica a literacia e as habilidades para a cidadania enquanto principais áreas de aprendizagem, e reitera a inclusão de todos os modos de aprendizagem: incluindo a educação não-formal (ENF). Este é um campo inserido numa tripartição da educação que merece atenção, conforme pretende-se desenvolver na próxima parte.

1.2 Educação não-formal

A partir da evolução e consequente complexificação da educação e da AEA, surge uma tripartição de conceitos envolta do universo educativo. De facto, “nas últimas décadas, a orientação educativa para as aprendizagens diversifica-se, intensifica-se e multiplica-se. Transborda claramente para fora da escola” (Costa, 2003: 191). A prática educativa e as aprendizagens dividem-se, assim, nos campos da educação formal, da educação não-formal e educação informal. A educação formal é institucionalizada e intencional, e engloba todas as aprendizagens desenvolvidas nos sistemas de ensino e de formação institucionais, reconhecidas e certificadas, conferindo grau. O reconhecimento de outros modos de aprender para além do formal escolar, sempre existentes, e sua categorização, faz parte do processo de desenvolvimento da AEA, expandindo e valorizando as aprendizagens neste campo.

⁶ Os situacionais estão relacionados a impedimentos pessoais, familiares ou profissionais; os disposicionais, relacionados às motivações pessoais; e os institucionais relacionados às ofertas, condições de acesso, frequência e divulgação das mesmas. (Cross, 1981, como citado em Ávila, 2022).

A educação informal difere-se pela não intencionalidade, associada à socialização dos indivíduos e com espaços educativos não delimitados (Bruno, 2014). É importante referir que as diferenças categóricas nesta tripartição fazem parte de um debate mais amplo, com visões e autorias diversas, as quais não se pretende aprofundar, senão em relação a educação não-formal (ENF). Esta última é caracterizada por um desafio de definição, sendo frequentemente “definida pela negatividade – pelo que ela não é” (Gohn, 2014: 39). Uma das principais definições aponta para práticas educativas promovidas de forma intencional, objetiva e institucionalizada, porém não certificada ou validada formalmente, não atribuindo grau. Aprofunda-se, em algumas abordagens, uma contraposição entre a ENF e a educação formal, particularmente a educação escolar. Propõe-se uma lógica de suprimento de necessidades em relação à educação formal, ou, ainda, define-se a ENF como um conjunto de práticas ou métodos educativos não apenas diferenciais, mas opostos ao ensino tradicional relacionado à educação formal (Pinto, 2007).

Segundo Enguita (2009), a instituição escolar encontra-se desarmada perante a diversidade cultural, assim como pouco disposta aos processos daí resultantes, sendo que esta “nació como una institución decididamente assimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, com una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje (...)” (ibidem: 51). Uma das funções da escola é efetivamente contribuir para a construção da identidade nacional e da pertença, sendo uma das principais ferramentas para tal o ensino da língua. Entretanto, este ensino é fundamental para a integração de imigrantes e refugiados em todas as fases da vida, sendo a educação uma ferramenta indispensável neste processo. “A educação é genericamente considerada uma instituição central no processo de integração dos filhos de imigrantes (e refugiados) e das suas famílias, e este processo permanece um desafio para os sistemas educativos” (Seabra et al, 2018: 301).

Contudo, também a ENF não está imune a estes obstáculos apenas por estar contextualizada fora do ensino formal, tendo a mesma responsabilidade de esforçar-se pela integração destes indivíduos, não estando também, portanto, oposta à educação formal. Esta tripartição conceptual, de facto, é problemática, pois exclui a informal pela sua não estrutura, e coloca o formal e não-formal em rivalidade ou de forma hierárquica (Rogers, 2005, como citado em Bruno, 2014). Gadotti (2005) e Gohn (2014) defendem a importância de combater esta oposição, principalmente em relação à desvalorização da instituição escolar, considerando que o direito universal à escola pública ainda não foi garantido globalmente. “Atacar a escola pública, entre nós, é atacar a democracia. A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la.” (Gadotti, 2005: 10). Os autores defendem a complementaridade entre os campos, o enriquecimento e

potencialização da educação formal, e o consequente reforço educativo. Assim, adota-se uma definição de ENF que “articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. (...) É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania (...).” (Gohn, 2014:40).

Neste sentido, reitera-se que a ENF não tem um papel estanque e que, independente da tripartição explicada, não existem modelos educativos puros (Caels, 2016). O contexto formal é, ainda, indispensável nos esforços para o combate da iliteracia: “Embora a relação entre escolaridade e literacia não seja unidireccional nem de simples sobreposição, a escola é, nas sociedades contemporâneas, um contexto decisivo, senão mesmo o principal, no que respeita à aquisição de competências de leitura e escrita, entre outras.” (Ávila, 2007: 32). Entretanto, as ofertas de literacia na educação formal fora da “idade própria” e da escolaridade são limitadas (Cavaco, 2018; Ávila, 2008; Benavente et al, 1996), criando condições de desigualdade para indivíduos com pouca escolaridade e em situação de iliteracia, particularmente indivíduos adultos imigrantes e refugiados. Destaca-se o papel da ENF no acesso ao direito à educação e à literacia para estes indivíduos, questões que pretende-se abordar na próxima parte.

1.3 Imigrantes, refugiados e literacia

A Organização Internacional para as Migrações (OIM) define migrante como qualquer pessoa que se desloque através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado longe do seu local habitual de residência, independentemente de seu estatuto legal, do movimento ser voluntário ou não, das causas do movimento ou da duração da estadia (OIM, 2019). Um caso particular de migrante refere-se aos refugiados, caracterizados pelo movimento migratório não voluntário e sem capacidade ou relutante de retorno, por causas de perseguição, ameaça e/ou medo no país de sua nacionalidade.⁷ Destaca-se que a situação irregular que migrantes internacionais podem encontrar-se não deve impedi-los nem de sua humanidade nem dos seus direitos humanos (OIM, citada por UNESCO, 2018: 19). Todos estes estão, assim, protegidos pelos princípios de igualdade, não-discriminação e universalidade,⁸ incluindo, portanto, o direito de imigrantes e refugiados à educação e, em especial, à literacia.

⁷ Existem diversas definições em torno do conceito de refugiado, que não são constitutivas, apenas declaratórias (OIM, 2019).

⁸ Segundo o artigo 1º da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. O artigo 2 afirma, ainda, que todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração, sem distinção de qualquer espécie, e não será feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa. (ONU, 1948).

A cidadania tem sua concepção tradicional atrelada ao nacionalismo e à proteção das fronteiras nacionais, tornando-se, inclusive, neste sentido, uma ferramenta discriminatória. O conceito pode, contudo, ter um sentido mais amplo – o da cidadania universal. A cidadania universal é reclamada por imigrantes e refugiados, conscientes da proteção que lhes deve ser garantida fora de seus países, e da garantia dos Direitos Humanos a toda a humanidade, de forma independente das soberanias dos Estados e das suas nacionalidades (Farena, 2009). De facto, a garantia dos direitos humanos universais dos migrantes depende dos esforços dos Estados para a sua implementação, existindo um hiato entre a teoria e a realidade dos direitos e da cidadania destes indivíduos (ibidem). Este hiato é sistematicamente observável, ainda, entre as políticas que os Estados criam e se comprometem, e sua verdadeira implementação e dos seus objetivos (Matias et al, 2016).

A integração plena dos imigrantes e refugiados é comprometida sem a aprendizagem da língua do país de acolhimento e a garantia da literacia (em qualquer língua) neste processo. Esta ausência cria barreiras linguísticas, para além das culturais e econômicas enfrentadas no movimento migratório. A investigação sobre literacia e aprendizagem de uma língua não materna ainda é muito limitada (Kurvers, 2015). Com o objetivo de expandir este tema academicamente, e apoiar adultos em aprendizagem de literacia pela primeira vez numa nova língua, especialistas da área fundaram, em 2005, a organização Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Considerando que a lacuna científica em torno dos níveis educacionais das populações migratórias e refugiadas leva à inconsistência de políticas públicas educacionais para este público, o objetivo da LESLLA é compartilhar de forma global e multidisciplinar resultados de pesquisa, práticas pedagógicas, e informação sobre política pública.⁹

Uma abordagem pedagógica desenvolvida neste contexto é o *translanguaging*, que consiste na utilização das línguas dos educandos, enfatizando o multilinguismo para aprofundar aprendizagens como a aquisição de literacia numa língua não materna. Para García e Kleifgen (2019), compreensões tradicionais e ideias monoglota envolta da linguagem e da literacia devem ser ultrapassadas. “Translanguaging literacies are beneficial to the growing numbers of people who live in borderlands or have moved across borders, bringing along their experiences, hopes, and bilingual resources for learning.” (ibidem: 16). Assim, o *translanguaging* é, particularmente positivo particularmente para aqueles que têm sido afetados historicamente por políticas de língua mal orientadas, resultantes de ideologias raciais-linguísticas e o legado de estruturas coloniais.

⁹ Disponível em: <https://www.leslla.org/our-vision>.

Outro estudo que merece destaque neste contexto é o de Kurvers (2015), sobre aprendizagens de aquisição de literacia em uma língua segunda (L2).¹⁰ Seu estudo indica a importância de políticas de integração e da adaptação e especialização por parte dos educadores envolvidos na aquisição de literacia em uma língua segunda. Indica-se, ainda, a importância do uso cotidiano da língua segunda, sendo o tempo é um fator importante e tendo melhores resultados cursos intensivos (Kurvers, 2015). É preciso levar em conta o tempo necessário para a consolidação desta aprendizagem e o tempo disponível pelos indivíduos imigrantes e refugiados, que é atravessado pelas deveres e responsabilidades que caracterizam seus processos migratórios.¹¹ As respostas pensadas para este público, portanto, devem ser coordenadas com políticas e propostas educativas a longo prazo.

A aquisição de uma L2 em simultâneo à aquisição de literacia por parte do indivíduo adultos imigrante ou refugiado revelam um contexto educativo desafiador e de urgência. Estas competências são exigidas socialmente, não apenas enquanto ferramentas de comunicação, recursos para oportunidades profissionais ou educativas, mas essencialmente para a sua participação plena na sociedade. A aprendizagem das línguas oficiais, as chamadas “línguas de acolhimento”, é, como a educação, um direito humano que possibilita os demais direitos e garante o cumprimento dos deveres, permitindo ao imigrante o exercício de sua cidadania (Grosso, 2010). Se as barreiras linguísticas do imigrante limitam o exercício de seus direitos e deveres, estas são agravadas pela sua não aquisição de literacia, uma vez que a aprendizagem de uma L2 é fortemente condicionada pela literacia na língua materna (Kurvers, 2015). A aquisição de competências de literacia por imigrantes e refugiados adultos é condicionante de sua cidadania, o que nos leva ao conceito de cidadania linguística e outra ideia a ele atrelada que importa conceituar: a cidadania de literacia.

1.4. Cidadania linguística, literexclusão e cidadania de literacia

O conceito de cidadania linguística surge como perspectiva crítica e a partir da insatisfação com políticas de linguagem que conservam visões discriminatórias e dinâmicas linguísticas coloniais (Stroud, 2015), e que, efetivamente, silenciam aqueles que não são reconhecidos como vozes legítimas na arena política (Stroud et al, 2020). A cidadania linguística enfatiza a importância da língua(gem) na participação plena e ativa dos indivíduos na sociedade, e,

¹⁰ Entendida como a língua aprendida pela necessidade de comunicação, em contexto de integração e socialização, não sendo a primeira língua ou língua materna do indivíduo. No presente trabalho, o aprendizado nesta língua é também referido como aprendizado em língua não materna.

¹¹ Em relação ao tempo, é interessante mencionar o trabalho desenvolvido em torno da falácia da “cronomeritocracia”, ideia de que toda experiência temporal é igual. Na realidade, a experiência temporal dos indivíduos é influenciada por marcadores sociais, como classe, raça e gênero (ver: Prazeres, M. (2023). Você sabe o que é cronomeritocracia? Disponível em: <https://michelleprazeres.net/2023/08/22/voce-sabe-o-que-e-cronomeritocracia/>).

particularmente, na esfera política. Visa, portanto, reconhecer as dependências profundas entre linguagem e política, chamando particular atenção para as complexidades linguísticas que podem construir cenários políticos mais abrangentes e inclusivos de participação cidadã (Stroud, 2015).

Fundamentalmente, a cidadania linguística aborda a variedade dos meios semióticos pelos quais os falantes se expressam, sobretudo as formas que falantes não-dominantes lutam pelo controle de instituições políticas do Estado, usando sua língua, resignificando, reorientando, e refletindo as problemáticas sociais e políticas que os afetam.¹² Williams e Stroud (2015) explicam que abordar a cidadania linguística implica repensar as relações de poder subjacentes às práticas e entendimentos de línguas, nomeadamente em relação a quais falantes são considerados legítimos e quais são “falantes não-dominantes”. Neste sentido, podemos refletir sobre três abordagens: a relação entre falantes de uma norma padrão gramatical tida como culta, e os falantes de variedades linguísticas nacionais; entre falantes de uma norma linguística de status internacionalmente tido como superior e os falantes das demais normas linguísticas, de uma mesma língua (pluricêntrica); e entre falantes da língua oficial e os falantes de outras línguas no país de acolhimento.

Em relação à primeira comparação, Marcos Bagno (2015) aponta que, mesmo quando o suposto processo de democratização do acesso à “norma culta” existe, este objetiva a preservação da dinâmica de separação dos que a “sabem” e dos que a “ignoram”. Para este autor, a gramática normativa “passou a ser um mecanismo ideológico de poder e de controle de uma classe social dominante sobre as demais” (Bagno, 2015: 39), que objetiva de forma ocultada fazer o aprendiz “acreditar na mitologia do preconceito linguístico e transformá-lo num perpetuador e reproduzidor do círculo vicioso desse preconceito” (ibidem: 43). Entre os mitos deste preconceito, aponta-se para a noção da existência de uma língua única, referente àquela ensinada institucionalmente, como em escolas e universidades, sendo que “qualquer manifestação linguística que escape deste triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pelo preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”” (ibidem: 60).

Já a segunda abordagem está relacionada ao pluricentrismo linguístico, na qual é importante mencionar o Grupo de Trabalho Internacional de Variedades Não-Dominantes de Línguas Pluricêntricas (WGNDV). Segundo este, uma língua é pluricêntrica quando é utilizada

¹² Em original, “Central to linguistic citizenship is an understanding of the variety of semiotic means through which speakers express agency, voice and participation in an everyday politics of language, and how *non-mainstream speakers* wrestle control from political institutions of the state by using their language over many modalities and giving new meaning and repurposing to reflect the social and political issues that affect them.” (Williams e Stroud, 2015: 408).

em pelo menos duas nações onde possui um status oficial enquanto língua estatal, co-estatal ou regional com suas próprias normas. Segundo Clyne (1992), o pluricentrismo considera relações entre linguagem e identidade e entre linguagem e poder, e aponta, portanto, para uma assimetria e uma hierarquização de normas de uma mesma língua, internamente e externamente.¹³ Criam-se, assim, variedades dominantes e não dominantes e ideias de monocentrismo linguístico, que compartilham centralismo, elitismo, monolinguismo e a depreciação de falantes não-normativos.¹⁴

Isto nos leva à última abordagem relativa aos falantes não-dominantes da cidadania linguística – aquela entre falantes da língua oficial e os de outras línguas no país de acolhimento, ou seja, referente à relação entre a língua oficial e a(s) língua(s) dos migrantes, cujos contornos revelam interseccionalidade de vários fatores. Os fluxos migratórios se estruturam não linearmente por relações coloniais, políticas e económicas, e, neles, a linguagem muda de valor, estabelecendo, por exemplo, hierarquias entre línguas e, consequentemente, criando variedades linguísticas minorizadas (Keating et al., 2022). Na Europa, assumem-se as línguas nacionais oficiais como língua materna da maioria dos cidadãos nacionais. Estas possuem, assim, um estatuto social mais elevado, seguida das demais, tendo as línguas minoritárias imigrantes o estatuto mais baixo (Matias, 2017).

O conceito de cidadania linguística enquadra-se na valorização das línguas e variedades linguísticas faladas e escritas pelas minorias políticas e sociais. É, portanto, indispensável no entendimento da aprendizagem de uma L2 de adultos imigrantes e refugiados para a garantia de sua cidadania. Neste sentido, negar esta aprendizagem não é apenas negar diversos direitos humanos, mas efetivamente silenciar estes indivíduos. A aprendizagem de uma L2 pode capacitá-los para a defesa destes e outros direitos, de melhores condições de vida, e de sua cidadania plena na sociedade de acolhimento. Nota-se a importância de afirmar, no contexto do presente trabalho, a necessidade da garantia da cidadania linguística de adultos imigrantes e refugiados. Tendo em conta os conceitos já desenvolvidos em torno da literacia enquanto direito humano e seu papel na garantia da cidadania, em especial no contexto de adultos imigrantes e refugiados e sua relação com a linguagem e a cidadania linguística, contextualiza-se o presente trabalho com a construção do conceito de cidadania de literacia.

A este propósito, importa primeiro referir o conceito de epistemicídio, que Carneiro (2005) apropria de Sousa Santos (1997), para referir-se não apenas à anulação e desqualificação do conhecimento do outro, mas ao processo de negação, inferiorização,

¹³ Disponível em: <https://pluricentriclanguages.org/pluricentricity/what-is-a-pluricentric-language/>

¹⁴ Disponível em: <https://pluricentriclanguages.org/pluricentricity/what-is-a-non-dominant-variety/>

deslegitimação e discriminação no campo educativo, sendo “uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.” (Carneiro, 2005: 97). Nascimento (2019), ao discutir o epistemicídio, aponta a língua como ferramenta de subtração e extermínio. De forma similar, a literacia está relacionada a preservação e valorização do que está escrito e de quem escreve, assim como sua língua e sua cultura. “Como a escrita é um objeto de poder, ela existe para separar quem escreve de quem não escreve.” (Nascimento, 2019: 20). Portanto, assim como a língua e seu acesso não apenas exclui, mas estabelece políticas de exclusão, a literacia também pode ser vista como ferramenta de exclusão e marginalização daqueles que não têm acesso a ela (ibidem).

Ora, se o uso da língua é uma ferramenta de poder e de luta pelo controle, estando intrinsecamente relacionada com a arena política e a cidadania, a capacidade de usar, ler e escrever uma língua é ainda mais importante para a participação e gozo da cidadania. É neste contexto que se desenvolve o conceito de cidadania de literacia. Poderíamos, neste sentido, abordar a relação entre culturas de escrita e culturas orais e sua comparativa valorização histórica e global. Entretanto importa aqui focar na relação entre indivíduos com literacia e indivíduos sem literacia, particularmente, indivíduos imigrantes e refugiados sem literacia. A literacia é pressuposta como competência base, transversal e vital, e sua ausência torna-se uma preocupação social (Ávila, 2008).

Se a literacia é crescentemente exigida, ou pressuposta, pode ser considerada um fator exclusionário multidimensional. A “literexclusão” é uma dimensão que revela as incapacidades de indivíduos que não adquiriram estas competência básica, englobando a própria inabilidade de utilizar informações escritas, as consequências sociais desta inabilidade e as percepções individuais a partir desta exclusão (Gomes, 2003). A simples existência de indivíduos em situação de iliteracia representa uma dupla negação do direito à educação, primeiramente na “idade própria” e secundamente na idade adulta (Gadotti, 2009). Sendo responsabilidade do Estado garantir o acesso universal à educação e, consequentemente, assegurar a literacia para todos, indivíduos sem literacia representam uma falha deste ator. A ausência de literacia impede a integração social, particularmente de indivíduos adultos imigrantes e refugiados, sendo a garantia desta competência uma dívida social por parte do Estado.

Importa também mencionar o trabalho de Wagner (1990) de desenvolvimento conceptual do termo “analfabetismo”, aqui aplicado a populações migrantes. O autor explica que nas situações em que minorias linguísticas entram em contacto com a língua dominante, manifestam o “analfabetismo de resistência” ou o “analfabetismo de opressão” (Wagner, 1990,

como citado em Silva, 2007). A resistência refere-se ao processo de recusa de assimilação cultural pela aquisição de literacia na língua dominante, consciente ou inconscientemente, em defesa da língua da minoria linguística. Biarnès (1998), em relação ao conceito de “analfabetismo de resistência”, comenta: “Quando a letra é um perigo muito grande de perda de identidade, sua a-funcionalidade torna-se uma arma eficaz contra essa perda fundamental” (ibidem: 149). Já o “analfabetismo de opressão” expressa a obrigação da aprendizagem e da aquisição de literacia na língua dominante, pelo sistema educativo nacional e sua obrigatoriedade ou pela necessidade de inserção laboral (Silva, 2007).

O indivíduo em situação de iliteracia, portanto, está inserido numa relação hierarquizada perante o indivíduo com literacia, complementar às abordagens dos falantes não-dominantes relativas ao conceito de cidadania linguística. Os indivíduos adultos sem literacia imigrantes e refugiados, representam um aprofundamento desta problemática. A cidadania de literacia é uma perspectiva teórica que considera esta relação, ou seja, visa contemplar o papel da literacia na luta dos falantes não-dominantes pelo controle no campo da política de língua e na participação cidadã na sociedade. Adiciona às abordagens de falantes não-dominantes a questão de aquisição ou não de literacia, incluindo, portanto, indivíduos que não possuem esta competência e aqueles que estão também incluídos nas demais abordagens, de forma interseccional.¹⁵

Deste modo, o conceito de cidadania de literacia aborda a relação entre políticas de literacia e políticas de ensino de línguas, particularmente a dependência de ambas para a participação plena e ativa dos cidadãos na sociedade. Para Freire (1997), em sua defesa da educação popular, a linguagem é um caminho de invenção da cidadania, e a aquisição de literacia faz parte de um processo maior de tomar a história em suas mãos e assumir sua cidadania.¹⁶ “É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro.” (Freire, 2001: 30). Tendo em conta este papel central da linguagem e da literacia na garantia da cidadania, ter cidadania de literacia é ter o direito à literacia assegurado e promovido de forma transversal na sociedade, e adaptado às necessidades diversas dos indivíduos sem literacia.

¹⁵ A interseccionalidade do conceito de cidadania de literacia refere-se, portanto, a indivíduos sem literacia, falantes não-dominantes em relação à norma culta institucionalizada, falantes não-dominantes em relação ao pluricentrismo linguístico, e falantes não dominantes em relação à língua dominante da sociedade de acolhimento no processo migratório.

¹⁶ Ainda, aprender a ler (e escrever) é aprender a “dizer sua palavra”, existindo uma relação intrínseca entre palavra e mundo – a construção histórica e política deste (Freire, 1987).

Capítulo 2: A Invisibilidade da problemática no caso português

O presente capítulo pretende contextualizar a aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados e os projetos neste âmbito no caso português. Esta contextualização aponta para a invisibilidade da iliteracia e a invisibilidade da realidade sociolinguística de adultos imigrantes e refugiados em Portugal. Primeiramente, discorre-se sobre as intermitências das políticas públicas de educação de adultos e literacia neste contexto, seguida da realidade migratória e das políticas de língua no país. Numa terceira parte, caracteriza-se a promoção da educação não-formal no terceiro-setor, e, finalmente, desenvolve-se a questão da cidadania de literacia em Portugal.

2.1 Literacia e educação de adultos em Portugal

Em Portugal, o período ditatorial ocorreu entre 1926 e 1974, sendo o combate ao analfabetismo uma das principais prioridades do regime, responsável por uma queda nas taxas nacionais. “No início da década de 50 e sob o impulso do Ministro Pires de Lima (1947-1955), desenvolveram-se duas medidas educativas inovadoras destinadas à alfabetização da população adulta e à transmissão da ideologia do regime: a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) e o Plano de Educação Popular, através dos Decretos n.º 38.968 e 38.969, respetivamente.” (Vilaverde, 2017: 72). Estas políticas educativas, contudo, enquadravam-se nos objetivos de crescimento económico e industrialização nacional, sendo também elementos essenciais da propaganda do regime (ibidem). De facto, procuravam responder ao atraso comparativo do país, evidenciado pelo “analfabetismo” que ainda afetava mais de um terço da população portuguesa nos anos 60.¹⁷ É ainda importante ressaltar as profundas ofensas a direitos humanos deste período, sendo estes esforços marcados pela doutrinação salazarista e tradicionalista, caracterizando uma “ignorância e pobreza cultural imposta pelo regime fascista”. (Benavente e Melo, 1978: 5).

O desenvolvimento da educação de adultos ocorre principalmente com a democratização do país em 1974. O período pós-revolucionário é marcado pelo movimento de escolarização em massas, a Educação Popular com inspirações freireanas, e o início de uma rede pública de educação de adultos. (Ávila, 2008). O método Paulo Freire de alfabetização inclui o círculo de cultura, um arranjo de aula não-hierarquizado, participativo e dialógico, e a leitura do mundo, a consideração do contexto do educando, criando temas geradores, e a análise de sua realidade para transformá-lo. Este está inserido na Educação Popular, que se difere absolutamente daquela ditatorial mencionada, uma vez que “entende

¹⁷ Segundo o PORDATA, a “taxa de analfabetismo” em 1960 era 33,1%. Disponível em: <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-2517>

a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais.” (Gadotti, 2019: 70 e 71).

A educação passa a ser objetivamente garantida pelas normas constitucionais portuguesas, nomeadamente nos artigos 74.º e 75.º da Constituição da República Portuguesa.¹⁸ A educação de adultos, entretanto, acabou por permanecer em seu “papel periférico no campo da educação” (Vilaverde, 2017: 71), tendo desde seu desenvolvimento em Portugal “um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, mesmo que tivesse havido períodos de maior atenção política relativamente ao setor, períodos que, todavia, se pautaram geralmente por um caráter esporádico e efêmero.” (Rothés, 2019: 52). As fortes intermitências políticas que marcam a educação de adultos foram responsáveis pela caracterização da sociedade portuguesa de um significativo atraso em relação às qualificações da população. Não tendo sido suficientes os esforços neste âmbito, esta situação é ainda “geradora de desigualdades sociais, económicas e culturais remetendo estes indivíduos com baixas qualificações, na maioria dos casos, para condições sociais de pobreza e exclusão social, desfavorecimento face ao emprego e às condições de trabalho, menor capacidade de acesso aos bens culturais, à informação e ao conhecimento.” (Gomes, 2012: 4).

A realidade do combate à iliteracia em Portugal foi igualmente marcada por instabilidades de políticas públicas. Atualmente, as políticas de qualificação dos portugueses no contexto formal seriam encabeçadas pelo Programa Qualifica, que se revelam insuficientes (Rothés, 2019) e indicam um afastamento dos menos escolarizados nos processos (Ávila, 2022). O atraso comparativo do país não se limitou ao período ditatorial, e, neste sentido, a existência de indivíduos sem literacia em Portugal é ainda muito expressiva, considerando que a problemática já é nula ou residual nos demais países da União Europeia (Ávila, 2008; Cavaco, 2016; Rothés, 2019). O Estado português tem, assim, a responsabilidade de acompanhar exigências das sociedades contemporâneas enquanto simultaneamente recupera o atraso de base na literacia que ainda afeta a população adulta.

Já em 1996, 20 anos após a Constituição, no estudo “A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica”, pioneiro no campo, observava-se que as políticas de literacia eram extremamente escassas, sendo ainda apontada a importância de reorientar os esforços para responder às crescentes demandas de literacia para a população adulta portuguesa (Benavente et al, 1996). O histórico de inconsistências políticas

¹⁸ Artigo 74.º Ensino e Artigo 75.º Ensino público, particular e cooperativo. (Constituição da República Portuguesa, 1976).

revela decisões que encaram o combate à iliteracia como um custo e ignora o impacto social da falta de competências de literacia (Gadotti, 2009), podendo-se afirmar que as políticas públicas não foram capazes de garantir este direito. As taxas ainda se referem a mais de 292 mil indivíduos sem literacia¹⁹, traduzindo “as profundas assimetrias sociais existentes no nosso país [Portugal], atingindo, sobretudo, as regiões mais pobres e os grupos mais desprovidos de recursos e poder: mulheres, idosos, trabalhadores agrícolas, membros de famílias residentes em áreas especialmente segregadas e empobrecidas e algumas minorias étnicas.” (Rothes, 2019: 47). Considerando estas desigualdades, importa contextualizar esta questão na realidade da migração no contexto português.

2.2 Imigração e políticas de língua para imigrantes

As migrações são parte histórica de Portugal, sendo a partir da redemocratização uma característica central nacional. Cria-se, ao longo das dinâmicas coloniais e dos processos de independência dos antigos territórios colonizados, a ideia de país de acolhimento para um movimento especialmente oriundo de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Estes primeiros fluxos oriundos dos PALOP, incluindo muitos indivíduos com nacionalidade portuguesa consequente das relações da colonização, fizeram com que se considerasse o imigrante como conhecedor da cultura e da língua nacionais e, assim, não se expressasse atenção para os mesmos (Casa-Nova, 2005). A partir da escolarização de seus descendentes, o efetivo perfil sociolinguístico desta população foi ignorado e o pluralismo cultural tem sido percecionado como uma problemática. Numa perspetiva da cultura dominante, focou-se nas desigualdades sociais destes indivíduos: “Do ponto de vista político, assistiu-se à tomada de algumas medidas de política social e educativa e à criação de alguns organismos com vista à tentativa de resolução do “problema”, assistindo-se a uma procura de soluções que frequentemente resultam da percepção do “outro” como o problema, negligenciando-se o facto de, para o “outro” o problema sermos “nós”” (ibidem: 185 e 186).

Mais recentemente, os fluxos migratórios em Portugal incluem, em grande representatividade, indivíduos de origem brasileira, ucraniana, romena, chinesa e indiana. Segundo o Relatório Estatístico Anual de 2021 “Imigração em Números”, do Observatório das Migrações (OM), “face ao início da década notou-se nesse ano um reforço da importância de estrangeiros oriundos de países europeus (e.g. crescimento significativo dos residentes de nacionalidade francesa, italiana e britânica) e da Ásia (e.g. aumento de residentes de nacionalidade chinesa), e uma perda de importância relativa de residentes estrangeiros dos

¹⁹ Segundo o INE, com base nos Censos, a “taxa de analfabetismo” em 2021 era de 3,1%. “A análise por sexo revela que a taxa de analfabetismo nas mulheres (3,1%) é superior em 1,0 p.p. à obtida para os homens (2,1%).” (INE, 2022: 44).

PALOP e da Europa de Leste.” (Oliveira, 2021: 53). Mantém-se, contudo, entre as quinze nacionalidades estrangeiras mais representadas numericamente no país, a são-tomense, a guineense, a cabo-verdiana e a angolana, estando as duas últimas entre as três mais representadas (INE, 2023).

A população residente estrangeira em Portugal é mais jovem do que a nacional e não se distribui de forma homogênea pelo país, estando sobretudo concentrada no distrito de Lisboa (Oliveira, 2021). Segundo os Censos de 2021, os estrangeiros possuem piores condições de habitação do que os nacionais,²⁰ e têm como principal fonte de rendimento o trabalho, sendo “trabalhador da limpeza” a profissão mais representada, seguida de vendedores em lojas e de trabalhadores qualificados da construção (INE, 2023). Apesar de apenas 18,4% da população estrangeira ter níveis de escolaridade baixos, apresentam-se diferenças entre as nacionalidades, como “os nacionais de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Índia, China e Guiné-Bissau, que possuíam os níveis de escolaridade mais baixos, na medida em que a proporção de indivíduos com nível de escolaridade abaixo do 3.º ciclo do ensino básico era superior a 25%.” (ibidem: 12). São os cidadãos com nacionalidades de origem europeia que se destacam com qualificações mais elevadas (ibidem), assim como “apresentam remunerações mais elevadas que os restantes estrangeiros.” (Oliveira, 2021: 238).

Com estas considerações e perante a diversidade dos perfis migratórios em Portugal, é importante referir a perceção diferente entre os “imigrantes” e os “estrangeiros”. Esta lógica espelha-se nas línguas faladas por estes indivíduos, sendo algumas destas línguas referidas como “línguas imigrantes” e não “estrangeiras” pela importância no contexto político europeu (Matias, 2017). Estes termos referem-se a uma hierarquia em que as línguas nacionais oficiais europeias são tidas como maioritárias, colocando as línguas não europeias ou europeias não oficiais como menos importantes política e numericamente, mesmo que isto não corresponda a realidade desta diversidade linguística (ibidem). De uma mesma forma, “o interesse pela língua do outro define-se pela relevância que tem na comparação com o português (língua-alvo), em que a diferença fica resumida ao erro e à correção do erro” (Keating et al., 2013: 243). Assim, em Portugal, as línguas dos migrantes são silenciadas, pela associação da integração destes indivíduos com o domínio da língua portuguesa (ibidem).

Os Estados têm deveres a cumprir em relação ao direito à educação e aos direitos dos imigrantes e refugiados. São recomendados a garantir a cidadania destes indivíduos e assegurar que sua educação seja acessível física e economicamente, sem discriminação, de

²⁰ “(...) a maior percentagem de estrangeiros residia em alojamentos sobrelotados (37,7%), enquanto 35,2% residia em alojamentos com divisões em excesso.” (INE, 2023: 30).

boa qualidade e adaptável, para ir de encontro às suas necessidades singulares (UNESCO, 2018). Entretanto, as políticas de aprendizagem voltadas a este público envolvem a valorização das línguas e culturas de origem, e as ações são levadas a cabo pela “cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento.” (Grosso, 2010: 70). Em Portugal, as políticas de língua para imigrantes e refugiados é imprescindível para sua integração, e devem ser asseguradas e promovidas, de forma adaptada a este público. É importante referir o papel fundamental do ensino da língua portuguesa enquanto ferramenta de adaptação à sociedade de acolhimento e de desenvoltura em questões de inserção laboral, de serviços públicos, enfim, de cidadania.

O primeiro programa destinado à aprendizagem da língua portuguesa para migrantes foi o programa Portugal Acolhe, que surgiu em 2001, com foco na inserção profissional e sem certificação reconhecida internacionalmente. Em 2008, é substituído pelo programa Português para Todos (PPT), uma mudança relativa à responsabilidade de gestão, que passou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) para o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), focando-se na participação cidadã, incluindo o acesso à nacionalidade e níveis de certificação baseados Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).²¹ Atualmente, a atuação pública para o ensino da língua portuguesa ocorre formalmente e em duas vertentes. Para crianças e jovens, nas escolas públicas de acesso gratuito e frequência obrigatória, existem cursos de Português Língua Não-Materna (PLNM). Para adultos, são ofertados os cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA)²², anteriormente designados Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e inseridos no Programa PPT²³.

Dentro desta multiplicidade de conceitos em torno do ensino da língua neste contexto²⁴, destaca-se o conceito de língua de acolhimento, ou PLA. O PLA é o conceito adotado pela política portuguesa atualmente, que, conforme destacado no “Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto da Educação não-formal (ENF)”, procura “ênfatizar, em particular, o esforço da sociedade portuguesa – tanto ao nível dos órgãos oficiais como da sociedade civil – em acolher linguisticamente este segmento da população.” (Caels, 2016: 5). Ainda, as ofertas dos cursos de PLA compreendem dois níveis

²¹ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>.

²² Criados no âmbito da Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, são organizados pelo ACM, o IEFP, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e os Centros Qualifica.

²³ Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/pt/-/oferta-formativa-do-programa-ppt-portugues-para-todos>.

²⁴ Em relação a complexidade deste universo de conceitos, ver Bulla, G. S. & Kuhn, T. Z. (2020) ReVEL na escola: Português como língua adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. ReVEL. v. 18, n. 35.

de certificação baseados no QECRL, sendo o nível A2 abrangente dos níveis de iniciação e elementar, e um dos requisitos para a obtenção de residência permanente e da nacionalidade portuguesa.²⁵

Desde 2022, estas ofertas têm como destinatários cidadãos com 16 anos ou mais cuja língua materna não é a portuguesa e que não possuem competências básicas, intermédias ou avançadas na mesma. Os destinatários destas ações devem ser portadores de título de residência ou apresentar documentos comprovativos de que estão em situação de regularização, como prorrogação da permanência em território nacional, concessão ou renovação de autorização de residência, pedido de proteção internacional ou proteção temporária, atribuição do Número de Identificação de Segurança Social (NISS), ou visto de curta duração para trabalho sazonal, de estada temporária ou de residência.²⁶ Estas exigências, anteriormente ainda mais restritivas,²⁷ advêm do Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações (PNIPGM) e aplicam-se a todo tipo de financiamento do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI). Efetivamente, as ações assim financiadas excluem aqueles que não possuem a sua situação regularizada ou não se encontram em processo de regularização, desrespeitando, assim, o direito à educação de um segmento significativo dos adultos imigrantes e refugiados em Portugal.

Deste modo, o cursos de PLA inclui cidadãos que não possuem competências básicas na língua portuguesa, não havendo habilitação mínima para frequentar estas formações, o que incluiria imigrantes adultos sem literacia, apesar de não serem indicadas ações formais de aquisição de literacia para estes indivíduos. Segundo o Guia Organizativo do PLA (IEFP, 2022), para a habilitação de acesso “Não sabe ler/escrever”, os indivíduos seguem um percurso baseado no nível de proficiência A1 do QECRL, ou seja, de Iniciação. Segundo este referencial e o percurso detalhado no documento, o ensino da dimensão gráfica e alfabeto em português é desenvolvido para utilizadores de outros sistemas de escrita, quando se verifique que os educandos usam outro alfabeto que não o latino ou outro sistema de escrita. Pressupõe, portanto, conhecimento no alfabeto português ou o ensino deste para aqueles

²⁵ Lei n.º 23/2007 de 4 de julho. Artigo 80.º, alínea e) Comprovem ter conhecimento do Português básico. Lei n.º 37/81 de 3 de outubro. Artigo 6.º (Requisitos) 1 - c) Conhecerem suficientemente a língua portuguesa. Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto de 2020, Artigo 11º Requisito de conhecimento em língua portuguesa. Os meios disponíveis para obter um certificado de habilitações que comprove o conhecimento da língua portuguesa estão descritos em <https://www.acm.gov.pt/ru/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros>.

²⁶ Portaria nº184/2022 de 21 de julho. Artigo 2.º.

²⁷ No programa Português para Todos (PPT), anterior aos cursos aqui referidos de Português Língua de Acolhimento (PLA), o público elegível era cidadãos imigrantes, com 18 anos ou mais, com situação regularizada em Portugal. Disponível em: <https://www.iefp.pt/programa-ppt-portugues-para-todos>.

que possuem conhecimento em outros alfabetos. Com isso, o programa exclui, de facto, parte dos adultos imigrantes e refugiados, ou seja, aqueles sem literacia em nenhum alfabeto.

Adicionalmente, a oferta formal de aquisição de literacia para adultos dava-se pelo Curso de Competências Básicas do IEFP, para o qual imigrantes com pouca ou nula literacia eram reencaminhados²⁸, porém tal oferta parece não existir mais.²⁹ Esta é uma questão que pretendia-se confirmar na presente pesquisa, tendo sido localizados alguns projetos com parcerias com o IEFP e os Centros Qualifica, porém uma investigação mais aprofundada de possíveis ofertas formais não foi, de facto, possível, por limites que são explicados mais à frente (vd. capítulo 3). A aquisição de literacia é referida pelo ACM nas ações de alfabetização, contextualizadas na ENF e promovidas no âmbito do FAMI.³⁰

2.3 Educação não-formal e o terceiro setor em Portugal

Segundo Ávila (2007), “apenas a presença na vida diária de actividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio. Tudo isto reforça a importância dos processos de aprendizagem, sejam estes informais, não formais ou formais que ao longo da vida podem ter lugar” (ibidem: 40). O ACM promove o envolvimento nos processos de aprendizagem não-formal, por meio de quatro ações, que incluem ações de língua portuguesa com certificação final, ações de iniciação ao português, ações de orientação cultural conjugadas com o ensino da língua e ações de alfabetização. Destacam-se estas últimas, enquanto “ações que visam dotar os participantes de competências de leitura e escrita que contribuam para a sua autonomia enquanto cidadãos imigrantes, com vista à sua integração em outras ofertas formativas”, descritas pelos Avisos N° 85/FAMI/2020, N° 97/FAMI/2021 e N° 98/FAMI/2021.

O ACM reconhece “a importância da educação não-formal em contexto nacional e comunitário como parte essencial do processo de aprendizagem ao longo da vida e considerando que a mesma é vista como complementar à educação formal”.³¹ Contudo, as

²⁸ “While it has mainly targeted a native-born public, it has been used as a surrogate track to redirect foreigners with no or little literacy in any language who are dropping out of the official Portuguese language training courses (as reported by our interviewees)” (Matias et al, 2017: 108).

²⁹ A página do Programa de Formação em Competências Básicas ainda afirma a existência dos cursos, porém o link para as ofertas disponíveis está inativo. (Disponível em: [https://www.iefp.pt/programa-de-formacao-em-competencias-basicas#:~:text=Permite%20obter%20compet%C3%A2ncias%20b%C3%A1sicas%20de,\(RVCC\)%20de%20n%C3%ADvel%20b%C3%A1sico](https://www.iefp.pt/programa-de-formacao-em-competencias-basicas#:~:text=Permite%20obter%20compet%C3%A2ncias%20b%C3%A1sicas%20de,(RVCC)%20de%20n%C3%ADvel%20b%C3%A1sico)). Na página de todas as ofertas de formação do IEFP, não consta nenhuma do Curso de Competências Básicas (Disponível em: <https://iefponline.iefp.pt/IEFP/pesquisas/search.do?cat=ofertaFormacao>).

³⁰ Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/ru/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros->.

³¹ Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/ru/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros->.

fontes legislativas portuguesas pouco referem a ENF. A Lei de Bases do Sistema Educativo a refere brevemente, ao abordar a “educação extra-escolar”, que “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não-formal” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, artigo 4º, nº 4). Assim, o reconhecimento do ACM é atípico no contexto do sistema educativo português, sendo que “não seria abusivo pensar que é fraco o reconhecimento público e político do valor e importância da educação não-formal em Portugal.” (Pinto, 2007: 75).

O “Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto da Educação não-formal (ENF)”, de Caels (2016), caracteriza as ações não formais de ensino-aprendizagem do PLA. Considerando a caracterização da ENF pela isenção de certificação oficial, é importante refletir sobre a relevância da validação destas ações, pelo reconhecimento de contextos educativos considerados inferiores comparados ao ensino formal escolar (Aníbal, 2013), assim como o reconhecimento das competências adquiridas e dos educandos envolvidos nestes processos. Segundo o Guia referido, as ações podem ter em vista a certificação, mesmo contextualizadas como não-formais, sendo “as abordagens pedagógicas, por fim, que permitem diferenciar de forma mais clara as ações focadas neste Guia de outras iniciativas de ensino-aprendizagem de PLA.” (Caels, 2016: 10). Ainda, a natureza das entidades que dinamizam as ações não se revela enquanto critério relevante para o Guia, “podendo as ações cofinanciadas pelo FAMI ser executadas tanto por organismos governamentais, como por organizações não-governamentais e entidades coletivas, públicas ou privadas.” (ibidem: 9).

Neste sentido, segundo o Aviso nº 103/FAMI/2022, as entidades beneficiárias incluem “entidades privadas sem fins lucrativos e as pessoas coletivas de direito público, pertencentes à administração local, compreendendo para além das Câmara Municipais e Juntas de Freguesias, as Áreas Metropolitanas e as Comunidades ou associações de municípios, bem como entidades da administração pública regional, designadamente os Governos Regionais, as quais se enquadram no artigo 2º da Portaria n.º 407/2015, de 24 de novembro de 2015.” Considerando a inclusão das entidades sem fins lucrativos, importa referir o cenário destas organizações e do terceiro setor em Portugal, estruturado por “três diferentes tipos de agentes: associações de e para imigrantes (algumas são detentoras do estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social IPSS); instituições ligadas à Igreja, com o estatuto jurídico de ONG [Organizações Não Governamentais], instituições de pressão e de luta pelos direitos humanos, também elas ONG.” (Pires, 2004: 6).

Organizações da sociedade civil portuguesa são responsáveis por projetos de intervenção e serviços de apoio à população imigrante e refugiada, essenciais para sua integração e garantia de direitos humanos, e vitais para concretização das políticas públicas. Destaca-se um comunicado em julho de 2023, da Associação Renovar a Mouraria, uma associação reconhecida e premiada pelo ACM, sendo referência no trabalho de integração desta população. Até setembro deste ano, doze organizações, associações e coletivos eram subscritores do comunicado, que acusa o Estado de negligência em relação à população imigrante e refugiada e às associações que trabalham com esta. Indicam, particularmente, uma gestão desadequada e ineficiente dos financiamentos que suportam sua atividade, como o FAMI. Neste sentido, apontam para distanciamento dos responsáveis, cargas burocráticas excessivas, falta de informação sobre a existência e continuidade dos financiamentos, atrasos na receção dos fundos atribuídos, demora na abertura de novas candidaturas, provocando graves constrangimentos à implementação e boa execução dos projetos. Esta comunicação refere, ainda, que o Estado deve assumir um papel ativo na integração social de indivíduos imigrantes e refugiados e garantir seu acesso a direitos básicos como a educação.³²

Particularmente em relação aos adultos imigrantes e refugiados, “o acolhimento deste público, em Portugal, tem ficado a cargo das autoridades locais e pessoas e/ou associações voluntárias que mobilizam condições para as mesmas (acesso à saúde, habitação, alimentação, educação e mercado de trabalho), aspeto considerado na Lei n.º 26/2014, de 5 de maio.” (Pinho & Ançã, 2022: 33). Seu processo de integração é muito influenciado por uma abordagem que ressalta o papel de movimentos sociais e do terceiro setor (Pires, 2004). O terceiro setor imigrante em Portugal é, assim, entendido como proporcionador de espaços de cidadania, que colmata “lacunas decorrentes de novas formas de diferenciação social e novos padrões de desigualdade social que a imigração acarreta no seio de uma sociedade nacional” (ibidem: 2). Estes espaços de cidadania incluem a cidadania linguística e a cidadania de literacia destes indivíduos no contexto português, o que pretende-se aprofundar a seguir.

2.4 Cidadania de literacia de adultos imigrantes em Portugal

As ofertas formais e não formais de aquisição de literacia e de língua portuguesa para adultos imigrantes e refugiados em Portugal estão, e sempre estiveram, enquadradas no ensino profissionalizante e a integração destes indivíduos sob a perspetiva económica.³³ Os cidadãos

³² As denúncias e exigências são descritas em mais detalhes em um documento, disponível em: <https://renovaramouraria.pt/pt/comunicado-estado-portugues-esta-a-fazer-uma-gestao-ineficiente-dos-fundos-publicos-para-organizacoes-que-trabalham-com-pessoas-imigrantes/>.

³³ Os programas referidos foram sempre administrados por autoridades de ensino e formação profissional (ANQEP e IEFP). Mesmo com a autoridade do ACM, as ações são conduzidas pelos Centros Qualifica, pela parceria com o IEFP.

com literacia, no contexto português, são adquirentes, consumidores, conquistadores de uma competência (Keating, 2016). Adicionalmente, as políticas públicas no contexto da educação e aprendizagem de adultos (AEA) em Portugal “centraram-se, quase exclusivamente, nos cursos de Educação e Formação de Adultos e no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Em qualquer dos casos, o requisito de acesso era o domínio de competências de leitura e escrita, portanto, os analfabetos ficaram impossibilitados de os realizar.” (Cavaco, 2016: 58).

O combate à iliteracia na idade adulta não tem sido uma prioridade das políticas públicas portuguesas, seja para nacionais, seja para indivíduos imigrantes e refugiados. A partir da visão de que esta seria corrigida pela oferta obrigatória e gratuita da educação básica, difundiu-se a associação deste problema com países ditos subdesenvolvidos e com parcelas reduzidas da população (Benavente et al, 1996; Cavaco, 2016), não merecendo atenção, e gerando marginalização e abandono dos indivíduos em situação de iliteracia. Mesmo a queda da “taxa de analfabetismo” em Portugal “não se pode justificar por via de resultados obtidos através das políticas públicas” (Cavaco, 2016: 58), sendo apenas explicada por causas naturais – o óbito das populações estatisticamente mais afetadas pela iliteracia, como os idosos – e pela ausência de estatísticas neste campo. Os indivíduos imigrantes e refugiados em situação de iliteracia são ainda mais afetados por esta realidade. Estes estão inseridos no “analfabetismo de opressão” de Wagner (1990), pela necessidade de aquisição do conhecimento da língua portuguesa e da literacia nesta língua, de forma quase obrigatória e simultânea, para a inserção na sociedade portuguesa (ibidem, como citado em Silva, 2007).

Em relação ao ensino da língua portuguesa para adultos imigrantes e refugiados, especificamente daqueles com pouca ou nenhuma escolaridade, Matias et al. (2016) observaram uma grave problemática relacionada à institucionalização e às políticas públicas. Segundo os autores, foram estabelecidos dois pressupostos, relativos à pouca representação demográfica e à homogeneidade das necessidades de aprendizagem dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade em Portugal. Assim, são identificadas nestas políticas muitas lacunas, que são supridas por estratégias informais, como esforços intensos por parte dos profissionais de educação e o encaminhamento para cursos como o de Competências Básicas, já aqui referidos. Estes cursos de alfabetização, quando existentes, eram pensados para falantes de português e, portanto, desadequados para indivíduos imigrantes, forçando-os a simultaneamente aprender uma língua segunda e as competências de literacia nesta mesma língua, a qual não possuem proficiência oral (ibidem).

Contrariando o pressuposto da homogeneidade das necessidades destes indivíduos, estudos recentes desta realidade apontam para a complexidade e heterogeneidade dos

espaços multilíngues das migrações (Keating et al., 2022). Ainda, em relação aos imigrantes e refugiados sem literacia, o trabalho de Matias et al. (2016) conclui: “if adults with no or little education in Portugal have been discontinuously targeted by policies or research, the situation of those with an immigrant background but similar educational needs has been taken into consideration even less” (ibidem: 102). De facto, sintetizando a realidade das ofertas para este público em Portugal, “as políticas delineadas pelo governo português não consideram as necessidades dessa parcela de imigrantes; a política de alfabetização não leva em consideração os falantes de português como língua não materna; os professores que atuam nos programas oficiais de ensino de português não têm formação na área de alfabetização” (Keating et al. 2022: 617).

A ausência de políticas públicas de combate a iliteracia coloca esta como um “não problema”, um conceito que Cavaco (2016) apropria de Sousa Santos (2007), para demonstrar a invisibilidade desta realidade. Esta invisibilidade é ainda mais profunda quando se trata da literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal. Os discursos de língua e literacia portugueses revelam um silenciamento da diversidade linguística (Keating, 2016), sendo esta “tomada como “estrangeira”, “invisível” ou “marginal” nos espaços de aprendizagem e de práticas das línguas” (Matias, 2017: 167). Afirma-se, portanto, uma lacuna no âmbito dos esforços para a aquisição de literacia de imigrantes adultos e refugiados em Portugal, a partir do “espaço de abstenção entre as políticas de Estado e a necessidade das populações imigrantes” (Keating et al. 2022: 617). Diante deste quadro estruturante, notam-se os esforços no âmbito da educação não-formal (ENF) para combater esta problemática e realizar atividades de aquisição de literacia na língua portuguesa.

Sob a perspetiva da cidadania linguística e da cidadania de literacia, o indivíduo imigrante ou refugiado sem literacia é um falante não-dominante no contexto português, interseccionalmente, por não falarem nem dominarem a literacia da língua dominante daquele país. São as ofertas no contexto da ENF que procuram promover sua participação cidadã plena e ativa pelo direito à literacia, pretendendo garantir sua cidadania de literacia. Considera-se, ainda, a importância das pesquisas qualitativas em torno da educação e formação de adultos (Ávila, 2022) e a necessidade de identificar tipologias e de quantificar estas ofertas de aquisição de literacia de adultos imigrantes no contexto não-formal, não existindo ainda um trabalho neste âmbito (Signorello & Matias, 2022). Assim, o presente trabalho reforça que este tema merece maior atenção, considerando sua relevância para a sociedade enquanto resposta à lacuna evidenciada. É, portanto, fundamental, desenvolver um mapeamento em que estes projetos estejam mais bem identificados, contextualizados e analisados.

Capítulo 3: Metodologia

Este capítulo pretende explicar como o presente trabalho foi desenvolvido, e descrever a metodologia para que fosse respondida a pergunta de partida: “Que projetos de educação não-formal (ENF) de aquisição de literacia de imigrantes e refugiados adultos existem na Área Metropolitana de Lisboa (AML)?”. O trabalho teve, ainda, como objetivos específicos, caracterizar estes projetos e analisar a relevância e influência da existência dos mesmos para a garantia da cidadania de literacia do seu público-alvo. Adotando a abordagem qualitativa, teve como primeiro objetivo localizar os projetos que, em contextos de ENF, possuem aprendizagens de literacia. A escolha da AML deve-se à sua centralidade nacional, à concentração deste tipo de projetos e à concentração de imigrantes e refugiados residentes.³⁴ Além disso, o mapeamento foi limitado a esta área, definindo-se adicionalmente um enquadramento temporal dos últimos 5 anos (2019-2023), considerando os recursos e tempo disponíveis para a presente pesquisa.

Como já foi apresentada, a problemática deste estudo tem sido pouco explorada e as respostas para indivíduos imigrantes e refugiados sem literacia são reduzidas, pouco concertadas e divulgadas. Neste sentido, são poucos os financiamentos, bases de dados, fontes documentais (ex. relatórios, avisos), *websites* e outras fontes sistematizadas para identificar projetos existentes e auxiliar o mapeamento. Assim, o mapeamento se fundamentou com o levantamento de dados e análise de fontes documentais possíveis, de entidades públicas, nomeadamente de Câmaras Municipais, do Alto Comissariado das Migrações (ACM) e do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI), e de trabalhos académicos de estudos de caso. A pesquisa alcançou, numa primeira fase, 10 entidades conhecidas com projetos neste âmbito.³⁵

As entidades identificadas através das fontes acima descritas foram, primeiramente, contactadas por telefone, para que fosse confirmada a existência dos projetos. Ao confirmar-se, era seguido de um contacto eletrónico para convite formal e detalhado dos objetivos e possibilidades de participação na pesquisa. Depois de alguma insistência nos contactos, e o recurso a colegas estudantes, professores e profissionais da área com conhecidos nas entidades contactadas, foram marcadas entrevistas com representantes de sete entidades,

³⁴ Segundo dados obtidos pelo PORDATA, a população estrangeira na AML em 2022 era de mais de 380 mil, representando aproximadamente 49% da população estrangeira nacional. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-101>.

³⁵ Segundo os Avisos Nº 85/FAMI/2020, Nº 97/FAMI/2021 e Nº 98/FAMI/2021, dos 23 projetos de educação não-formal financiados pelo Fundo, 9 possuem ações de alfabetização e 8 destes estão localizados na AML. Somam-se a estes dois projetos alcançados pela pesquisa por meio de trabalhos académicos e de *websites* de Câmaras Municipais.

pelo contacto eletrónico. Nesta comunicação foram, ainda, providenciadas informações, como o encerramento de projetos (que, ainda assim, decorreram no tempo estipulado pela pesquisa) e outros documentos descritivos dos mesmos. Os demais projetos de educação não-formal foram localizados em máxima extensão possível pelo método “bola-de-neve”, que consiste numa cadeia de referências a partir daqueles que partilham ou têm conhecimento de outros que possuem as características de interesse do estudo (Biernacki & Waldorf, 1981). O método “bola-de-neve” indicou cinco projetos previamente desconhecidos. Estes foram contactados, sendo obtidas respostas positivas por parte de três deles, os quais foram entrevistados. Os outros dois tiveram seus projetos confirmados por pesquisa documental em avisos de financiamentos e nos *websites* das entidades. Assim, o mapeamento permitiu o conhecimento de um total de quinze projetos, e entrevistas com representantes de dez deles.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os representantes dos dez projetos analisados. Estas dez entrevistas envolveram treze participantes, pois três entidades indicaram duas pessoas a serem entrevistadas sobre seus projetos. Durante o contexto da entrevista, foi garantido o anonimato dos participantes, conforme o consentimento informado (vd. Anexo A). Estes participantes foram identificados na análise por sexo, natureza da entidade³⁶ que representam e tipo de financiamento do projeto. A partir da anonimidade, não é possível explicitar os nomes dos projetos e das entidades responsáveis pelos mesmos. Considerando o interesse na criação de um trabalho em rede a partir deste mapeamento, esta informação será partilhada, se consentida, apenas com as instituições envolvidas no estudo. Contudo, foi desenvolvida uma caracterização das entidades e seus projetos (vd. Anexo C).

As entrevistas foram realizadas entre maio e setembro de 2023, com base em guíões adaptados (vd. Anexo B), conforme as informações já sabidas sobre os projetos, por pesquisa documental e fornecidas pelas entidades nas comunicações eletrônicas iniciais. Apenas uma das dez entrevistas foi realizada presencialmente, sendo as demais realizadas por videochamadas, pela preferência dos participantes e conforme sua disponibilidade. A técnica da entrevista semi-estruturada foi escolhida considerando o material empírico de interesse, servindo “como forma de captar discursivamente, com profundidade simbólica e densidade narrativa, os respetivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações.” (Ferreira, 2014: 168). As principais informações recolhidas foram em torno do público-alvo, estrutura, organização e pedagogia dos projetos, os objetivos, avaliações e certificações, parcerias e financiamento, além de um balanço sobre as atividades e resultados

³⁶ Em relação à natureza da entidade, foram caracterizadas aquelas que são Organizações Não-Governamentais (ONG), Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Câmaras Municipais, associações educativas, e “grupos independentes”. Estes últimos se referem a grupos coletivos voluntários e independentes que se organizam para desenvolver as ações.

do projeto, considerando obstáculos e mais-valias que os entrevistados identificaram. Estes foram os temas considerados relevantes para os objetivos estipulados pelo presente trabalho, que conduziram a caracterização e análise dos projetos de educação não-formal de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados na AML, desenvolvida no capítulo seguinte.

3.1. Limitações da pesquisa

Esta pesquisa possui, evidentemente, limitações. O tempo reduzido de que dispus para a pesquisa, face à dependência de retorno por parte das entidades contactadas neste curto espaço de tempo, são alguns dos limites que impediram que algumas informações não fossem investigadas e mais aprofundadas. O mapeamento pelo método bola-de-neve esgota-se na não identificação de demais projetos a partir dos projetos conhecidos. As entidades contactadas referenciaram-se entre si, tendo recomendado outras associações para contacto, sem conhecimento explícito de projetos. O contacto com as associações de apoio a imigrantes reconhecidas pelo ACM foi ponderado pela pesquisa, pois estenderia a compreensão do campo. Tratam-se, entretanto, de mais de 90 associações apenas na AML, e, considerando os limites já referidos, foram contactadas apenas as explicitamente referidas nas entrevistas.

Adicionalmente, considerou-se interessante o contacto com projetos de iniciação de português, pois algumas não diretamente relacionadas com esta aprendizagem poderiam ter se adaptado às necessidades de indivíduos sem literacia. Realizaram-se entrevistas com representantes de quatro projetos neste âmbito, que indicaram que não possuíam tal adaptação. Alguns destes afirmaram a necessidade de aquisição de literacia por parte de seu público-alvo, realizando o reencaminhamento para projetos com este tipo de oferta, já incluídos no mapeamento. As entrevistas foram enriquecedoras e muito apreciadas, sendo contactos privilegiados que guiaram a análise das outras entrevistas e o desenvolvimento do presente trabalho. Porém, considerando os objetivos do presente trabalho, o tempo disponível para análise e os limites de paginação, não foram incluídas na análise do capítulo 4.

Foi referido também o Programa BipZip (Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária), um instrumento de política pública da Câmara de Lisboa de financiamento de projetos de intervenção local. No tempo estipulado pela pesquisa, foram apresentadas 507 candidaturas, que não foram documentalmente analisadas com profundidade. Foram recomendadas para contacto, adicionalmente, as Câmaras Municipais da AML, das quais três foram diretamente contactadas pela primeira fase da pesquisa. Ainda assim, considera-se que o presente mapeamento seja um contributo importante para a falta de estudos na área, assim como para futuros estudos que pretendam aprofundar este mapeamento. Seria interessante que se seguissem estas linhas de pesquisa, e desenvolvesse-se um mapeamento a nível nacional e de período mais extenso, expandindo a pesquisa em torno das ofertas no contexto formal.

Capítulo 4: Projetos de educação não-formal de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados

Pretendeu-se, no presente capítulo, aprofundar a compreensão em torno dos dez projetos de educação não formal de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados na Área Metropolitana de Lisboa, e caracterizá-los a partir das dimensões de interesse anteriormente descritas. A análise procura compreender suas particularidades, nomeadamente, os recursos e a estrutura dos mesmos, o público-alvo que participa das ações, suas estratégias pedagógicas e outras matérias de execução dos projetos, e a percepção da necessidade da oferta não-formal de aquisição de literacia. Pretende-se refletir e discutir algumas das principais características dos projetos, particularmente os obstáculos percebidos pelos entrevistados, assim como as mais-valias identificadas com a aquisição de literacia. Se esta é cada vez mais uma dimensão necessária e exigida, os projetos que a fornecem merecem destaque, assim como sua caracterização.

A caracterização das entidades e seus projetos foi detalhada, referindo-se à natureza das entidades, sua criação e principais áreas de atuação, assim como a duração e o financiamento dos projetos desenvolvidos (vd. Anexo C). Metade das entidades são Organizações Não-Governamentais (ONG) e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), sendo as demais Câmaras Municipais, associações ou grupos independentes. Todas existem há mais de cinco anos e desenvolvem trabalhos relacionados à formação e prestação de serviços à grupos vulneráveis, que incluem a população imigrante e refugiada em Portugal. A maioria dos seus projetos iniciaram-se nos últimos cinco anos, durando, em média, quatro anos, tendo apenas um deles duração maior do que dez anos. A maior parte deles teve, em seu desenvolvimento, algum tipo de financiamento, municipal ou do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI).

Conforme explicado, aos entrevistados foi garantida sua anonimidade. Neste sentido, os treze indivíduos envolvidos nos dez projetos entrevistados foram descritos a partir de seu género, nacionalidade, papel no projeto e a que entidade se referem (vd. Anexo D). É importante referir que todos os projetos entrevistados possuíam outras componentes de atuação, nomeadamente iniciação de portugueses. As ações de iniciação não foram objeto de estudo, uma vez que pressupõem competências de literacia do público-alvo, diferenciando-se em muitos aspetos em relação às ofertas de alfabetização. Procurou-se, nas entrevistas, identificar explicitamente as diferenças entre estas ações, porém, em alguns casos, não foi possível fazer esta distinção e, nestes, não foram consideradas as informações de interesse.

4.1. Recursos e estrutura dos projetos

Esta seção apresenta a análise desenvolvida em torno dos recursos e da estrutura dos projetos de aquisição de literacia, explorando as diferenças a partir, particularmente, de seus financiamentos. Primeiramente, analisa-se os financiamentos e a consequente sustentabilidade dos projetos, seguida dos recursos humanos e sua formação, e, por fim, a localização e as condições destes locais de atuação.

4.1.1. Financiamento e sustentabilidade

Dos dez projetos entrevistados, seis já tiveram financiamento do FAMI, sendo que quatro obtiveram prolongamento deste financiamento até o final de 2023. Embora os projetos se diferenciem fundamentalmente por esta característica, os financiamentos não garantem estabilidade e sustentabilidade a longo prazo. Estes mencionam alguns dos constrangimentos discutidos anteriormente, no comunicado de organizações do terceiro setor em Portugal (vd. p. 22), como a falta de informação sobre a existência e continuidade dos financiamentos e a demora na abertura de candidaturas. Assim, mesmo os projetos financiados indicaram alguma instabilidade e incerteza em torno da possibilidade de manter o projeto a longo prazo.

“e esse prolongamento permite-nos continuar o projeto até o final desse ano de 2023. (...) o que estamos neste momento é a aguardar que saiam os avisos, as aberturas de candidaturas para nos candidatar e dar continuidade ao projeto.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).³⁷

“Formações sem financiamento, nos não conseguimos (...) E pronto as IPSS têm sempre este, infelizmente, têm esta questão que andamos sempre a depender de financiamentos, e que não sabemos o dia de amanhã. E isto é complicado porque nosso trabalho não, não termina em dezembro, não é? As pessoas continuam, e as pessoas continuam a precisar de suporte, de suporte no seu processo de vida e na sua autonomização.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

Em relação aos dois projetos desenvolvidos por Câmaras Municipais da AML, um deles conseguiu financiamento total por parte da Câmara e prolonga sua atividade. Outro, contudo, perdeu o financiamento do FAMI, procurando atualmente outra fonte de recurso para retomar o projeto. O participante representante deste último relatou:

“Nós não conseguimos fazer estas ações sem o financiamento. Nós ainda tentamos propor que esse projeto continuasse sem financiamento, mas não foi possível. Portanto, nós aguardamos e estamos aqui a buscar algumas linhas de financiamento

³⁷ Nos relatos, os participantes estão descritos pelo pseudónimo (vd. Anexo D), o sexo (“F” designando feminino e “M”, masculino), a natureza da entidade e o tipo de financiamento do projeto (vd. Anexo C).

para ver se conseguimos reatar o projeto.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

Outro projeto foi temporariamente financiado por uma Câmara Municipal, e o participante que o representa também apontou para a inconsistência dos recursos e, consequentemente, para a insustentabilidade do projeto.

“Pois, inicialmente funcionou bem, e o projeto desenvolveu-se com mais suporte, não é? Após o financiamento, não tivemos depois foi continuidade, e isso, pronto, foi muito mal p’ra nós. Até porque tivemos a promessa de continuidade durante bastante tempo e fomos trabalhando voluntariamente, um ano e meio após o financiamento ter terminado. Entretanto, não desistimos, não é? E vamos tentando obter financiamento e, de alguma maneira, retomar atividade no bairro.” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

Em relação aos projetos não financiados atualmente, muitos deles já existem há mais tempo e têm durações prolongadas. Um deles, desenvolvido por um grupo independente, durou 14 anos. Os projetos já serviam, assim, de respostas não-formais para esta população em alturas em que a literacia de adultos imigrantes e refugiados era pouco mencionada pelas políticas públicas e ofertas formais. Esta oferta demonstra a necessidade deste tipo de iniciativa ao longo dos anos, mesmo que esta seja invisibilizada na sociedade portuguesa. Um dos projetos foi prolongado de forma voluntária, juntando-se a outros projetos sem financiamento, num trabalho marcado pela resiliência e busca de alternativas pela continuidade das ações. Conforme verificado, estes projetos têm sua sustentabilidade limitada pela falta ou descontinuidade de financiamentos, tendo por vezes que interromper suas ações.

“Sim [o projeto teve início em 2007]. Interrompeu-se [em 2020]. (...) quando houve o lockdown nós, claro, interrompemos o projeto. E depois já tínhamos, na altura, já tínhamos alguma dificuldade em manter o projeto porque, entretanto, eu aposentei-me, as minhas colegas também já estavam aposentadas. E como era um projeto pronto de voluntariado depois começava a ser um bocadinho difícil assegurar a permanência do projeto.” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“Então, esta, este nosso trabalho a nível da sensibilização já vem de há muitos anos, talvez seis anos aqui (...). Antes de nós, já havia, tinha havido aqui uma outra ação qualquer, de uma outra organização que aqui esteve no bairro a fazer isto, mas acabou também.” (Participante 9, M, ONG e IPSS, sem financiamento).

Um dos participantes de um projeto sem financiamento procura justificar a escolha do grupo de não buscar financiamentos externos, incluindo alguns constrangimentos referidos em relação ao FAMI, como a gestão ineficiente, as burocracias excessivas, o distanciamento e a ausência de acompanhamento durante a implementação dos projetos.

“Por um lado, acho eu, a questão de não se querer comprometer com instituições, ou seja, de manter a independência do projeto. Porque, basicamente, tens outros compromissos quando ‘tás inserido num projeto, num financiamento, tens que fazer relatos. Tens que responder a demandas, exatamente, tens que fazer avaliações, etecetera.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

Alguns projetos, já financiados, compartilham algumas opiniões em relação aos aspetos dos financiamentos referidos nesta última fala.

“Portanto, eu penso que também esses programas de financiamento deveriam estar mais atentos a estas questões e dar mais margem de manobra às entidades que gerem estes fundos. Porque o que interessa, efetivamente, é se nós conseguimos atingir os resultados. Óbvio que nós estamos a falar de dinheiro público e ele tem que ser fiscalizado, mas muitas das vezes todas estas regras acabam por ser contraproducentes ao objetivo que nós pretendemos.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“Isto não é só números. Infelizmente, sempre, os financiadores, isto é transversal, não é? Nem sempre os financiadores fazem esta reflexão, porque, não é, isto é tudo muito bonito as taxas de execução, mas ‘tamos a falar de pessoas, e é sempre importante, não é? A conversa do, são pessoas, e são vidas.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

4.1.2. Recursos humanos e formação

Nos projetos financiados, os recursos humanos são de estrutura definida e estável, normalmente pressupondo coordenação, técnicos e formadores. As equipas possuem remuneração ao abrigo do financiamento, sendo o regime de contratação maioritariamente de prestação de serviços. Nos projetos sem financiamento, os educadores são voluntários, assim como a maioria de suas equipas, tendo estruturas e funções menos definidas. Suas equipas são maiores, mais horizontais, e marcadas pela flutuação, considerando a disponibilidade e dedicação dos voluntários. Este voluntariado pode ser problemático, pelo caráter demasiado idealista e a dependência da vontade do indivíduo voluntário, criando-se constrangimentos e contribuindo para a insustentabilidade dos projetos.

“Sim, eu coordeno o projeto, temos dois tradutores, dois tradutores, um de fársi e um de árabe, que são as duas línguas predominantes, temos dois formadores (...). E um técnico psicossocial, que apoia, orienta nas questões sociais e apoia ao nível da empregabilidade e na organização das atividades socioculturais. (...) Toda a equipa é contratada, toda a equipa tem contrato de trabalho.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

“ para além de nós as duas [técnicas] temos então a mediadora cultural (...) e depois, para as formações, todos os formadores são contratados, a recibos verdes, ou seja, fazemos esta contratação de prestação de serviços.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“ surgiu a necessidade de se contratar mais pessoas. (...) E pronto, foi uma prestação de serviços de dois, três meses. Esta é a equipa *core* do projeto, não é? Depois, esta é que está mesmo financiada pelo projeto, eu e a formadora a 100%, a professora [nome da Participante 5]” (Participante 4, F, ONG, financiamento FAMI).

“ à volta de dez, quinze pessoas, sim, que foram, participaram em diferentes momentos. Digamos que o núcleo duro, aquele que acompanhou mais do princípio ao fim, seriam p’ái uns cinco, digamos assim, eram mais por aí, depois aí houve alguma flutuação. (...) Teve momentos de voluntariado, e quando tivemos financiamento foi retribuído, não era propriamente um ordenado, digamos assim, não era uma profissão. Mas com alguma remuneração para cobrir sobretudo gastos de transporte, alimentação, pronto, sim, havia alguma remuneração, sim, sim. Mas não foi constante, foi quando foi possível, digamos. Eu diria que a maior parte do tempo foi voluntariado, sem nenhum subsídio de subsistência.” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

“ nós eramos as três que assegurávamos, de grosso modo, o projeto. Depois, íamos tendo aqui e ali outras pessoas interessadas em participar também. Pronto, mas um projeto de voluntariado tem sempre essa dificuldade de conseguir a aderência n’ê? E o compromisso permanente das pessoas.” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

Os projetos não financiados não requerem formação mínima por parte dos educadores, prezando pelo envolvimento e aprendizagem na prática. Diferentemente, aqueles financiados pelo FAMI possuíam como requisito que os formadores tivessem formação na área ou comprovativo de experiência equivalente. De facto, conforme discutido, a formação dos educadores é essencial para garantir uma oferta adequada de literacia para adultos imigrantes e refugiados. Sua especialização é essencial, considerando a importância da adaptação ao público-alvo para a aquisição de literacia (Kurvers, 2015), reiterada na concetualização da cidadania de literacia. É interessante, neste sentido, a ênfase na formação certificada em ensino da língua, apontada pelos participantes dos projetos que a têm como requisito. É, ainda, referida por estes participantes alguma preocupação com a experiência com o público-alvo, mas, ainda assim, em segundo plano, conforme explicita a última fala.

“ não é que tem um curso de introdução às aulas, n’ê? Mas temos reuniões semanais em que são discutidos conteúdos, são discutidos também as várias questões que

vieram a acontecer, também, é tipo, de uma formação contínua que acontece, n'é. As reuniões são nossa formação.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“ fizemos formação de formadores, algumas sessões mais teóricas, digamos assim, mas grande parte da aprendizagem foi mesmo em serviço. Como nós costumamos dizer, aprendizagem no local, entre nós, com os mediadores, ou animadores, enfim, monitores.” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

“E as próprias regras do fundo, para esta, para o desenvolvimento dos cursos de português, preveem que as pessoas tenham formação para o ensino da língua e de especialização. De preferência, ou mestrado, no ensino de português como língua estrangeira ou língua segunda. (...) quando não têm essa formação, têm que fazer prova de experiência profissional, no desenvolvimento. Portanto, ambos os formadores têm o perfil que é requerido pelo próprio financiador.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

“ obviamente que tem que ter, pronto, tem que ser formador e tem que ter aqueles requisitos todos. O curso CCP [Certificado de Competências Pedagógicas], e acima de tudo, tem que ter experiência com comunidades imigrantes, esta é nossa preocupação.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“sempre pessoas com experiência em aulas de português, porque isso era uma das exigências da candidatura, o que também consideramos que pode ter sido uma mais-valia, mas também foi um constrangimento. Porque encontrámos alguns bons candidatos que tinham muita experiência com públicos imigrantes, mas que não tinham o perfil e o currículo adequado para serem aprovados pelo FAMI.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

4.1.3. Localização e condições físicas

Alguns projetos são desenvolvidos por associações reconhecidas e estáveis, possuindo sedes oficiais nas quais desenvolvem as ações de aquisição de literacia. Esta estabilidade reflete-se em sua caracterização enquanto projetos financiados e com recursos humanos remunerados. Contudo, as localizações destes projetos são muitas vezes distantes do público-alvo, considerando as condições económicas e de habitação destes últimos, e sua distribuição socio-espacial face à das entidades. Esta é uma questão relevante considerando o FAMI enquanto financiamento público, e o dever do Estado de assegurar o direito à educação para imigrantes e refugiados de forma acessível fisicamente e adaptável, de acordo com suas necessidades. Foram indicados pelos entrevistados alguns constrangimentos neste sentido, mas também estratégias mobilizadas para combater estes constrangimentos.

“Isso é uma coisa que às vezes as pessoas reclamam, de ter que vir aqui, que é muito longe.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“E isto é transversal, e isto já chegamos a conclusão, sem carregamento de passe nós não conseguimos manter a vinda das pessoas. E isso é ponto assente, ou fazemos sem financiamento, e nem há ponto de comparação do número de presenças com o passe, e o número de presenças sem passe.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

Outros projetos desenvolvem suas ações de forma local, mais próximos do público-alvo, normalmente em bairros sociais afastados do centro de Lisboa. Entretanto e de forma similar aos outros projetos, identificam dificuldades com os transportes, um constrangimento que afeta simultaneamente o público-alvo e os envolvidos nas equipas.

“Os transportes são péssimos. (...) porque depois nós ‘tamos muito nos bairros, e é aqui que é a maior dificuldade também de transportes. (...) quando nós não ‘tamos nos bairros, as pessoas que frequentam estão, portanto, pensando a nível da alfabetização, portanto o transporte empata-nos muito.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“não há muitos transportes, e as pessoas p’ra aqui virem regularmente têm que ter passe e nem sempre têm passe. E, portanto, não vão, acabam por não considerar isto assim tão relevante para gastar num passe.” (Participante 9, M, ONG e IPSS, sem financiamento).

“Até porque o bairro é um sítio, é um bairro-ilha, em termos de transportes e para nos [voluntários envolvidos no projeto] deslocarmos ao bairro não é fácil.” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

Vemos aqui a relevância da combinação entre variáveis sociográficas como a zona de residência e a origem nacional, que influenciam o envolvimento nas aprendizagens. Para além da distância geográfica e social, os projetos sem financiamento possuem outros constrangimentos em relação às condições materiais. A falta de privacidade foi um aspeto apontado por um dos participantes, cujo espaço serve também para o atendimento de outros indivíduos na entidade, restringindo o pleno funcionamento das ações. As condições físicas dos projetos sem financiamento são relatadas enquanto obstáculos, sendo estes fundamentalmente dependentes de parcerias que disponibilizam espaços físicos para o funcionamento das ações, muitas vezes, novamente, sem condições adequadas. Acresce-se a problemática dos realojamentos, que nos casos em que se observam demolições das habitações, o consequente afastamento geográfico dos moradores do bairro origina, igualmente, absentismo nas aulas.

“riem-se, e vão p’ra fora rir, e eles sentem isso, eu sinto que se tivéssemos um espaço (...) o fruto era maior, tanto eu ‘tava mais à vontade com eles, e eles também sentiam-se mais à vontade, tanto em participar, e não ter medo de dar uma resposta errada, não ter medo de ser gozado.” (Participante 10, F, ONG e IPSS, sem financiamento).

“ele [o projeto] teve início num bairro, mesmo de, ainda era um bairro de barracas, ali no [localidade]. E depois o bairro acabou por ser demolido, foi construído um bairro de habitação social onde essa população foi realojada. E, portanto, nós passámos do bairro inicial de barracas, passámos, então, para o bairro de habitação social, mas sempre em relação à [paróquia da localidade].” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“Portanto, a sede [comunitária do bairro] ficou sem telhado, ficou inutilizável, e aí que fomos pedir um lugar para dar aulas (...) uma igreja que está presente no bairro, que é a igreja dos ciganos. (...) mas agora isso também já foi destruída, então há uma semana na verdade que já não temos mais lugar, enfim. (...) não ter um lugar para fazer aula é, é não ter casa, não ter chão, quase, n’é, ‘tamos sempre um bocado a organizar.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

Os projetos coordenados por Câmaras Municipais possuem em comum um trabalho de agrupamento de projetos, em parceria com entidades que desenvolvem atividades neste âmbito. Assim, estes parceiros são também responsáveis pelos espaços das ações:

“E o que nós tentamos fazer foi celebrar parcerias no território para que as aulas decorressem em vários locais do concelho, o mais próximo das pessoas possível, pronto. (...) e depois fomos criando parcerias no terreno, nomeadamente com juntas de freguesia, para poderem nos disponibilizar uma sala, e era assim que organizávamos as aulas.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“a ideia é chegar a todos. (...) e é, portanto, um projeto promovido pela Câmara, mas só existe porque tem vários parceiros. (...) alguns parceiros, dependente do ano, têm turmas ou não nos seus espaços, depende do ano. Mas mesmo quando não têm, são parceiros que, ou encaminham voluntários, ou encaminham alunos.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

4.2. Caracterização do público-alvo e estratégias de ensino-aprendizagem

Nesta seção apresenta-se a análise das percepções e representações dos entrevistados sobre as características do público-alvo de seus projetos. Foram desenvolvidas as características dos educandos em torno do género, da idade, dos níveis de escolaridade, da situação profissional, das nacionalidades e da diversidade linguística, assim como as estratégias e adaptações a partir destas.

4.2.1. Género, idade e níveis de escolaridade

Em relação ao género do público-alvo, os participantes indicaram que a maioria era feminina.³⁸

“E desses 120 [total de educandos], 81 foram mulheres. Então, ainda, o principal público-alvo tem sido as mulheres.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“ a maioria são mulheres, 90% são mulheres, nesse momento temos um homem” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“Tínhamos indicações, inicialmente, tanto p’ra homens quanto para mulheres, mas as mulheres aderiram mais” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

“Nota-se que a maioria, a mais interessada, são mulheres.” (Participante 9, M, ONG e IPSS, sem financiamento).

Os participantes indicam que as idades do público-alvo variam bastante, relatando uma maioria de mulheres mais velhas, com idades a partir dos 50 anos. Apesar da ausência de estatísticas sobre a literacia dos indivíduos imigrantes e refugiados em Portugal, os dados sobre género e idade referidos pelos participantes correspondem aos dados em torno da população nacional sem literacia. Em relação à “taxa de analfabetismo”, o Instituto Nacional de Estatística (INE) não disponibiliza os dados por idade, apenas por género, identificando uma maioria feminina. Ao analisar os níveis de escolaridade da população residente em Portugal, divide-se esta em dois grupos etários, de 16 a 64 anos e de 65 anos ou mais, sendo este último a maioria da população sem nível de escolaridade (INE, 2022).

“portanto, mulheres, não, não letradas, vá, e a idade, não sei, por volta dos, entre os 50 e os 60, neste momento.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“A idade, na alfabetização, temos mulheres mais velhas, temos mulheres numa faixa etária ali de 50 para frente, 45, 50 para frente. O que acontece é que, depois, há exceções. Já tivemos uma jovem de 19 anos que nunca andou na escola. Mas maioritariamente mulheres mais velhas, sim.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“duas senhoras um bocadinho mais novas, mas era, andavam por volta dos 40, não eram mais. Era até, muitas delas, senhoras bastante idosas já, às vezes, algumas delas

³⁸ Estes relatos estão enquadrados numa perceção binária de género.

com mais de 60 anos mesmo.” (Participante 12, F, Grupo independente, sem financiamento).

Em relação aos níveis de escolaridade, os participantes comentam os casos daqueles que, tendo frequentado alguns anos de ensino formal, o abandonaram há muito tempo e não adquiriram efetivamente literacia, sendo seus níveis de escolaridade mínimos ou nulos. Ainda, em relação ao género, alguns justificaram a maioria feminina, nomeadamente em relação à situação laboral e às desigualdades no acesso à escolaridade nos seus países de origem.

“São pessoas que não tiveram oportunidades de acessar o ensino básico ou começaram e não terminaram.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“ ao nível da alfabetização, portanto, são pessoas que ou não frequentaram a escola, ou frequentaram tipo o nível muito reduzido, fizeram, estudaram um ano, dois anos, e que não foi suficiente para saber ler e escrever como deve ser, pronto.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“ a maior parte delas trabalhava em limpezas, portanto, em um horário, pós ou muito cedo da manhã, não é? Acabavam, sei lá, às oito horas elas acabavam o trabalho e, portanto, podiam frequentar o projeto, por essa razão. Alguns homens vinham, mas depois logo deixavam, logo que encontrassem trabalho deixavam.” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“ os níveis de escolaridade, eu acho que é difícil agora, assim, falar no geral, mas pronto tem a ver com o género, sim.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“De facto, isto ‘tá muito relacionado com o facto de as mulheres não terem acesso à escola e não ser uma prioridade no seu país de origem, infelizmente. Tem mil e uma tarefas, e tudo menos escola, não é? E os homens, pronto, são alfabetizados e a alfabetização não é uma resposta muito procurada, felizmente, não é? Os homens são alfabetizados. A alfabetização é realmente mulheres.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

A participação nos processos de aprendizagem ao longo da vida asseguram o domínio de competências como a literacia, e esta é, de facto, condicionada pelos níveis de escolaridade, e por fatores sociográficos, como o género (Ávila, 2022). Os fatores situacionais (Cross, 1981, como citado em Ávila, 2022) que influenciariam a participação reduzida feminina incluem, por exemplo, o facto de lhes serem imputadas as responsabilidades familiares de cuidados do lar e dos filhos. Conforme os relatos, a maioria feminina entre os formandos leva

à necessidade de adaptações por parte dos projetos, no âmbito destas responsabilidades, sendo referidas estratégias como cuidado de crianças nas ações desenvolvidas:

“ o ideal, era, realmente, ter aqui uma resposta na área da infância, para conseguir garantir que as mães quando não têm integração, equipamento de infância, poderem de facto deixar os seus filhos. Mas isso é muito, é muito difícil e muito exigente, porque também é uma grande responsabilidade, não é?” (Participante 2, F, Entidade 2, financiamento FAMI).

“Esse ano, a gente ‘tá pensando em achar mais voluntários para nos ajudar com as crianças. Porque vamos abrir uma formação agora em agosto, com as escolas fechadas, vários já falaram que querem trazer os filhos. Então, provavelmente, a gente vai precisar de uma ajuda extra p’ra ficar com as crianças.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“Em relação às mulheres, dizer que a participação foi muito facilitada, porque nós tínhamos aulas em horário pós-laboral, nos fins de tarde, princípios de noite, e sábados. E conseguimos sempre ter uma resposta para ficar com os filhos dos formandos enquanto estavam em aulas.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

4.2.2. Situação profissional e inserção laboral

Alguns participantes indicaram suas perceções sobre a situação profissional do público-alvo, relacionando-a aos níveis de escolaridade e outras características. Deve ser realçado que os participantes no estudo não possuem informações detalhadas sobre a situação profissional dos formandos e, ainda assim, reproduzem estas representações sobre os seus perfis laborais. A literacia é, como visto, uma competência-chave na sociedade do conhecimento, marcada pela sua transversalidade e sendo exigida socialmente de forma diversa (Ávila, 2008), incluindo a empregabilidade e o mercado de trabalho. Ainda, as estatísticas da população estrangeira em Portugal, colocam o trabalho como principal fonte de renda destes indivíduos, sendo o trabalho na limpeza a profissão mais representada (INE, 2023). Com estas considerações, destacam-se os relatos em relação à situação profissional do público-alvo, indicando que a maioria está desempregada ou reformada, e aquelas que estão empregadas estão em profissões consideradas precárias.

“ acho que é mais uma questão económica social. Ou seja, os baixos níveis de escolaridade têm mais a ver com o facto delas não ter recursos económicos, por serem mulheres, e ter que trabalhar principalmente em trabalhos domésticos ou na agricultura, digamos. Se calhar, mas essa é uma informação que não posso dizer com certeza” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“São pessoas que têm ou algumas horas, ou trabalhos informais. E estamos a falar de pessoas que são analfabetas e que isso também acaba por ser um problema para sua integração profissional.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

Há, ainda, uma visão de mais-valia em torno da empregabilidade do público-alvo, sendo indicada a inserção laboral enquanto objetivo dos projetos. Isto é interessante considerando que as ofertas formais no mesmo âmbito estão enquadradas no ensino profissionalizante e são caracterizadas pela integração destes indivíduos sob a perspetiva económica. Ainda, estes indivíduos estão inseridos na condição de “analfabetismo de opressão” (Wagner, 1990, como citado em Silva, 2007), pela obrigação da aquisição de literacia na língua dominante para a inserção laboral. Segundo os relatos, a inserção do público-alvo no mercado de trabalho gera perturbações de assiduidade e até desistências, na sua participação nas ações, porém isso não é considerado um problema.

“E depois também poderem integrar o mercado de trabalho. Tivemos situações de pessoas que não terminaram o curso porque tiveram uma integração profissional. (...) Poder então aqui abrir portas na área da empregabilidade. Poder a pessoa ganhar, ter alguns conhecimentos para uma entrevista de trabalho, porque o objetivo também é trabalhar isto em conjunto com os colegas da empregabilidade (...)” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“e essa turma acabou por ter várias, acabou por terminar antes do tempo. Porque as pessoas que não estavam a trabalhar foram arranjanado trabalho, o que fez com que nós deixássemos de ter alunos na turma. E eu pensei “ok, é o melhor motivo para nós terminarmos uma turma antes do tempo, que é as pessoas arranjam trabalho” (...) desenvolvemos workshops de empregabilidade. E depois fazemos atendimentos individuais com as pessoas, para as ajudar a fazer o currículo, ou a atualizar o currículo, enviar candidaturas para empregos, acompanhamos as pessoas em entrevistas.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

Em relação aos fatores situacionais desenvolvidos por Cross (1981, conforme citado em Ávila, 2022), numa participação reduzida dos imigrantes e refugiados nos processos de aprendizagem, podem ser referidas a dependência do trabalho enquanto fonte de rendimento e as dificuldades de acesso aos serviços por parte dessa população, processos que os projetos procuram facilitar e apoiar. Neste sentido, os projetos percebem a assiduidade deste público-alvo enquanto questão, mas apontam para os horários das aulas e pelas responsabilidades destes indivíduos enquanto obstáculos para sua disponibilidade, reconhecendo o interesse e dedicação dos mesmos em torno da aquisição de literacia.

“O que foi estabelecido foi três sessões de alfabetização com 75 horas (...) As ações de 75 horas não funcionaram tão bem, as pessoas que procuravam as aulas tinham sempre muitos afazeres e uma vida difícil” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“Sim, faltam, mas faltam com necessidades. Porque eles têm muita vontade. E quando faltam, ligam p’ra aqui, ligam p’ra mim às vezes, e queixam-se muito. Alguns até fazem trabalho em casa para compensar a falta. Não gostam de faltar.” (Participante 10, F, ONG e IPSS, sem financiamento).

“ pronto, na educação de adultos há sempre aquelas questões mais da vida, não é? Portanto, vidas mais ocupadas, algumas pessoas mesmo reformadas continuavam a trabalhar, especialmente em limpezas e trabalho fora do bairro. Portanto, com muita dificuldade, mas sempre com muita alegria” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

“ esta é a flexibilidade que nós achamos que é necessária para dar resposta também às características e às necessidades deste público-alvo que têm consultas médicas, que não podem escolher em que horário é que têm consultas médicas, têm crianças na escola, que tem que levar os filhos à escola, tem atendimentos na escola, têm imensas burocracias para tratar, documentações no SEF, seguranças sociais, finanças. E portanto, é um curso que nós tentamos que se adapte. (...) E, portanto, acho que esta postura também que nós temos tido com as pessoas ao longo do tempo, tem feito com que as pessoas também não se sintam ameaçadas pelas estruturas muito rígidas.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

“Portanto, repara, são pessoas que ‘tão num contexto de incerteza, com stress, perdas, muitas vezes com questões de saúde mental. E repara também o que que é preciso p’ra colocar essas pessoas ali num horário, concentradas, numa sala de aula e elas terem clareza p’a aprender qualquer coisa, ‘tás a ver? É que é um desafio muito, muito grande. (...) Porque o contexto de incerteza destas pessoas que fazem um pedido de asilo, os ditos espontâneos, é uma incerteza a todos os níveis muito grande, muito grande. Eles vivem um dia, um dia de cada vez, é muito. E depois durante o próprio calendário das aulas, ele tem outras solicitações associadas com o próprio processo de asilo. Têm idas, têm idas ao SEF, têm, podem ter idas a advogados, depois há sempre questões de saúde p’ra tratar, e outras (...), portanto há aqui muitos fatores realmente. Todos aqueles que vão às aulas e que conseguem e se dedicam, em si, foi porque superaram já uma série de situações e que obriga muita resiliência e muito compromisso.” (Participante 4, F, ONG, financiamento FAMI).

O tempo é, de facto, um fator fundamental na aprendizagem de literacia numa língua segunda, assim como na língua materna, sendo necessárias que estas ofertas sejam menos

efêmeras e mais estáveis e continuadas (Kurvers, 2015). Os participantes, neste sentido, destacam, em relação à disponibilidade e ao tempo dedicado às ações, essa preocupação.

“O que a gente vê no final é que não é suficiente essas, 50 horas n’ê? Assim, mas também já trabalhei em outros projetos que era 150 horas, também chegava no final e também as pessoas ficavam com essa sensação de não é suficiente.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“a única questão negativa que eles [educandos] avaliaram das ações era pouco tempo. Portanto eles queriam sempre mais sessões com mais número de horas.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“alfabetização, 3 vezes por semana, 116 horas. E que ninguém, nem uma criança, não consegue aprender a ler e escrever em um ano letivo, em meses.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“Não é que as nossas alunas têm muitas oportunidades de estudar, de praticar em casa, n’ê? Porque são mulheres realmente trabalham muito, então, também não vão fazer trabalhos de casa. (...) na alfabetização, sobretudo no começo, o contacto com a leitura escrita, com exercícios, etecetera, é importante, n’ê? Imagina as crianças fazem isso cinco horas por dia, nove meses por ano, e ainda depois de um ano, ainda têm dificuldades. Imagina como é que pode ser com uma pessoa adulta, numa língua não materna. (...) E, portanto, o tempo de exposição realmente não é o optimal, é pouco, ao meu ver.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“as pessoas tiveram em média 30, 30 poucas horas de aulas de contacto com o português, que é nada. Portanto, fizeram também uma atividade sociocultural, tiveram um cheirinho do que que é o português.” (Participante 4, F, ONG, financiamento FAMI).

4.2.3. Nacionalidades e diversidade linguística

As nacionalidades são um tema de destaque, sendo indicado que diferem conforme as ações, nomeadamente entre ações de aquisição de literacia e de iniciação de português. Isto é justificado pelas reais possibilidades de aprendizagem nos seus países de origem. A maioria do público-alvo das ações de aquisição de literacia têm nacionalidade dos PALOP, sendo destacadas as origens de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Como visto, estas nacionalidades fazem parte dos processos migratórios da história de Portugal, perante as dinâmicas coloniais, sendo representativas dos grupos mais expressivos nos fluxos migratórios até hoje. Além disso, as estatísticas portuguesas sobre a população imigrante apontam níveis de escolaridade mais baixos para estas nacionalidades, acima dos 25% para níveis abaixo do 3º ciclo do ensino básico (INE, 2023).

“[Cabo-verdianas e Guineenses] são as únicas, sim, são as únicas que neste momento estão a vir às aulas de português para estrangeiros, minto, às aulas de alfabetização. As aulas de português para estrangeiros, que nós tivemos no ano passado aqui, financiadas, essas eram com pessoas de diferentes países, desde Índia, Paquistão, Camarões, que só falavam inglês, ou francês, e acho que era isso.” (Participante 9, M, ONG e IPSS, sem financiamento).

“Até então, assim, até então, têm sido principalmente guineenses e São Tomé” (Participante 1, ONG, financiamento FAMI).

“Guiné-Bissau, sem dúvida. Sim, sim, Guiné-Bissau. Não só, durante muito tempo, nós agora estamos par-a-par com são-tomense, a nível dos clientes do [nome da entidade]. Mas durante muito tempo, mesmo nas formações, a maioria são mulheres guineenses e com baixa escolaridade, sim, ou que não frequentaram mesmo a escola.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“Eles eram sobretudo, nós tínhamos uma que era de Angola, eram sobretudo de São Tomé e Príncipe, da Guiné, e menos de Cabo Verde.” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“A nível da alfabetização é muito PALOP, pronto. (...) Guiné e Cabo-Verde [são maioria] (...) até porque, Moçambique e Angola, por exemplo, são países em que fala-se muito, muito, muito o português. Pronto, então, normalmente, as pessoas não sabem escrever, podem também não saber ler ou escrever, mas apesar de tudo, é mais fácil.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

Conforme já referido, nos projetos financiados pelo FAMI, são considerados elegíveis enquanto público-alvo apenas os imigrantes e refugiados regularizados ou em processo de regularização. Apesar de menos restritiva do que exigências anteriores, estes requisitos efetivamente excluem uma parcela significativa da população em situação de iliteracia, o que é evidenciado pelos relatos dos participantes. Entre o processo de triagem dos interessados e o momento da inscrição, o número de potenciais educandos diminui. A comunicação de impedimento da participação de alguns interessados que não são elegíveis é um processo relatado como sensível por um dos participantes. Os participantes referem estratégias para contornar esta questão, como outros financiadores que não possuem regras como esta ou a permissão de frequência de candidatos não elegíveis. Esta regra é, ainda, relatada como obstáculo para o cumprimento dos objetivos de alcance de número de candidatos elegíveis, que interessa para a candidatura de prorrogação do financiamento.

“Incluindo todas as pessoas que participaram nas formações, já teve cerca de 120 pessoas. (...) o atendimento é o momento de inscrição, aí é o número saldo que fica

em torno de 230 atendimentos. Só que o que acontece no momento do atendimento é quando a gente faz uma espécie de triagem, porque só pode participar da formação quem está em processo de regularização ou já tem documento. Então, é um momento também que, é por isso que diminui bastante o número, n'é, de participantes. (...) eu acho que isso, sempre p'ra nós, é uma dificuldade, assim, de também dizer isso p'ra pessoa, n'é, que aqui assim... Sempre lembro de uma senhora venezuelana que chorou no telefone quando eu disse que ela não podia integrar a formação, e que ela não entendia n'é, porque que ela não podia n'é. Então, acho que vai desde a questão, mas são regras dos financiadores, n'é, enfim, nessa parte.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“como é FAMI, só são elegíveis para as formações nacionais de países terceiros, ou seja, e que estão em situação regular, com seu título de residência ou com o cartão de residência, ou pessoas que estão em processo de regularização, ou com manifestação de interesse, ou com o pedido de AR [Autorização de Residência] e aguardarem emissão do documento. Portanto, tem que se comprovar essa situação para serem elegíveis para o projeto. Nós já tivemos outros financiamentos em que dávamos respostas para pessoas que estavam em situação irregular.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“Tivemos sim, alguns constrangimentos, porque o FAMI exigia que as pessoas ‘tivessem em integração (...). Nós permitimos sempre que eles estivessem nas aulas, mas efetivamente eles não eram elegíveis, o que dificultou aqui um bocadinho este processo de arranjarmos o número de candidatos elegíveis ao programa.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

Contrariamente, os participantes dos projetos sem restrições de regras de financiamento destacam maior diversidade de nacionalidades, abrangendo também portugueses, incluindo aqueles de etnia cigana.

“Ou seja, principalmente, as nacionalidades presentes são São Tomé, Guiné, Guineenses, depois temos uma pessoa Angolana, uma pessoa Senegalês, e uma pessoa Cigana português, portuguesa.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“Não tínhamos um público-alvo específico, pelo contrário. Tínhamos um grupo muito alargado e envolvia todo tipo de pessoas, da comunidade de afrodescendentes, pessoas de etnia cigana, lusos, pronto, muitas origens em termos culturais, mesmo de idade, de escolaridade.” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

“não sei se ficou perceptível que o [nome do projeto] não é só p'ra estrangeiros. É p'ra todos que queiram aprender português, pronto (...) é que nós, depois, caímos no erro

de que “ah, os imigrantes é que são analfabetos” e não. Temos muitos portugueses, mas mesmo muitos portugueses, que não sabem ler ou escrever.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

Os participantes destacam a diversidade linguística do público-alvo, e o não domínio da língua portuguesa, particularmente enquanto uma questão a ser gerida, ou, ainda, uma dificuldade acrescida no processo de aprendizagem dos indivíduos.

“Eles falam muitas línguas, imensas línguas. Muitas línguas, pronto tipo, manjaco, mandinga, fula. São principalmente as línguas maternas, são principalmente não línguas oficiais do país. Ou seja, não, desculpa, são línguas oficiais, não são as línguas da colonização necessariamente. (...) uma boa parte vem dos PALOP, mas não dominam português.” (Participante 13, F, Grupo independente, sem financiamento).

“eu posso dizer que na turma de oito eu tenho uma, duas, três, quatro pessoas que falam praticamente só crioulo, já percebem português, mas (...) pelo menos metade dominam o crioulo.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“Mas a maioria da população falava crioulo, os crioulos ou de São Tomé, ou de Cabo Verde, ou da Guiné. Até entre elas falavam muito em crioulo, e o português falavam, mas com, não dominavam bem o português. O que evidentemente criava uma dificuldade acrescida no processo de alfabetização, e o domínio da língua também.” (Participante 12, F, Grupo independente, sem financiamento).

4.3. Execução dos Projetos

A execução dos projetos e suas atividades é analisada na presente seção, sendo abordadas as estratégias pedagógicas adotadas, a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, a certificação e a divulgação das ofertas dos projetos.

4.3.1. Estratégias pedagógicas

O contexto de aquisição de literacia em simultâneo à aquisição de uma língua não materna é, de facto, desafiador. Destacam-se, assim, as dificuldades enfrentadas e as estratégias de adaptabilidade dos educadores neste processo educativo, particularmente dos projetos sem financiamento.

“Isso também é outro fator super, super importante, n’ê? Não ‘tás a aprender a ler e escrever na tua própria língua, com que tens familiaridades, que tens, que conheces a fundo, pelo menos no ponto de vista do vocabulário, do som, da fonética, tudo. (...) Normalmente, eles entendem sempre do que que ‘tamos a falar. É claro que temos momentos em que algumas coisas não ficam claras (...) uma pessoa que está mais

avançada e entende o que 'tamos a falar traduz, em manjaco, ou dependendo, fula, nas outras línguas, n'ê? (...) Temos uma aluna que é muito, que é aquela que tem nível de alfabetiza-escolaridade maior, domina muito bem português. E é uma pessoa que, também, nós tentamos sempre de envolver mais, de dar um bocado o papel p'ra ela, também de mediação quando for necessário" (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

"Portanto, não, elas iam falando no seu português, enfim, com expressões crioulas pelo meio, mas, era facilmente perceptivo e todos nós entendíamos com bastante facilidade. É óbvio que a partir dos comentários dos quadros, elas recorriam a experiência delas culturais, n'ê? E, nesse sentido, usavam expressões das línguas originais delas, n'ê? E isso ia sendo clarificado e utilizado por nós." (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

"Foi funcionando à medida dos recursos que tínhamos disponíveis. As pessoas que não falavam português, algumas falavam francês. Portanto, tínhamos monitores que falavam francês e era mais fácil essa interação. Mas tínhamos outros que não falavam francês, e então, a informática, pronto, é uma ferramenta poderosíssima. (...) Mas não foi fácil. Por exemplo, no crioulo, também no Senegal, depois o crioulo é muito diferente, por exemplo, na Guiné, Cabo Verde, portanto, dependia dos locais. Pronto, muitas vezes tivemos que buscar os monitores ou pessoas do bairro que falavam mesmo crioulo para nos entendermos melhor. Sim, mas conseguíamos, claro que sim." (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

"Sim, conheço as ilhas todas, as ilhas todas não, sei mais ou menos o sotaque de cada ilha, e assim tento. (...) Sou cabo-verdiana." (Participante 10, F, ONG e IPSS, sem financiamento).

Os participantes dos projetos com financiamento relatam que a disposição de um mediador, cultural e linguístico, é uma mais-valia e um apoio essencial pedagogicamente.

"a nossa mais-valia do [nome do projeto] é termos uma mediadora cultural, e sem dúvida tem sido aqui (...) o facto de ter uma mediadora, seja no início seja no decorrer da formação, é muito importante (...)" (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

"[O tradutor] está em momentos específicos para traduzir a informação, para garantir que as pessoas compreendem efetivamente a mensagem, e a informação (...) ajudar a preparar alguns documentos também escrito na língua materna das pessoas (...) também ajuda na preparação dos documentos pedagógicos em conjunto com a equipa pedagógica." (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

“E agora, com nosso novo mediador, ele também tem ajudado nisso, que é essencial, a gente precisa de pessoas que falem, n’ê? Quando vamos escolher os formadores, também priorizamos formadores que já dominem pelo menos alguma outra língua, para facilitar” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

As estratégias relatadas demonstram que os educadores não limitam suas ações ao uso do monolinguismo, recorrendo a abordagens pedagógicas que podem ser consideradas como *translanguaging* (García e Kleifgen, 2019). O uso do *translanguaging* é uma estratégia que não apenas aprofunda as aprendizagens, mas proporciona mais agência para os educandos nestes processos. A mediação linguística é considerada fundamental, sendo que os mediadores podem ser externos, recorrendo-se às comunidades ou aos próprios formandos. Estes atores assumem papéis para além da simples tradução entre línguas, como a garantia da comunicação entre os envolvidos no processo de aprendizagem e, muito importante aqui, o acolhimento e reconhecimento das línguas faladas pelos educandos. Estas adaptações e estratégias pedagógicas, assim, concedem lugares de fala e criam de espaços seguros para os imigrantes e refugiados, reforçando a sua identidade enquanto educandos.

As estratégias pedagógicas são, de facto, um elemento de destaque por parte dos participantes, o que vai ao encontro com a ênfase das abordagens pedagógicas enquanto caracterizantes das ações, referido pelo “Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto da Educação não-formal”, de Caels (2016). Em relação à menção da Educação Popular, sete dos dez projetos inspiram-se no método Paulo Freire. Como já referido, o método é participativo e ligado à vida cotidiana, considerando o contexto do educando. Assim, os participantes referem particularmente a questão dos temas geradores e da adaptabilidade ao contexto migratório em Portugal.

“Por ser educação não-formal, a gente tem a flexibilidade, justamente, então, aquele lado mais Educação Popular, que é em trazer outros métodos que não fiquem naquela coisa da, da, como fala, da decoreba que a gente fala no Brasil, assim n’ê? Do decorar, do sentar e só escrever, enfim, coisas assim, n’ê.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“E [o conteúdo pedagógico] é muito inspirado na, na visão de Paulo Freire.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“o trabalho clássico, não é? De Paulo Freire. Todo o trabalho e toda a publicação que foi sendo feita em relação ao projeto Paulo Freire, e aos trabalhos de alfabetização que foram sendo feitos por esse mundo fora, mas no Brasil, nomeadamente. Portanto, nós aí fizemos logo uma opção clara em trabalhar com o conceito de literacia.” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“E que é uma metodologia também muito inspirada no método Paulo Freire. Mas, obviamente, com uma diferença enorme dado que, normalmente, eu própria quando comecei a trabalhar, era, o que havia era para portugueses. Pronto, portugueses que não tinham tido a possibilidade de ir à escola. Portanto, rapidamente percebi que era muito diferente, que tinha que, tinha que ir por outro caminho” (Participante 5, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

Destacam-se, entre os temas trabalhados, questões cotidianas do público imigrante e refugiado, e do seu processo migratório, como o acesso a serviços e seus direitos e deveres.

“Porque na aprendizagem formal, claro que temos que cumprir certos, certas premissas. Mas a aprendizagem [no projeto] centra-se muito nos problemas e nas necessidades do cotidiano que o próprio grupo traz.” (Participante 8, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“isso também foi um trabalho que foi feito pelo mediador, de auscultação das pessoas. Quais é que são os temas que fazem mais sentido? O que que eu quero saber? Acesso à saúde, acesso à educação, acesso aos meus direitos e deveres (...) também sobre a lei de imigração, sobre a nacionalidade, são realmente temas que são muito importantes para as pessoas. Nas aulas, o que os formadores tentam fazer é adaptar, também, as aulas a realidade de cada um, e à realidade da vida na cidade, não é? A forma de andar nos transportes públicos, saber identificar, saber ler, não é?” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“ temas que chamavam as pessoas, ou que preocupavam as pessoas. Problemas do próprio bairro, por exemplo, o problema de transporte, foi várias vezes abordado (...) Mas havia muitos outros temas. O problema da violência policial, por exemplo, também foi abordado, do isolamento. Pronto, houve muitos temas a tratar.” (Participante 11, F, Associação educativa, sem financiamento).

4.3.2. Heterogeneidade dos níveis de aprendizagem

Os participantes dos projetos relatam que muitas vezes gerem diferentes níveis de aprendizagem, focando na aquisição de literacia e separando aqueles que já conseguem ler e escrever, ou possuem alguma oralidade em português, em níveis de aprendizagem diferentes. Um dos pressupostos no contexto do ensino da língua portuguesa para adultos imigrantes e refugiados com pouca ou nenhuma escolaridade em Portugal refere-se à relativa homogeneidade das necessidades de aprendizagem dos adultos imigrantes e refugiados (Matias et al, 2016). Contrariamente, a heterogeneidade de níveis é plenamente afirmada, sendo, em alguns casos, apontada enquanto obstáculo para o funcionamento dos projetos.

“Há pessoas que já sabiam ler e escrever um pouco, outras que não sabiam nada, outras que nem falavam português. Bom, um desafio.” (Participante 11, F, Associação educativa, sem financiamento).

“Tem que ser um bocadinho à medida, à medida de cada um, ao ritmo de cada um. (...) isto é sempre inglório para o formador, porque, o ideal era ter as pessoas todas num mesmo nível, não é? O que acaba por ser difícil.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“Isto foi uma das questões que nós não conseguimos fazer por termos poucas inscrições para o número de ações que tínhamos que fazer, que era não conseguirmos ter turmas mais homogêneas, no sentido de também facilitar a aprendizagem.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“Temos também feito, conseguido fazer grupos de formação mais homogêneos. Também com a experiência ao longo do tempo, porque percebemos que é claramente um fator muito facilitador, porque mantém mais ou menos o mesmo nível dentro da turma.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

“dois níveis, sim. A intenção deste nível inferior é a pessoa com mais calma, com mais vagar, ir captando melhor a ação, para que a própria formadora não ‘teja a apressá-los p’ra que cheguem ao nível superior. Porque também acaba por ser desgastante para a pessoa que quer aprender, mas que ‘tá a ser pressionada para aprender, não conseguir atingir o nível, e a formadora sentir que está a pressionar, em vão, porque depois a pessoa vai acabar por desistir. Sentir que não está a captar, não consegue acompanhar e vai desistir deste nível onde a pessoa já está.” (Participante 9, M, ONG e IPSS, sem financiamento).

4.3.3. Certificação

Considerando a natureza dos projetos, contextualizados na educação não-formal (ENF), a maioria das ações não possuem certificação formal. Os participantes mencionam certificações simbólicas de participação para valorizar e auxiliar na motivação pessoal do público-alvo.

“Como a ideia é a educação não-formal, a gente não tem uma avaliação é, escrita, n’ê? O que a gente tenta fazer é uma avaliação contínua, que normalmente é a formadora, e nós técnicos, também, tentamos fazer um acompanhamento. Mas a gente não tem uma avaliação, sabe?” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI)

“Não fazíamos. Não, não. Dada a natureza do próprio projeto, portanto, nós não tínhamos nenhuma ligação institucional, n’ê, formal” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“Toda a gente levava um diploma de participação, mais porque isto valoriza a participação da pessoa. Não pela qualidade do ensino que levam daqui, mas porque, pelo interesse, pela motivação da pessoa estar aqui a participar desta ação, destas ações.” (Participante 9, M, ONG e IPSS, sem financiamento).

“Serve p’ra enriquecimento curricular, serve para atestar que a pessoa teve aquelas horas, serve de fator motivacional. Porque as pessoas chegam, não tem nenhum documento, e ficam com certificado. Tem o símbolo do projeto, o símbolo de Portugal, ficam já inseridos numa plataforma, numa plataforma no fundo do Estado, chamemos assim. Uma plataforma onde seu nome aparece com uma ficha. Se forem depois ao centro de emprego, e se for feita uma pesquisa já, ‘tá assinalado isso. Agora, é mais um papel, relativamente a essas cargas horárias, é mais um papel que aponta no sentido de ser um elemento de motivação e de reconhecimento.” (Participante 4, F, ONG, financiamento FAMI).

Conforme o explorado em relação à ENF, a certificação, mesmo que simbólica, permite a validação das competências e auxilia no reconhecimento deste contexto educativo. Além disso, a certificação baseada nos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) é relevante para a regularização dos fluxos migratórios, sendo o nível A2 requisito para a obtenção da residência permanente e da nacionalidade portuguesa por parte destes indivíduos. Alguns participantes mencionaram encaminhamentos de seus educandos das ações de iniciação de português para cursos certificados, ações que, conforme referido, não são objeto de estudo.³⁹ Neste sentido, os participantes de alguns projetos mencionam casos de transição dos educandos de aquisição de literacia para outros processos de aprendizagem, como iniciação de português. Ainda, três participantes mencionam encaminhamentos dos educandos para a certificação de suas competências de literacia. Estes participantes destacam a importância deste reconhecimento e certificação para a continuação do envolvimento em aprendizagens por parte destes indivíduos.

“Tivemos a jovem que eu lhe t’ava a falar, de 19 anos. Ela teve o período de, teve três meses em alfabetização, e depois transitou para um EFA. Ou seja, foi importante ela ter estas bases para depois, de facto, dar continuidade aos seus estudos, não é?” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“Isso, tivemos ajuda do Centro Qualifica, claro. Nós não estávamos a fazer reconhecimento oficial, n’é? De competências. Mas sim, encaminhávamos as pessoas

³⁹ Estes comentaram, ainda, que muitas vezes suas ações de iniciação de português são procuradas por educandos que já frequentaram e concluíram ações certificadas, no contexto formal. Algumas questões apontadas foram a frequência com objetivo de obtenção de certificação para documentação, a pouca adaptabilidade às necessidades específicas deste público-alvo e a consequente ineficiência na aquisição de competências, que merecem atenção em um possível futuro estudo neste âmbito.

para o Centro. (...) Tivemos várias pessoas até a nível de certificação, com 6º ano, com 9º ano, mais os jovens monitores com 12º ano. Havia alguns que não tinham terminado ainda, e que no balanço, porque, gera-se movimento, digamos assim, é um todo que se gera e uma vontade de aumentar a escolaridade e conhecimentos, isso foi muito positivo.” (Participante 11, F, associação educativa, sem financiamento).

“Existem três níveis, a alfabetização tem três níveis, perdão. E o último nível, o terceiro, pode acabar com um teste de avaliação que dá equivalência ao primeiro ciclo. Portanto, e depois, esta avaliação é construída em conjunto com uma escola cá de [localidade], e com o supervisor e connosco. Portanto, nós, todos juntos, elaboramos esta prova, (...). Portanto, há pessoas que através do [nome do projeto] conseguiram a escolaridade. Portanto, apesar de ser um método informal, é possível através deste método informal atingir a escolaridade, vá.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

4.3.4. Divulgação

Como já referido, as ofertas de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal são de identificação dificultada. Assim, demonstra-se relevante perceber como os próprios fazem a divulgação de suas ações para que cheguem ao público-alvo. As organizações mais estabelecidas têm como principal estratégia de divulgação o contacto com a população, por meio de atendimentos e ações de sensibilização que já desenvolvem num trabalho de integração e de capacitação de adultos imigrantes. Em relação a parcerias, os participantes apontam para a vontade e percepção de necessidade de criação de um trabalho em rede de projetos com o mesmo âmbito de combate à iliteracia de adultos imigrantes, particularmente interessante no âmbito da divulgação a partir dos atendimentos referidos.

Enquanto os atendimentos referidos são uma estratégia de oralidade, potencialmente inclusiva, outra estratégia de divulgação mencionada foram os meios digitais, de forma escrita. Esta pode ser considerada problemática, considerando a iliteracia e, particularmente, a iliteracia digital. Considerando o público-alvo das ações de aquisição de literacia, que, dentre muitas consequências, está impedido de ler as divulgações por meios escritos, destaca-se que não se trata de uma estratégia ideal, nem inclusiva, apesar de frequente.

“pronto, tendo em conta os poucos recursos, mas é o que acontece em todo lado, nós só conseguimos divulgar online. Mas a essas pessoas não chegam, não vêm o site o *Facebook*, n’ê? Não sabem ler, não vêm o site da Câmara, não sabem ler n’ê, não.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

Para os falantes não-dominantes, sob a perspetiva da cidadania de literacia, a participação nestes projetos pode se encontrar comprometida pelas formas de divulgação. Importa questionar o verdadeiro alcance destas estratégias, sem o direito à literacia garantido e promovido de forma transversal e adaptado às necessidades deste público. Neste sentido, a maioria comenta que a melhor estratégia é o “passa-palavra”, na qual as pessoas ficam a saber dos projetos diretamente e partilham com quem conhecem que tem essa necessidade:

“E aí as pessoas começaram a vir através do passa-palavra, era mesmo “ah tenho uma amiga que precisa” (...) as pessoas que vinham era através do passa-palavra, e eram amigos de amigos, e eram convidados dessa forma.” (Participante 13, F, Grupo independente, sem financiamento).

“Portanto, foi muito por aí, por telefone, por contacto, passa-palavra, acho que foi das melhores formas de divulgação. E com os jovens que eram, jovens e menos jovens, moradores no próprio bairro, portanto, entre eles é que foi mais eficaz digamos assim a divulgação.” (Participante 11, F, Associação educativa, sem financiamento).

“Mas durante todo este tempo acho que o que funcionou melhor foi o passa-palavra. As pessoas iam dizendo umas as outras, e um chamava o outro, e não tivemos problema nenhum em ter pessoas inscritas.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

4.4. Perceção da necessidade das ofertas de aquisição de literacia

Esta última seção aborda a perceção dos participantes em torno da requisição e da necessidade das ofertas de aquisição de literacia, assim como as mais-valias identificadas a partir desta oferta, salientando o papel destes projetos na garantia da cidadania de literacia.

4.4.1. Criação dos projetos e requisição das ofertas

A maioria dos projetos analisados não tem como principal objetivo em sua criação a aquisição de literacia, sendo uma necessidade identificada posteriormente e, assim, desenvolvidas ações neste âmbito. Desta forma, foi importante que os entrevistados identificassem em seu funcionamento outras componentes de atuação, para além das ações de aquisição de literacia, sendo o principal exemplo ações de iniciação de português (que pressupõem a aquisição de literacia). Isto reflete a invisibilidade da problemática da literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal, e a ausência de estatísticas neste sentido.

“E foi assim, as aulas surgiram porque o [nome do grupo], que era um grupo de pesquisadoras, n’ê, das ciências sociais principalmente, quiseram, queriam, entrar no bairro, trabalhar no bairro, que ‘tava inserido num programa de realojamento. (...) então entraram em contacto com a comunidade, com as pessoas, e aí que perceberam-se

que, a associação dos moradores propôs dinamizar aulas de alfabetização. No começo era português, alfabetização foi uma coisa que surgiu a seguir porque se percebeu a necessidade, exatamente.” (Participante 13, F, grupo independente, sem financiamento).

“E então, começamos com o apoio a crianças em idade escolar, e tivemos ainda dois anos a fazer apoio a esses jovens. Só que, nesse período, eu já nem sei dizer exatamente quando é que foi, portanto, depois a escola passou a funcionar a tempo inteiro e, portanto, já não fazia sentido nós estarmos a trabalhar com essas crianças. E então, o pároco é que nos perguntou “porque não, vocês não teriam interesse em fazer alfabetização de adultos?” E nenhuma de nós tinha, assim, qualquer experiência nesse âmbito, mas predispusemo-nos a isto, a tentar, a experimentar. E então recomeçamos o trabalho com aquela população.” (Participante 12, F, grupo independente, sem financiamento).

“O que nós fazemos em geral é que damos acesso, digamos, a todas as pessoas que chegam para frequentar os cursos de português língua estrangeira (...) Depois é feita imediatamente como uma triagem no sentido de perceber se as... qual o nível de escolaridade e também a questão dos alfabetos diferentes, não é? Porque as pessoas podem ser escolarizadas num outro alfabeto ou sistema de escrita. E, portanto, temos situações em que procuramos dar um suporte maior ou ter mesmo cursos de só de alfabetização.” (Participante 4, F, ONG, financiamento FAMI).

Esta questão demonstra-se relevante, tendo em conta os referidos pressupostos no contexto do ensino da língua portuguesa para adultos imigrantes e refugiados com pouca ou nenhuma escolaridade em Portugal, nomeadamente a pouca representação demográfica destes indivíduos (Matias et al, 2016). Esta realidade das ofertas é contrária a este pressuposto e, consequentemente, à ausência da sua oferta nos programas em contextos formais e de certificação. Neste sentido, mesmo sendo destacada a importância de divulgar mais e melhor os projetos, os participantes relatam que há sempre requisição para preencher suas turmas e, em alguns casos, ultrapassar o planeado para as ações.

“Na verdade, nós enquanto Câmara Municipal queixamo-nos muito da divulgação, não é? Que as coisas não passam, que as pessoas não sabem. Neste caso, eu não notei isso. A partir do momento em que começamos a fazer as primeiras inscrições, ainda hoje, que temos o programa suspenso, continuam a chegar pedidos ao email, quer de imigrantes, autonomamente, quer de associações ou entidades que trabalham com pessoas migrantes.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“E até que a gente tem mais inscritos do que. Por exemplo, agora eu tive que parar as inscrições que a gente já ‘tava com uma lista de espera quase que o triplo da nossa

capacidade de integração dos formandos, n'ê? Então, a gente vê que sim, que isso que é importante, um fala p'ro outro, que divulga p'ro outro, um técnico divulga ali, e assim vai.” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“E, obviamente, que nós temos sempre uma lista de espera, ou seja, temos pessoas que realmente nos passam nos atendimentos sociais, e na área da empregabilidade, que manifestam esse interesse.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

“às vezes conseguimos fazer turmas só com as pessoas que nós acompanhamos, e sem ser dar recurso a pessoas encaminhadas por outras organizações. Portanto, é uma necessidade interna, e é muito positivo vermos as pessoas a iniciarem estes cursos, a abrirem e a manterem-se ao longo do tempo.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

4.4.2. Perceção da necessidade das ofertas

A literacia é uma competência base, transversal e essencial, sendo sua ausência uma lacuna e uma dívida social por parte do Estado. Os indivíduos adultos imigrantes e refugiados sem literacia estão inseridos numa relação hierarquizada perante o indivíduo com literacia, sendo falantes não-dominantes sob a perspetiva da cidadania de literacia. Esta afirma que o direito à literacia deve ser assegurado e promovido de forma transversal na sociedade, e adaptado às necessidades diversas dos indivíduos sem literacia. A problemática em torno da literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal, como visto, é marcada pela invisibilidade e pela perceção de baixa representação demográfica deste público. Contudo, os relatos apontam para uma necessidade de mais ofertas de aquisição de literacia para adultos imigrantes e refugiados, mesmo não tendo sido explicitamente questionada no guião (vd. Anexo B). Alguns participantes mencionaram diretamente a falta de projetos, alguns em relação às ofertas de iniciação de português, mas reiterando-se que a falta é ainda maior na oferta de aquisição de literacia, considerando o público imigrante e refugiado com baixos ou nulos níveis de escolaridade.

“são poucas as iniciativas pra alfabetização, mas infelizmente a gente também não tem tantos recursos para abrir todas as turmas que a gente quer, porque a gente tem um financiamento restrito” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“as ações certificadas são escassas. Nós aqui no concelho temos agora o PLA [Português Língua de Acolhimento], o novo, a nova designação. Temos nalgumas escolas públicas, e temos os cursos do IEPF [Instituto do Emprego e Formação Profissional]. São as duas entidades que fazem ações de língua portuguesa, com foco de estrangeiros no território. Todas as pessoas que nós tentamos encaminhar, não conseguimos que elas se integrassem (...). E no IEPF, já está condicionado porque a

pessoa já tem que ter cartão de residência ou tem que demonstrar que já está com seu processo de integração (...) durante muito tempo, na altura da pandemia, não houve ações, e depois, quando abriram, era exclusivamente para as pessoas da Ucrânia. Eu até, em tom de brincadeira, cheguei a pensar dizer a alguns imigrantes se não queriam ir para a Ucrânia, e depois vir para Portugal, porque, efetivamente. E desculpe lá a piada de mau gosto, mas é muito difícil nós estarmos com pessoas que há um ano estavam à espera, e depois chegavam outras que de um momento para outro tinham todas as facilidades.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“o maior número de turmas que temos é de alfabetização (...) Eu pessoalmente senti é que há muitas pessoas que precisam de aprender, mas não há muitas respostas. Existe o PLA e ponto. Depois existe uma associação ou outra e ponto. E o [nome do projeto] o que faz é, no fundo, juntar o que, todos aqueles que querem intervir nesta área” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“Primeiro, as pessoas devem adquirir competências, e de muitas formas possíveis, e a sociedade toda se empenhar nisso. Porque, se temos alguma oferta em Lisboa, e não é muita, a [nome Participante 4] que trata mais disso, sabe bem que é pouca, pronto.” (Participante 5, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

“Sim, se fizeres uma busca pelas ofertas que há, não são muitas as ofertas que há. E depois, se juntares às ofertas os horários, as disponibilidades das pessoas, as questões de transporte, os próprios requisitos que é preciso para a frequência, a assiduidade, (...)” (Participante 4, F, ONG, financiamento FAMI).

4.4.3. Outros apoios e mais-valias das ofertas

Os projetos não apenas desenvolvem outras ações e possuem outros objetivos, mas também garantem outros apoios para a população imigrante e refugiada. Os participantes destacam este trabalho enquanto aspeto positivo para a integração e desenvolvimento pessoal do seu público-alvo, para além das ações de aprendizagem. Evidencia-se, assim, o papel do terceiro setor para o acolhimento desta população (Pinho & Ançã, 2022). Ainda, estes são serviços de apoio que garantem os direitos dos imigrantes e refugiados na sociedade portuguesa, combatendo desigualdades, proporcionando espaços de cidadania, colmatando lacunas no processo migratório e de integração destes indivíduos (Pires, 2004).

“Portanto, para além da componente das aulas de português, temos atividades socioculturais de integração das pessoas no território, a museus. (...) se há uma pessoa que, um exemplo muito prático, mas que para além de apoio ao nível da empregabilidade, também precisa de apoio ao nível da documentação, então (...) conseguimos centralizar os apoios connosco fazendo com que as pessoas acabem por

conseguir organizar-se melhor também em função disto.” (Participante 3, F, ONG, financiamento FAMI).

“E às vezes é preciso uma coisa ou outra, por exemplo, nós já tivemos casos de alunas que não iam conseguir aprender se não usassem óculos, n’ê? Então, ‘tá ali, tipo não é que não sabe ler, é que não consegue ler, não n’ê pronto. E, então, já existiu esse apoio de um ou outro caso.” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“Eu acho que o impacto mais positivo, independente de todos os números e do que ‘tá escrito, foi que as pessoas tinham ali alguém que as ouvia e tentava ajudá-las, numa questão que p’ra elas era fundamental, que era a aprendizagem da língua, mas também em outras questões (...) nós tínhamos o nosso gabinete de apoio ao imigrante a ir nas sessões para tentar apoiar as pessoas (...) que tinham dificuldades com as questões da regularização.” (Participante 6, F, Câmara Municipal, financiamento FAMI).

Os relatos dos participantes apontam para o aspeto da cidadania na garantia do direito à literacia para estes indivíduos, nomeadamente a sua integração na sociedade portuguesa. Destacam-se as mais-valias identificadas pelos entrevistados neste sentido, principalmente as vantagens em torno da aquisição de literacia e a potencialização da cidadania de literacia destes indivíduos.

“ ter uma autonomia das suas próprias informações, sabe? De eu poder, eu mesma dizer quem eu sou, escrever meu próprio nome. Eu vou chegar na lista de presença e eu vou colocar, vou conseguir dizer qual é minha data de nascimento. Então, eu acho que passa muito por esse lado, de que eu sou capaz também de fazer isso, n’ê? Porque mesmo quando a gente não fala uma língua, eu acho que o peso maior, quando não é alfabetizado, é a sensação de impotência, n’ê. Com a tua própria comunicação e com a comunicação em sociedade, porque tudo passa pela comunicação, n’ê?” (Participante 1, F, ONG, financiamento FAMI).

“O mais importante é poderem ser cidadãos. Poderem ir ao supermercado, e saber “isto ‘tá um bom preço, isto não ‘tá. Isto quer dizer que ‘tá em desconto, isto quer dizer que não ‘tá, não tem desconto”. É poder apanhar um autocarro, é poder ler anúncios de emprego, e aí. E poderem, por exemplo, ajudar os filhos com, com o trabalho de casa. Se calhar até o filho sabe mais, mas dá p’ra qualquer coisa, dá p’ra ajudar qualquer coisa. É aí, é nestes pequenos detalhes, é aí, que ‘tá o ganho do [nome do projeto].” (Participante 7, F, Câmara Municipal, financiamento municipal).

“E agora vão p’ro banco, vão à embaixada, assinam o nome deles. Algum até punha o dedo na tinta, já não põe. E fazem código postal, preenchem o papel, código postal,

sabem de cor, o código postal, localidade, número de telefone. Preenchem já no banco, alguns, no banco, na embaixada. E quando estão num sítio falam português até melhor, e estão contentes. Isto apareceu e isto está dando muito fruto cá no bairro, muito fruto.” (Participante 10, F, ONG e IPSS, sem financiamento).

“Também temos pessoas que vão nos dando esse feedback. Que realmente têm sido uma vitória para elas poderem, então, assinar o seu nome. É sem dúvida muito gratificante, para nós, poder continuar a dinamizar essas ações à medida das necessidades das pessoas. Mas de facto permite, não só, a pessoa, dignificar a pessoa, não é? Poder escrever o seu nome, poder, o que as pessoas dizem, poder ler o número do autocarro, saber qual é que é o autocarro, para onde é que vai, que transportes apanhar p’ra sua casa ou para ir visitar um familiar. Poder, então aqui, abrir portas na área da empregabilidade (...) E é, sem dúvida, a participação das pessoas nas ações de formação, acaba por não ser fechada só à aquisição da língua. E a preocupação e o resultado também é, a questão do acesso a cidadania, as pessoas sentirem-se que fazem parte, através da língua e através dos seus direitos.” (Participante 2, F, IPSS, financiamento FAMI).

Assim, conforme evidenciado, particularmente nesta última seção, são as ofertas analisadas no contexto da ENF que garantem os direitos e a participação plena e ativa dos adultos imigrantes e refugiados sem literacia, procurando garantir a sua cidadania de literacia.

Conclusões

A literacia é uma competência transversal e vital, exigida e pressuposta socialmente, e a existência de indivíduos sem literacia representa uma lacuna e uma dívida social por parte do Estado. A situação de iliteracia de adultos imigrantes e refugiados é o aprofundamento desta problemática explorado na presente dissertação. São os esforços por parte dos Estados de acolhimento destes indivíduos que garantem seus direitos, incluindo o direito à educação, muitas vezes havendo um distanciamento entre aquilo que se comprometem e sua implementação. Neste sentido, uma referência central ao longo deste trabalho é a construção teórica da cidadania de literacia. Esta deriva da cidadania linguística, na qual a língua(gem) é enfatizada na participação plena e ativa dos indivíduos na sociedade (Stroud, 2015). Existem relações de poder implícitas nas práticas e entendimentos de línguas, nomeadamente a relação entre falantes considerados legítimos e os “falantes não-dominantes” (Williams & Stroud, 2015), de línguas não oficiais e com baixo estatuto categorizado socialmente. Neste trabalho, foram desenvolvidas três abordagens em torno destes falantes, nomeadamente: a relação entre os falantes de uma norma padrão gramatical tida como culta e os falantes de variedades linguísticas nacionais; a relação entre os falantes de uma norma linguística de status internacionalmente superior e os falantes das demais normas linguísticas, de uma mesma língua (pluricêntrica); e a relação entre os falantes da língua oficial e os falantes de outras línguas, na sociedade de acolhimento, no processo migratório.

Assim como a língua e seu acesso exclui e estabelece políticas de exclusão (Nascimento, 2019), a literacia também pode ser vista como ferramenta de exclusão, sendo estas dimensões abordadas pela “literexclusão” (Gomes, 2003). Se o uso da língua é uma ferramenta de poder e de luta pelo controlo, a capacidade de processamento da informação escrita (em qualquer língua, mas sobretudo nas língua dominante) é ainda mais importante para a participação e gozo da cidadania. A cidadania de literacia é uma perspetiva teórica que considera esta relação, e a dependência da participação plena e ativa dos cidadãos na sociedade em relação às políticas de literacia e de ensino de línguas. O indivíduo sem literacia está inserido numa relação hierarquizada perante o individuo com literacia. Os indivíduos imigrantes e refugiados em situação de iliteracia são falantes não-dominantes, sob a perspetiva da cidadania linguística e da cidadania de literacia. Ter cidadania de literacia é ter o direito à literacia assegurado e promovido de forma transversal na sociedade, e adaptado às necessidades diversas destes indivíduos.

A este propósito, o caso português evidenciou o histórico de políticas públicas de educação de adultos e, particularmente, de aquisição de literacia no país, marcado por instabilidade e descontinuidade. As respostas referentes à literacia de adultos em Portugal

revelam-se, assim, insuficientes, sendo a situação ainda mais grave para indivíduos adultos imigrantes e refugiados sem literacia. Estes estão inseridos no “analfabetismo de opressão” de Wagner (1990), pela necessidade de aquisição do conhecimento da língua portuguesa e da literacia nesta língua, de forma quase obrigatória e simultânea, para a inserção na sociedade portuguesa. As ofertas formais neste âmbito pressupõem a literacia em outros alfabetos, por exemplo pelo reencaminhamento para ofertas destinadas a portugueses ou de iniciação em língua portuguesa, nos cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA). Diante deste quadro estruturante, são as ofertas no contexto da educação não-formal (ENF) que representam as respostas de aquisição de literacia para indivíduos adultos imigrantes e refugiados, e que procuram garantir a cidadania de literacia.

Com estas considerações, a presente dissertação buscou mapear e caracterizar os projetos de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal no contexto da ENF, em busca de relatar sua relevância para a garantia de cidadania de literacia para estes indivíduos. Foram analisados dez projetos neste âmbito na Área Metropolitana de Lisboa (AML), que desenvolveram suas ações nos últimos cinco anos (2019-2023), encontrados pelo método bola-de-neve. Esta pesquisa possuiu limitações, nomeadamente o esgotamento deste método, e o tempo e recursos disponíveis para o trabalho, que impediram o aprofundamento de algumas linhas de pesquisa. Este quadro dificultou, ainda, a identificação dos projetos, que contribuem para a percepção de que os apenas dez projetos abordados são representativos de parte limitada deste universo. Entretanto, é importante considerar a invisibilidade desta realidade em Portugal, e da inexistência de fontes que indiquem a dimensão e as características deste universo educativo. O mapeamento permite a visibilidade e compreensão destas ofertas, revelando-se como um contributo importante para a falta de estudos na área e para futuros estudos neste sentido. Considera-se, assim, que os objetivos de mapear e caracterizar os projetos de ENF de aquisição de literacia de adultos imigrantes e refugiados em Portugal foram atingidos.

Entre os principais resultados deste mapeamento, destaca-se a já longa existência de muitos dos projetos mapeados neste estudo, tendo um deles desenvolvido ações durante 14 anos, quando a problemática era muito pouco mencionada pelas políticas públicas e ofertas formais. Esta existência demonstra a necessidade deste tipo de ofertas, perante a negação formal e invisibilização na sociedade portuguesa. O presente estudo também permitiu evidenciar o equívoco dos pressupostos no contexto do ensino da língua portuguesa para adultos imigrantes e refugiados com pouca ou nenhuma escolaridade em Portugal, nomeadamente a pouca representação demográfica (Matias et al, 2016). Os participantes relatam que há sempre requisição para preencher suas turmas e, em alguns casos, ultrapassar o planeado para as ações.

Considerando o objetivo de analisar a relevância destes projetos para a garantia da cidadania de literacia, destaca-se a relevância da percepção de necessidade destas ofertas pelos participantes do estudo. Estes mencionaram explicitamente a falta de projetos neste âmbito, sendo suas ofertas, para além de marcadas pelos obstáculos relatados, consideradas insuficientes perante a percepção de necessidade delas por parte do público-alvo adulto imigrante e refugiado sem literacia em Portugal. Os relatos dos participantes contrastam com a pressuposição de que não há necessidade de resposta para este público, e a invisibilidade e falta de estatísticas neste sentido. Estas questões indicam, sob a perspetiva da cidadania de literacia, o papel protagonista dos projetos de ENF na garantia do direito à literacia para esta população em Portugal. Além disso, indicam a necessidade de políticas e propostas educativas neste mesmo sentido de forma coordenada e contínua (Signorello & Matias, 2022).

Outro resultado prende-se com as questões do financiamento e da (in)sustentabilidade. O financiamento é fator caracterizante dos projetos, considerando as disparidades relatadas, relativas, por exemplo, as condições dos espaços das ações e seus recursos humanos. Ainda assim, os financiamentos existentes não garantem estabilidade e sustentabilidade a longo prazo, sendo indicada a sensação de incerteza e a insustentabilidade dos projetos, considerando também a rigidez e demora na abertura das candidaturas, particularmente do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI). Deste modo, observa-se uma insegurança em torno da continuidade dos projetos enquanto uma questão particularmente grave, considerando a importância da aprendizagem contínua para a aquisição de literacia, que não pode ser garantida.

Já em relação à caracterização do público-alvo dos projetos e as estratégias pedagógicas a partir da mesma, os participantes indicaram uma maioria de mulheres, com idades iguais e superiores a 50 anos, sobretudo guineenses, são-tomenses e cabo-verdianas. Estão desempregadas ou em situações laborais precárias, algumas com frequência de ensino escolar anterior, mas sem aquisição de literacia, ou pelo menos não de forma consolidada. A diversidade linguística e de suas necessidades de aprendizagens foram destacadas enquanto questões a serem geridas, e a sua inserção laboral foi colocada enquanto objetivo dos processos educativos, apontando para a integração destes indivíduos sob a perspetiva económica. Estas caracterizações não resultam da recolha sistemática da informação, antes de percepções correspondem às experiências do participantes no campo. No entanto, são coincidentes com as estatísticas nacionais, de uma maioria feminina e mais velha dos indivíduos sem literacia em Portugal – estatísticas limitadas e que não especificam características em relação à população imigrante e refugiada.

Em relação ao pressuposto da homogeneidade das necessidades de aprendizagem destes indivíduos (Matias et al, 2016), os cursos muitas vezes gerem diferentes níveis de aprendizagem. A heterogeneidade de níveis é plenamente afirmada, sendo, em alguns casos, apontada enquanto obstáculo para o funcionamento dos projetos. Os participantes também referem à diversidade linguística, e a complexidade da aprendizagem da língua em simultâneo à aquisição de literacia, que levam à necessidade de diversas estratégias e adaptações. Neste sentido, outro resultado deste trabalho a identificação do uso da abordagem pedagógica *translanguaging* (García e Kleifgen, 2019). São, de facto, as abordagens pedagógicas que caracterizam e evidenciam o contexto educativo de ENF em que as ações incluídas neste mapeamento se inserem, sendo destacada, ainda, a recorrência ao método Paulo Freire pelos participantes. Em relação à maioria feminina, são relatadas respostas de apoio às suas responsabilidades familiares, nomeadamente o cuidado dos filhos daquelas envolvidas nas ações. Estas estratégias, que incluem também apoios diversos como com responsabilidades documentais ou laborais, criam, segundo os entrevistados, espaços seguros e lugares de fala para estes indivíduos.

Em suma, os relatos dos participantes no presente estudo indicam a necessidade das ofertas de aquisição de literacia para adultos imigrantes e refugiados em Portugal. Apontam para recomendações em torno da sustentabilidade destes projetos, e as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho em rede entre as entidades responsáveis por estas atividades. A garantia do direito à literacia, particularmente dos adultos imigrantes e refugiados, deve ser responsabilidade do Estado português perante o comprometimento com o direito humano à educação destes indivíduos, devendo haver maior atenção à esta problemática. Revela-se, ainda, a importância de mais estatísticas e trabalhos de investigação em torno desta população, cuja ausência resulta, como afirmado no presente estudo, na inadaptabilidade e na existência de ofertas sobretudo ao nível da iniciação da língua portuguesa para adultos imigrantes e refugiados em Portugal. Foram, ainda, identificados obstáculos e inadequações nas ofertas formais e não-formais neste âmbito, que não foram exploradas no presente trabalho por não se tratar do objeto de estudo. Finalmente, considera-se urgente expandir e aprofundar o mapeamento desenvolvido no presente trabalho, recomendando-se que esta realidade de ofertas seja estudada a nível nacional em Portugal, e que inclua a análise aprofundada das ofertas formais para adultos imigrantes e refugiados em situação de iliteracia.

Fontes

Aviso nº 103/FAMI/2022. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222893/Aviso-FAMI-103-OE2ON2-2022-Versao-Integral.pdf/>

Aviso nº 85/FAMI/2020. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/ru/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros->

Aviso nº 97/FAMI/2021. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/ru/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros->

Aviso nº 98/FAMI/2021. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/ru/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros->

Constituição da República Portuguesa (1976). Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

IEFP (2022). Guia Organizativo do PLA. Disponível em: https://www.iefp.pt/documents/10181/10201416/Guia_Organizativo_PLA.pdf/532f321d-3539-4b39-a9fb-dc4ddfb4747c

INE (2022). Censos 2021 Resultados Definitivos – Portugal. Disponível em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=65586079&PUBLICACOESmodo=2

INE (2023). O que nos dizem os Censos sobre a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=589141845&DESTAQUESmodo=2

Lei n.º 23/2007 de 4 de julho. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2007-635814>.

Lei n.º 37/81 de 3 de outubro. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/37-1981-564050>

Lei nº46/86 de 14 de outubro. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

OIM (2019). International Migration Law. Glossary on Migration Nº 34. <https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration>

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

ONU (1966). Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>

Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/183-2020-139563956>.

Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho. disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/184-2022-186429709>.

UNESCO (2014). Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>.

UNESCO (2015). Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por.

UNESCO (2018). The status of the right to education of migrants: International legal framework, remaining barriers at national level and good examples of states' implementation. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/resource/status-right-education-migrants-international-legal-framework-remaining-barriers-national>

UNESCO (2019). Right to education handbook. Paris. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>

Referências Bibliográficas

Aníbal, A. (2013). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas. *CIES e-Working Paper*, 147/2013.

Ávila, P. (2007), "Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento" em A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (orgs.) (2007), *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*, Oeiras, Celta, pp. 21-44.

Ávila, P. (2008), *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta.

Ávila, P. (2022). *Aprendizagem e educação de adultos. Relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação. Lição Integrada na Unidade Curricular Educação ao Longo da Vida*. Provas de Agregação ISCTE.

Bagno, M. (2015). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. Edições Loyola.

Benavente, A., & Melo, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974–1976)*. Lisboa, Livros Horizonte.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. D., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Biarnés, J. (1998). O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista Da Faculdade de Educação*, 24, 2, pp. 137-161.

Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). "Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10, 2, pp. 141-163.

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*, 2, 2, pp. 10-25.

Caels, F. (2016). *Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)*. Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

Canário, R. (2000). A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação (Online)*, pp. 29-52.

Carneiro, A. S. (2005). *“A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser”*. [Tese de Doutorado, FEUSP].

Casa-Nova, M. J. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 13, pp. 181-216.

Cavaco, C. (2016). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal–a invisibilidade do analfabetismo. *Laplage em revista*, 2(1), pp. 51-62.

Cavaco, C. (2018). Analfabetismo e alfabetização de adultos em Portugal. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), pp. 369-382.

Cavaco, C. (2022). Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal-inovações e desafios. *Educar em Revista*, 38.

Costa, A. (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Enguita, M. F. (2009). *Educar en tiempos inciertos*. Vol. 8. Ediciones Morata.

Farena, M. N. F. C. (2009). Por uma cidadania universal: os direitos humanos dos migrantes numa perspectiva cosmopolita. *Jura Gentium. Revista di Filosofia del Diritto Internazionale e della Politica Global*, 1.

Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*, pp. 165-195.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e educação*. Editora Paz e Terra.

Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, pp. 1-11.

Gadotti, M. (2009) Educação de Adultos como Direito Humano. *Série Cadernos de Formação*, 4. Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (2019). Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Em Padilha, P. R. (org.) (2019). *Como alfabetizar com Paulo Freire. Caderno de Formação*. Ano 1. Volume 1. Instituto Paulo Freire.

García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading research quarterly*, 55, 4, pp. 553-571.

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em educação*, 2, 1.

Gomes, M. C. (2003). Literexclusão na vida cotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, 63-92.

Gomes, M. C. (2012). Qualificar adultos em Portugal: Políticas Públicas e Dinâmicas Sociais. [Tese de doutoramento, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte.

Grosso, M.J.R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, pp. 61-77.

Keating, C. (2016). Language, Literacy and Linguistic Diversity in Portugal: Past and Present Discourses. *Oficina do CES*, 437, pp. 1-22.

Keating, M. C., Carneiro, A. S. R., & Diniz, L. R. A. (2022). Os emaranhados do português como língua adicional: Cenários multilíngues de (i) mobilidade e agenciamento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 61, pp. 609-622.

Keating, M. C., Solovova, O., & Barradas, O. (2013). Políticas de língua, multilinguismos e migrações: Para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. *Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*, pp. 219-248.

Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing systems research*, 7, 1, pp. 58-78.

Matias, A. R. (2017). O Lugar das Línguas Imigrantes Não Europeias na Sociologia das Migrações Internacionais. Em Padilla, B., Azevedo, J. & França, T. *Migrações Internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*. CIES, ISCTE-IUL.

Matias, A. R., Oliveira, N., & Ortiz, A. (2016). Implementing training in Portuguese for Speakers of Other Languages in Portugal: the case of adult immigrants with little or no schooling. *Language and Intercultural Communication*, 16, 1, pp. 99-116.

Nascimento, G. (2019). *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento.

Oliveira, C. R. (2021). *Indicadores de Integração de Imigrantes 2021: Relatório Estatístico Anual*. Vol. 6. Observatório das Migrações, ACM, IP.

Pinho, J., & Ançã, M. H. (2022). Aprender português língua de acolhimento, em contexto não formal: imigrantes e refugiados em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 58.

Pinto, L. M. C. D. S. (2007). Educação não-formal. Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. [Dissertação de Mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa].

Pires, S. (2004). O terceiro sector imigrante e as associações dos imigrantes do Leste Europeu em Portugal: estruturação de um novo espaço de cidadania?. *Oficina do CES*, 204, 1-27.

Roths, L. (2019). Literacia e educação básica de adultos em Portugal: Realidade e desafios políticos. Em Barros R., Lima P.G. & Azevedo M. *Rumos da Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: um balanço comparado de políticas e práticas*. Editora IFRN.

Seabra, T., Mateus, S., Matias, A. R., & Roldão, C. (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. Em Carmo, R. et al. (2018). *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*. Lisboa, Mundos Sociais, pp. 301-314.

Signorello, A. L., & Matias, A. R. (2022). “Eu sei escrevé bonito com caneta...” Literacia com adultos imigrantes num projeto informal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 61, pp. 657-678.

Silva, N. (2007). "Alfabetização" e "Letramento": construção de novos significados. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 1, 1, pp. 73-88.

Stroud, C. (2015). Linguistic Citizenship as Utopia. *Multilingual Margins*, 2, 2, pp. 20-37.

Stroud, C., Williams, Q., Bontiya, N., Harry, J., Kapa, K., Mayoma, J., Mpendukana, S., Peck, A., Richardson, J. & Roux, S. (2020). Partes do corpo falantes e agenciamentos: Dando corpo à cidadania linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, pp. 1636-1658.

Vilaverde, D. (2017). A Campanha Nacional de Educação de Adultos no Estado Novo: uma leitura dos debates parlamentares. *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 6.

Williams, Q. E., & Stroud, C. (2015). Linguistic citizenship: Language and politics in postnational modernities. *Journal of language and politics*, 14, 3, pp. 406-430.

Anexos

Anexo A – Consentimento Informado

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação para o Mestrado em Educação e Sociedade, a decorrer no **Iscte – Instituto Universitário de Lisboa**. O estudo tem por objetivo mapear e caracterizar projetos de educação não-formal em aquisição de literacia e iniciação de português para adultos imigrantes na Área Metropolitana de Lisboa.

O estudo é realizado pela estudante Catherine Cover (ccrea@iscte-iul.pt), e orientado pela docente Ana Raquel Matias (raquel_matias@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso pretenda esclarecer alguma dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua participação no estudo será muito valorizada, pois irá contribuir para o avanço do conhecimento nesta área. Consiste em responder a uma série de perguntas que visam a compreensão da estrutura, objetivos e funcionamento dos projetos de educação não-formal para aquisição de literacia ou ações de iniciação de português para adultos imigrantes. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

A sua participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados obtidos destinam-se apenas a tratamento estatístico e qualitativo e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

☐ **Declaro** ter compreendido os objetivos do projeto e da entrevista que foram explicados pela investigadora, foi-me dada a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo, tendo obtido resposta esclarecedora, pelo que **aceito** participar no estudo.

☐ **Autorizo a gravação**, cujos registos de áudio e informáticos serão mantidos sob forma anónima e em ambiente de privacidade, sendo que toda a informação recolhida se destina exclusivamente a tratamento estatístico e qualitativo, no âmbito científico do referido projeto, e será destruída após a realização do estudo.

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo B – Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Entidade, Localidade e Comunicação do Projeto

1. O projeto "nome do projeto", organizado pela "nome da entidade", teve início no “ano de início” correto? (Confirmar se ainda está em funcionamento ou se já se encerrou).
2. A localidade do projeto é em "localidade"? Existe algum lugar mais específico de atuação?
3. Como divulga(ra)m o projeto?

Público-Alvo do Projeto

4. Aproximadamente, qual a percentagem de mulheres e de homens que frequenta(ra)m as aulas?
5. Quais são as idades aproximadas dos alunos? Existem familiares entre eles?
6. Qual o nível educacional deles?
7. Como é a situação profissional destes alunos? Quais são as profissões deles?
8. Quais as nacionalidades presentes? E, em relação a quantidade de alunos de cada uma, identifica alguma maioria? Há alguma distinção identificada na relação entre níveis de escolaridade, género e nacionalidades?
9. Quais são as línguas que dominam? São as línguas nacionais ou outras?

Estrutura do Projeto

10. Quantas pessoas estão envolvidas na equipa e como se organizam? São todos formadores?
11. Qual o regime de contratação destes profissionais? Há voluntários?
12. Há alguma formação prévia ou mínima para os formadores? Se sim, pode especificar?

Organização das Aulas do Projeto

13. O projeto ocorre(u) quantas vezes por ano, e quantas aulas por semana?
14. Quais são os horários?
15. Quantas turmas costuma(va)m ter?
16. Quantos alunos têm, aproximadamente, em cada turma e no total?

Pedagogia das Aulas do Projeto

17. Quais são os níveis de aprendizagem do projeto?
18. Quais temas são abordados em aula?
19. Que tipo de materiais são utilizados?

- 20. Quais são as atividades desenvolvidas?
- 21. Como funciona a participação de alunos? Recorrem a uns para apoiar outros? Usam suas línguas para a aprendizagem? (entre os alunos (como mediadores dos demais e o formador) ou com o formador (como mediador entre eles)).
- 22. O projeto identifica alguma metodologia específica implementada?

Objetivos do Projeto

- 23. Há algum método de avaliação? Se sim, como funciona?
- 24. Quais são os objetivos de aquisição de competências com a conclusão das aulas? Como estes são reconhecidos/validados?
- 25. Existe certificação? (simbólica ou não). Há algum reencaminhamento para o aluno ser avaliado e suas competências reconhecidas, validadas e certificadas?

Funcionamento do Projeto

- 26. O projeto tem parcerias? Se sim, são parcerias formais ou colaborações informais?
- 27. Existe algum financiamento para o projeto? Como funciona?
- 28. Qual o balanço das atividades e resultados do projeto? Quais diria que são as principais dificuldades e obstáculos enfrentados? E as mais valias e contributos positivos que destaca?
- 29. Existe mais de um projeto que a vossa entidade já realizou neste âmbito (ou está a realizar atualmente)? Se sim, em que medida o público-alvo e o funcionamento do projeto diferem entre eles? Se muito, quer desenvolver um pouco estas diferenças?

Mapeamento

- 30. Conhece outro projeto ou entidade no mesmo âmbito do "nome do projeto"?

Anexo C – Caracterização das Entidades e dos seus Projetos de Aquisição de Literacia

Entidade	Natureza	Criação da Entidade	Principais áreas de atuação	Duração do Projeto	Financiamento do Projeto
1	ONG	2000	- Integração legal e social de imigrantes - Ações de inserção profissional e formação	2021-2023	FAMI
2	IPSS	1992	- Apoio ao imigrante em situação de vulnerabilidade - Atendimento social - Inserção profissional e formação - Serviço clínico	2021-2023	FAMI
3	ONG	2001	- Apoio nas áreas de habitação e saúde de grupos vulneráveis - Inclusão social e profissional de imigrantes e refugiados	2021-2023	FAMI
4	ONG	1991	- Apoio social - Apoio jurídico - Integração - Formação para a requerentes de asilo	2020-2023 (ações similares desde 1997)	FAMI
5	Câmara Municipal	N/A	N/A	2021-2022	FAMI
6	Câmara Municipal	N/A	N/A	2018-2023	Municipal
7	ONG e IPSS	1993	- Apoio na área de saúde pública a grupos vulneráveis - Prestação de serviços a minorias étnicas e imigrantes, crianças, jovens, idosos - Formação	2021-2023	FAMI Atualmente sem financiamento
8	Associação educativa	1982	- Desenvolvimento sociocultural - Promoção da educação permanente - Ações de formação e apoio a entidades de ENF	2018-2022	Municipal Atualmente sem financiamento
9	Grupo independente	2007	Atividade social voluntária de apoio local à educação de crianças e adultos	2007-2020	Sem financiamento
10	Grupo independente	2016	Coletivo social de apoio local nas áreas da habitação e educação	2016-2023	Sem financiamento

Anexo D – Descrição dos Participantes Entrevistados

Entidade	Características dos Participantes			
	Pseudónimo	Sexo	Nacionalidade	Função
1	Participante 1	Feminino	Brasileira	Técnica
2	Participante 2	Feminino	Portuguesa	Técnica
3	Participante 3	Feminino	Portuguesa	Coordenadora
4	Participante 4	Feminino	Portuguesa	Coordenadora
4	Participante 5	Feminino	Portuguesa	Educadora
5	Participante 6	Feminino	Portuguesa	Coordenadora
6	Participante 7	Feminino	Portuguesa	Coordenadora
6	Participante 8	Feminino	Portuguesa	Coordenadora
7	Participante 9	Masculino	Português	Coordenador
7	Participante 10	Feminino	Cabo-verdiana	Educadora
8	Participante 11	Feminino	Portuguesa	Educadora
9	Participante 12	Feminino	Portuguesa	Educadora
10	Participante 13	Feminino	Italiana/Suíça	Educadora