



## IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA Portugal, território de territórios

---

ÁREA TEMÁTICA: Migrações, Etnicidade e Racismo

---

### **POLÍTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES ADULTOS EM PORTUGAL: INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESAFIOS.<sup>1</sup>**

---

OLIVEIRA, Nuno

Doutorado, sociologia das migrações e sociologia urbana, ISCTE-IUL, [flicastrol@gmail.com](mailto:flicastrol@gmail.com)

---

MATIAS, Ana Raquel

Doutorada, sociologia das migrações e da linguagem, CIES-IUL; CES-UC, [raquel\\_matias@hotmail.com](mailto:raquel_matias@hotmail.com)

---

ORTIZ, Alejandra

Doutorada, sociologia das migrações, ISCTE-IUL, [aleortizscaglione@gmail.com](mailto:aleortizscaglione@gmail.com)

---



### Resumo

Este artigo examina as políticas oficiais do ensino da língua portuguesa para imigrantes adultos e o lugar daqueles com pouca ou nenhuma escolaridade no seu âmbito. Partindo de uma criteriosa análise dos programas de Português para Falantes de Outras Línguas implementados em Portugal, e de trabalho exploratório de terreno junto a formadores e responsáveis pelos programas, o artigo analisa criticamente dois pressupostos da institucionalização destes programas. Por um lado, o pouco representativo peso demográfico dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade; por outro, a suposta homogeneidade dos imigrantes adultos em termos de necessidades de aprendizagem na língua oficial do país de acolhimento. Mostrando como ao longo do processo de implementação dos programas de Português para Falantes de Outras Línguas as necessidades específicas deste grupo não têm sido acauteladas, o artigo sugere que muitas destas lacunas têm sido supridas por estratégias informais dos actores implicados. Conclui com a necessidade de repensar estratégias de implementação do tipo “one size fits all”.

### Abstract

This article examines the official policies of the Portuguese language teaching for adult immigrants and the place of those with little or no schooling within its scope. Starting from a thorough analysis of the programs of Portuguese for Speakers of Other Languages implemented in Portugal, and exploratory fieldwork with the trainers and responsible for the programs, the article critically examines two assumptions that have accompanied the institutionalization of these programs. On the one hand, the unrepresentative demographic weight of adult immigrants with little or no schooling; on the other, the alleged homogeneity of adult immigrants' learning needs of the host country official language. Showing as over the course of the implementation process of the Portuguese programs for Speakers of Other Languages the specific needs of this group have not been properly safeguarded, the article suggests that many of these gaps have been remedied by informal strategies of the actors involved. It concludes with the need to rethink the implementation strategies of the "one size fits all" type.

Palavras-chave: imigrantes; literacia; português para falantes de outras línguas; políticas da língua

Keywords: migrants, literacy, Portuguese for Speakers of Other Languages, language policies

[COM0145]



## **Pela necessidade de aferição de perfis sociolinguísticos diferenciados**

Este texto pretende compreender a situação dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade face às políticas de aquisição de português para falantes de outras línguas, enquadrando a análise no debate sobre a alfabetização de imigrantes adultos em Portugal e ao nível internacional. No cerne desta análise, propomos desconstruir dois pressupostos que dispõem de um significativo grau de influência na forma como as actuais medidas têm sido pensadas e implementadas. Primeiro, a aparente menor representação demográfica dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade; segundo, a suposta homogeneidade dos imigrantes adultos em termos de necessidades de aprendizagem na língua oficial do país de acolhimento. Com esse propósito, oferecemos uma descrição dos níveis educacionais dos principais grupos de cidadãos estrangeiros em Portugal, dos principais programas nacionais com vista à aprendizagem do português para nacionais e imigrantes adultos, complementando com trabalho de campo de carácter exploratório que realizámos junto de actores locais e nacionais envolvidos na concepção e aplicação destes programas<sup>2</sup>.

O primeiro pressuposto aparenta, por um lado, fundamentar-se na proporção de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade entre os formandos/alunos inscritos nestes programas. Essa proporção deverá ser pensada não como consequência da efectiva presença demográfica dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, mas antes das características dos programas existentes até à data, ou seja, da abordagem implicada na aferição das necessidades do público-alvo e nos processos de selecção. Sabemos que uma parte significativa da população de origem imigrante em Portugal tem sido, historicamente, originária dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), para os quais há muito se tem identificado uma proporção significativa de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade, logo demonstrando necessidades específicas na aquisição de literacia em língua portuguesa (Marques e Martins 2005; Machado et. al, 2007; Machado e Roldão 2010). No entanto, o reconhecimento de que esta necessidade se cruza com a existência de medidas linguísticas específicas é recente, implicando a necessidade de identificar esta população com origem em países de língua oficial portuguesa mas cuja língua materna nem sempre é o português -- realidade sociolinguística ainda mais evidente entre aqueles que apresentam pouco ou nenhuma escolarização. A identificação do seu perfil linguístico específico, para lá da língua oficial dos países de origem, é uma questão tardia e com impacto ainda limitado nas actuais medidas de integração linguística, sendo por isso difícil de aferir a sua representatividade demográfica. Adicionalmente, face à diversificação dos fluxos imigratórios nos últimos 20 anos, que implicaram a entrada de imigrantes adultos de realidades sociolinguísticas diferenciadas, com pouca ou nenhuma escolaridade em qualquer língua, a presente oferta de programas de alfabetização pensada sobretudo para falantes de português revela-se desadequada a este público.

Face à ausência de aulas de alfabetização na oferta da aprendizagem da língua portuguesa para imigrantes adultos, a inclusão dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade nas restantes ofertas disponíveis para imigrantes escolarizados força os primeiros a fazer duas coisas simultaneamente: aprender uma língua estrangeira ao mesmo tempo que aprendem a ler e a escrever sem dispor da proficiência oral na língua de aprendizagem. Professores e formadores defrontam-se, deste modo, com contextos de aprendizagem constituídos por alunos/formandos adultos com necessidades pedagógicas significativamente diferenciadas. No contexto europeu, Portugal não tem sido uma excepção face a esta realidade. Esta situação remete-nos para o outro pressuposto que queremos aqui discutir: a aparente homogeneidade das necessidades de formação/aprendizagem da língua oficial do país de acolhimento dos imigrantes adultos. Até à data, a identificação dos níveis de proficiência em português dos imigrantes adultos tem dado pouco espaço para problematizar a heterogeneidade efectiva do seu público ao propor poucos factores na sua aferição. Apenas recentemente, o Ministério da Educação propõe a necessidade de identificação de perfis sociolinguísticos a aplicar aos alunos de origem migrante a frequentar o ensino obrigatório público (desde 2006), seguindo as

recomendações de estudos linguistas anteriores com o objectivo de identificar os factores implicados no processo de aprendizagem de línguas (ver orientações nacionais de Leiria, Queiroga e Soares, 2005). No entanto, semelhante metodologia de trabalho raramente tem sido aplicada à população adulta de origem imigrante, mesmo se promovendo um diagnóstico mais adequado através da identificação de factores influentes nos processos de aprendizagem para adultos, tais como os níveis de educação formal (que nos interessam aqui particularmente), as trajetórias no mercado de trabalho, as competências linguísticas específicas dos candidatos bem como as suas origens linguísticas.

Posto isto, a nossa análise parte duma categorização sociodemográfica dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, fazendo referência àqueles sem educação formal ou que completaram no máximo o ensino primário. Esta categorização permite-nos uma identificação empírica dos indivíduos com maior probabilidade de deterem pouca ou nenhuma competência de literacia em qualquer língua, mesmo se reconhecendo que partir da educação formal comporta algumas limitações. Por um lado, dado que a literacia pode ser adquirida fora do sistema de educação obrigatória e formal; por outro, porque indivíduos que disponham de uma educação formal para lá do ensino primário podem apresentar competências de literacia muitíssimo limitadas em qualquer língua. No entanto, esta opção permite-nos estimar, mesmo se indirectamente, o peso demográfico desta realidade entre o total de imigrantes adultos nos dados nacionais e em termos de comparação internacional<sup>3</sup>.

### **A alfabetização dos imigrantes adultos na Europa e em Portugal**

O actual debate sobre as necessidades de progredir os níveis de alfabetização da população mundial tem-se centrado persistentemente em três eixos: na “erradicação da iliteracia”, na necessidade de melhorar os níveis de literacia adquiridos, e na necessidade de repensar em formas mais eficientes dos entendimentos desta, particularmente no que se refere ao impacto dos contextos de aquisição<sup>4</sup>. E mesmo sendo reconhecível que os níveis de literacia globais têm estado em constante evolução positiva (UNESCO, 2006), dados mais recentes indicam-nos que em 2012 “781 milhões de adultos ainda não sabia ler e escrever – dos quais dois terços (496 milhões) mulheres” (UNESCO, 2014). Esta constatação incontornável deve-se, em grande parte, ao facto de que as medidas preconizadas têm focado sobretudo a necessidade de promover a alfabetização infantil em detrimento dos adultos (Jarodzka, de Greef, Gouw, & Brand-Gruwel, 2014; Morrison *et al.*, 2011; Schramm & Feick, 2011).

No contexto europeu, as políticas linguísticas direccionadas a populações de origem imigrante constituem um objecto importante no debate público, estando, uma vez mais, centradas nos descendentes de imigrantes (anos 1960-70) e só recentemente nos imigrantes adultos (final dos anos 1990). Adicionalmente, estudos existentes evidenciam que mesmo se diferentes governos procuram promover a aprendizagem das línguas oficiais do país de acolhimento para imigrantes adultos, os mesmos agentes têm igualmente tornado mais difícil atingir esses objectivos, através dos regulamentos legislativos e cortes de financiamento (e.g. Simpson, Sunderland, & Cooke, 2007). E quando existentes, a generalidade dos cursos oferecidos assume que os potenciais participantes são alfabetizados, esperando-se que tenham sucesso nos exames de avaliação de proficiência linguística do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) num período relativamente curto (normalmente 6 meses). Consequentemente, o público-alvo predominante são os adultos imigrantes com níveis de educação mais elevados, mesmo não sendo, nem teórica nem formalmente critério explícito dos programas existentes (Van de Craast, Kurvers & Young-Scholten, 2006). Observa-se, deste modo, uma significativa limitação na oferta de ensino de língua oficial para imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, o que resume um quadro de medidas de integração linguística a programas que, até à data, não têm sido suficientemente eficazes no acesso aos mais carenciados ou em risco de marginalização entre os imigrantes adultos. Adicionalmente, o estatuto socioeconómico e laboral dos indivíduos tem demonstrado um impacto significativo na marginalização deste público face aos programas existentes (Sunderland & Moon, 2008) -- dadas as situações de precariedade laboral (e.g. longas horas de trabalho em

múltiplas profissões, com turnos variáveis e elevada mobilidade geográfica); ou situações em que os indivíduos dispõem de pouco ou nenhum contacto com a língua oficial do país de acolhimento (independentemente tempo de estadia, ou a proximidade da sua língua materna com a língua oficial do país de acolhimento) – constituindo todas situações que tendem a ser acumulativas.

E se em muitos países da Europa Ocidental o crescente número de adultos com competências limitadas de literacia em qualquer língua tenderá a ser explicado sobretudo pelos actuais fluxos imigratórios, já no que se refere a Portugal a situação não se resume à população imigrante. Os dados nacionais demonstram que, se entre os adultos estrangeiros 24.8% têm apenas o ensino primário ou menos, entre os quais 14.6% sem qualquer tipo de educação formal, para os nacionais esses números são ainda mais relevantes, respectivamente 45.1% e 10.4% (INE, 2012). A literatura existente até à data confirma a persistência desta necessidade estrutural, com a particularidade que a implementação de medidas concretas tem sido intermitente e variável com as políticas governativas (Ávila, 2008; Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996; Capucha, 2014; Távora, Vaz, & Coimbra, 2012). No que se refere a medidas de alfabetização para imigrantes adultos, tanto a sua implementação como a literatura existente são ainda mais escassos, sendo a informação disponível bastante limitada, mesmo se falamos de políticas que têm ganho algum destaque recentemente (Ançã, 2008; Grosso, 2010; Martins, 2014; de Oliveira, 2006; Reste & Ançã, 2012; Semedo, 2011). Em suma, se os adultos com pouca ou nenhuma escolaridade em Portugal têm sido de alguma forma negligenciados nas políticas de educação e formação, as necessidades educativas dos imigrantes adultos ainda mais.

Actualmente, a educação de adultos e as políticas de formação linguística em Portugal dividem-se em dois grandes grupos de programas: aqueles que têm por objectivo dotar os adultos de competências educativas e profissionais e aqueles cujo objectivo é a aquisição de competências no português. Quanto aos primeiros, temos o programa de Educação Recorrente, desde 1986, e mais recentemente o programa Novas Oportunidades, no período entre 2005 e 2011. O segundo grupo compreende o programa Competências Básicas (desde 2010), o Portugal Acolhe (2001-2007) e o Português para Todos (PPT, 2008-2016). Somente estes dois últimos se têm centrado no ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, constituindo as ferramentas centrais nas políticas de integração em Portugal pensadas para cidadãos estrangeiros adultos a partir de 2000. São direccionadas para estrangeiros de origem imigrante, sobretudo cidadãos de países terceiros (por referência à União Europeia), mesmo se não exclusivamente, incluindo ainda a possibilidade de participação de cidadãos portugueses. Na secção seguinte iremos falar em detalhe nos programas cujo o objectivo é a aquisição da língua portuguesa, analisando sobretudo no que se refere aos formandos adultos de origem imigrante.

## **Heterogeneidade da população imigrante e impacto na oferta formativa**

Como afirmado anteriormente, o primeiro pressuposto da homogeneidade das populações imigrantes deve ser confrontado quer com os dados dos níveis educacionais desta população quer com as suas inserções diferenciadas nos programas de aprendizagem da língua. O primeiro aspecto atém-se ao facto da significativa diferenciação da população imigrante em termos dos seus atributos linguísticos, níveis educativos e inserções laborais. Quanto à diversidade linguística ela decorre directamente da diversificação existente nos países de origem que se tem vindo a verificar na evolução dos fluxos imigratórios. As nacionalidades mais representativas a residirem em Portugal<sup>5</sup> são os brasileiros (92,120; 23% do total de estrangeiros), os cabo-verdianos (42,401, 11%), os ucranianos (41,091, 10%), os romenos (34,204, 9%), os angolanos (20,177, 5%), os chineses (18,637, 5%), os guineenses (da Guiné Bissau, 17,846, 4%) e os cidadãos do Reino Unido (16,471, 4%), o remanescente a representar 29% do total (SEF, 2013). A diversidade de nacionalidades reflecte-se igualmente na heterogeneidade dos perfis educacionais dada a grande diversidade dos contextos de origem em termos de sistemas de ensino e da estrutura das populações em matéria de níveis de educação. Com efeito, como se observa no gráfico abaixo, existe um hiato considerável em matéria de habilitações

escolares entre os cidadãos dos PALOP e os dos países de leste da Europa. Os dados mostram que os menores níveis educacionais cabem aos cidadãos de Cabo Verde, Guiné Bissau e Angola, juntamente com os cidadãos chineses; sendo os cidadãos da Europa de Leste assim como do Brasil aqueles que possuem as mais altas habilitações. Para além disso, as habilitações dos cidadãos da Europa de Leste são ainda superiores às dos cidadãos nacionais. Aliás, a estrutura educativa em Portugal, contrariamente à maioria dos países europeus, apresenta essa condição curiosa de os estrangeiros residentes possuírem em média maiores habilitações do que os nacionais, sendo que essa relação apenas se reverte em relação ao ensino superior (14,4% para os estrangeiros e 16,6% para os portugueses).

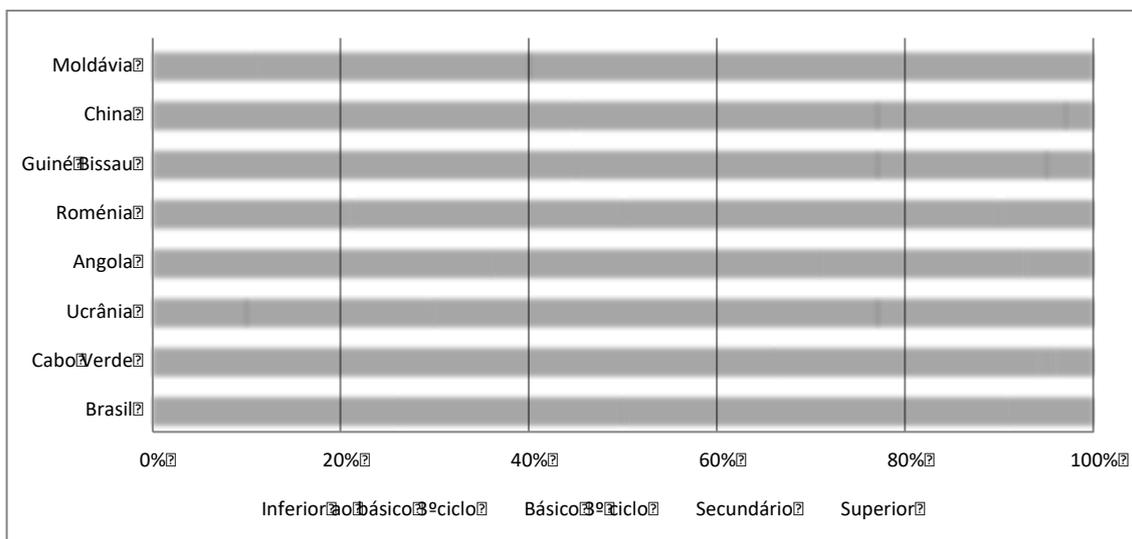


Gráfico 1. Fonte: INE, *Estatísticas Demográficas*, 2012

Esta heterogeneidade latente entre a população imigrante tem igualmente reflexos nos programas de aprendizagem da língua portuguesa. Em larga medida ela obriga a repensar a adequação desses programas às necessidades das populações. Porquanto os programas não têm tido suficientemente em conta uma tal heterogeneidade, certos grupos têm sistematicamente sido negligenciados. Um dos grupos onde isso é particularmente evidente são os imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade.

Refazendo a sequência de implementação dos programas de aprendizagem do português para os imigrantes adultos, constatamos que foram três as vias de acesso a esta oferta formativa. Primeiro, o programa Portugal Acolhe (PA), que decorreu entre 2001 e 2007 e cuja implementação coincide com uma inflexão notável nas características dos fluxos imigratórios. É justamente no final dos anos 90 que surge o grande influxo de europeus de leste (Reis *et al.*, 2010; Peixoto, 2007; Matias, 2003). No espaço de uma década, os cidadãos da Ucrânia e da Moldova assumem a liderança nos números de população estrangeira, efectuando-se uma inflexão no perfil das populações imigrantes anteriormente representadas maioritariamente por cidadãos dos PALOP. O contexto de implementação do PA é caracterizado por um conjunto de iniciativas fragmentárias, algumas de natureza voluntária, então existentes na sociedade portuguesa. Entre os agentes responsáveis pela formação na língua portuguesa encontravam-se organizações da Igreja Católica, associações locais, escolas e universidades. O PA assume assim, e pela primeira vez, um papel centralizador desta dispersão institucional. Marca igualmente um alargamento significativo da oferta em formação. Desde logo, porque durante o seu transcurso registou um total de 13.152 formandos imigrantes (AAVV, 2006/2007)<sup>6</sup>, número que viria a crescer sustentadamente nos programas subsequentes, como veremos. Para além disso, a centralização desta oferta visava muito concretamente criar vias de célere inserção laboral dos imigrantes e de acesso à nacionalidade. Isso mesmo é observável pela sua estrutura e conteúdos. Por um lado, passa esta oferta a estar

organizada através da rede de centros de emprego e formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) em parceria com o então Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) e um conjunto de organizações não governamentais. Por outro lado, no intuito de fornecer um conjunto de competências linguísticas de nível funcional, os conteúdos combinavam um módulo dedicado à compreensão e fala do português – designado por *Português Básico* - com um módulo de cidadania e direitos laborais (IEFP, 2002). Apesar do QECR<sup>7</sup> já se encontrar em vigor, este não foi adoptado no PA.

A vocação deste programa para uma população muito específica é tanto demonstrada pela distribuição por nacionalidades dos seus formandos como se encontra explicitamente descrita nos seus relatórios oficiais (Vinhas e Matias, 2002). Quanto à distribuição por nacionalidades, de um total de 13.152 formandos, 77% eram originários de países da Europa de Leste, especificamente da Ucrânia, Rússia, Moldávia e Roménia. Quanto aos níveis habilitacionais, 34% dos formandos possuía o ensino secundário, 22% o terceiro ciclo e 21% o ensino superior. Em contraste, os cidadãos oriundos dos PALOP representavam 1% do total de formandos, sendo os oriundos da Guiné Bissau, Cabo Verde e Angola os mais representativos. Tratava-se de uma distribuição claramente enviesada no sentido daqueles com habilitações mais altas. Ainda mais se levamos em consideração que dos 5% dos formandos com pouca ou nenhuma escolaridade, a sua maioria era de origem africana.

O segundo programa a ser implementado, o Português para Todos, surge em 2008 para suprir quer o absentismo dos formandos quer a pouca diversidade nas nacionalidades e nos respectivos níveis habilitacionais. É igualmente implantado no contexto de uma modificação institucional e de mudança de paradigma na política de integração. Com efeito, esta cifra-se tanto pelo alargamento dos poderes do Alto Comissário, doravante transformado num Alto Comissariado (ACIDI) como pela sua opção explícita por um paradigma intercultural que visa o intercâmbio entre culturas. Esta reformulação prende-se também com a implementação, pela primeira vez, de um Plano Nacional para a Inclusão (PNAI) onde se definia o aprofundamento da educação para a cidadania e a formação com vista à “assimilação, integração e empregabilidade dos imigrantes”<sup>8</sup>. Tais objectivos acompanharam um investimento no ensino do português como língua não materna para os descendentes de imigrantes nas escolas, e em paralelo um alargamento da aquisição de competências em português para os imigrantes adultos. Esse alargamento reside na incorporação do QECR, e subsequentemente na adopção dos níveis B1 e B2 de proficiência linguística, cujas metas já se encontram para além do mero nível funcional.

Implementado no âmbito da Formação de Português para Estrangeiros<sup>9</sup>, o PPT tal como o seu predecessor teve um âmbito nacional. O número de formandos durante o período que medeia entre 2008 e 2012 cresceu 70%, tendo-se registado 37.742 formandos. Apesar do aumento assinalável, a distribuição por nacionalidades e habilitações educacionais manteve-se praticamente inalterada. A maioria dos formandos continuou a pertencer aos países de leste europeu, sobretudo Ucrânia (40%), Moldávia (10%), Rússia (9%), Roménia (7%) e Bulgária (3%). Registavam-se neste programa uma maior variedade de nacionalidades, com números significativos de Indianos (7%) e Paquistaneses (5%), evidenciando a maior diversificação dos fluxos migratórios. Contudo, os cidadãos dos PALOP são aqueles que contribuem com a menor proporção de formandos, com a Guiné Bissau representando 4% e outras nacionalidades apresentando proporções residuais. A proporção de formandos com menos do terceiro ciclo do ensino básico cifrava-se em 8% do total, sendo a maioria era da Guiné Bissau, China e Roménia.

O terceiro programa a que faremos referência é o Competências Básicas (CB), último programa de aprendizagem do português a ser implementado, iniciado em 2010. Trata-se de um programa que visa a aquisição de competências linguísticas para adultos com pouca ou nenhuma escolaridade em português, direccionado para falantes nativos ou indivíduos com um contacto intenso e continuado com a língua portuguesa independentemente da sua nacionalidade. O CB insere-se no quadro da aprendizagem ao longo da vida e visa dotar o seu público de competências de literacia – ler, escrever, aritmética e tecnologias de informação – com vista a uma posterior integração nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou

o encaminhamento para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível básico<sup>10</sup>. O CB contém, por isso, um módulo de alfabetização.

Segundo os dados de 2012 que nos foram disponibilizados, o programa integrou 9.144 desempregados, alguns beneficiários do Subsídio Social de Integração. A distribuição por níveis educacionais revela que 15% não sabiam ler nem escrever, 28% possuíam alguma literacia mas não tinham educação formal, e 57% tinham a educação primária completa, sem possuírem no entanto competências de literacia adequadas. Os dados dos registos para 2012 indicam que 11% dos formandos eram estrangeiros<sup>11</sup>, sendo a estrutura de distribuição por nacionalidades radicalmente contrastante com os programas anteriores. Porquanto neste programa são os cidadãos dos PALOP que representam a maioria dos formandos estrangeiros, com os cabo-verdianos a apresentar a maior proporção (30%), seguido dos guineenses (da Guiné Bissau, 20%) e angolanos (11%). Em contrapartida, os ucranianos representavam 4% e os romenos 7% do total de formandos estrangeiros.

Da breve descrição das características e da sequência dos programas de aprendizagem da língua portuguesa que ilações podem ser retiradas. Um primeiro destaque vai para o facto de ambos os programas destinados especificamente a adultos imigrantes não incluírem um módulo de alfabetização. Todavia, quer para o PA como para o PPT a proporção de adultos imigrantes com pouca ou nenhuma escolaridade não era despreciable, sendo respectivamente de 5% e de 8%. Significa que uma parte significativa dos formandos não era contemplada com a acção pedagógica adequada. Em suma, o desajustamento entre a oferta formativa e as necessidades dos imigrantes adultos tem obrigado os agentes formativos a recorrerem a estratégias que permitam colmatar as lacunas institucionais. É sobre essas estratégias que a próxima secção se debruça fazendo uso do trabalho de campo exploratório conduzido junto de formadores e responsáveis pelos programas.

### **A inclusão dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade em contexto de sala de aula**

Esta secção apresenta, de forma sumária, o trabalho de campo exploratório realizado junto de actores-chaves envolvidos na implementação dos programas em análise. No total foram realizadas oito entrevistas exploratórias, entre 2014 e 2015, que decorreram em escolas, associações de bairro e nos centros de emprego participantes, num instituto de ensino superior, e no Alto Comissariado para as Migrações (ACM). Os actores entrevistados foram: cinco professores e formadores dos programas, o coordenador da avaliação nacional do PPT, e dois representantes institucionais do PPT e do PA. As oito entrevistas exploratórias não procuraram ser representativas de cada actor envolvido, mas antes abrir a discussão sobre as representações subjectivas dos entrevistados, num exercício focado na identificação das estratégias utilizadas pelos professores e formadores com vista a colmatar as diferentes necessidades pedagógicas confrontadas no contexto de sala de aula, assim como na gestão das transições entre diferentes programas, centrando nos adultos imigrantes com pouca ou nenhuma escolaridade.

Entre as principais dificuldades mencionadas, as mais revelantes relacionam-se com a organização decorrente da implementação dos programas, nomeadamente: a obrigatoriedade de um mínimo de 25 alunos por turma; a excessiva burocracia exigida para dar início a novos módulos, sujeita a autorização morosa do Ministério de Educação; a pouca coordenação entre as escolas e os centros de emprego no que respeita aos diferentes procedimentos envolvidos no início dos cursos dentro dos mesmos programas, situação agravada quando implica a coordenação entre diferentes programas; a aplicação não uniforme dos testes de diagnóstico (mais frequentemente após o início dos cursos).

A obrigatoriedade de um mínimo de 25 alunos por turma foi referida enquanto factor que condiciona não apenas a qualidade da formação como o arranque desta. Primeiro, visto que a grande maioria dos alunos (80%) não ultrapassa o nível A2, a implementação de cursos de níveis mais elevados (B1 e B2) resulta

fortemente condicionada. Segundo, a dimensão mínima exigida da turma (25) obriga a uma heterogeneidade significativa de formandos em sala de aula, não apenas em termos de origens linguísticas como de perfis socioeconómicos e níveis de habilitações, ponto referido como particularmente bloqueador de um acompanhamento mais adequado dos processos de aprendizagem dos formandos, e muito em particular dos adultos imigrantes com pouca ou nenhuma escolaridade. Outras dificuldades de carácter organizativo apontados referiam-se ao tempo despendido da parte do Ministério de Educação para autorizar novos cursos na rede de escolas públicas, conjugada com a pouca ou nenhuma articulação entre as agendas das escolas, os centros de formação profissional e as organizações não-governamentais. Falamos de dinâmicas pouco adequadas à necessidade de transferências mais ágeis dos alunos entre os diferentes parceiros envolvidos, sob o risco de, caso contrário, os excluir das ofertas formativas existentes. Os entrevistados assinalaram ainda que a aplicação não uniforme dos testes de diagnóstico, normalmente coincidente com o início dos cursos, dificulta igualmente a distribuição adequada dos alunos por necessidades de aprendizagem, o que, aliado à diversidade significativa em termos de níveis de habilitações académicas e profissionais, bem como perfis sociolinguísticos, constitui outro facto que contribui, quase inevitavelmente, para a formação de turmas significativamente heterogêneas. Face à impossibilidade/dificuldade de transferir os alunos para turmas mais adequadas (pelas razões acima referidas), os entrevistados assinalam que se vêem na obrigação de trabalhar num contexto de aprendizagem que funciona a “várias velocidades”.

Nos casos em que a recomendação mais comum é o encaminhamento dos formandos para um curso de Competências Básicas, que dispõe de módulos de alfabetização, segundo os formadores/professores entrevistados, esta transferência tenderia a não acontecer, e por diferentes razões. Por um lado, pelos problemas organizacionais referidos anteriormente; por outro, o facto de o CB estar pensado para falantes nativos ou para um público que disponha de competências linguísticas em português, desmotivaria os candidatos com pouca ou nenhuma escolaridade e literacia, e pouco ou nenhum contacto com a língua portuguesa, revelando estes preferência para permanecer no PPT. Acresce o facto de o PPT dispor de metodologias supostamente mais sensíveis às suas especificidades linguísticas, aplicadas num contexto social e cultural mais diversificado. Estes dois factores foram apontados como potenciais promotores da auto-estima destes alunos, e condição essencial para obtenção de algum sucesso na aprendizagem. No entanto, foi referido continuamente que a grande generalidade dos professores e formadores do PPT não possuem formação específica para os aprendentes pouco ou nada escolarizados. Consequentemente, alegam terem de empreender um esforço pessoal e adicional de gerir necessidades pedagógicas díspares num mesmo contexto de aula.

No que respeita aos aspectos positivos assinalados, todos os entrevistados focaram-se sobretudo nas estratégias identificadas e mobilizadas pelos professores, no intuito de facilitar a inclusão dos alunos em geral, e daqueles com pouca ou nenhuma escolaridade em particular. Estando perante programas que prevêm a avaliação contínua, mais flexível que a avaliação por exames, valorizaram assim a possibilidade de poderem combinar diferentes métodos, formais e informais, que lhes permitiam acomodar as estratégias aos contextos educacionais específicos e aos diferentes perfis dos formandos. Outro aspecto positivo remete para as sociabilidades proporcionadas no decorrer destes programas, revelando-se fundamental para contrariar o isolamento social de alguns casos. Este aspecto foi igualmente consensual entre todos os entrevistados, reconhecendo que a formação oferece oportunidades de contactos culturais e linguísticos, fornecendo, simultaneamente, ferramentas para os contactos institucionais necessários na sociedade de acolhimento, permitindo assim a aquisição de competências formais relevantes. E em sequência da avaliação dos programas PPT em 2015, tem ganho destaque a necessidade de incorporação de novas perspectivas pedagógicas na aprendizagem de português como língua estrangeira, num esforço para colmatar as necessidades aqui identificadas.

## Considerações Finais

Os programas nacionais de aquisição de português para falantes de outras línguas não têm tido em conta até à data, o caso dos imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. Esta constatação reflecte um problema estrutural e de longa data no que respeita à educação de adultos em Portugal, seja para nacionais ou indivíduos de origem imigrante, questão que tem sofrido uma instabilidade significativa enquanto prioridade ao nível das políticas públicas. Esta constatação minimiza, mesmo se indirectamente, a importância dos processos de aprendizagem da língua como condições de integração social, cultural e laboral, sobretudo no combate ao isolamento e no desenvolvimento de competências pessoais, particularmente para alguns perfis de maior risco como os adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. Mais, a persistente invisibilidade destes nas políticas públicas contrasta com a sua presença nos programas de aprendizagem de português para adultos falantes de outras línguas, como também com a presença histórica e demograficamente significativa de populações de origem imigrante com pouca ou nenhuma escolaridade oriunda dos PALOP, assim como de imigrantes de outras origens com presença mais recente e reveladores de perfis escolares semelhantes.

E sendo objectivo deste texto assinalar essa presença, constatamos igualmente que nos contextos de aprendizagem estes convivem com alunos que dispõem de níveis de habilitações significativamente mais elevadas. A diversidade observada no quotidiano das salas de aulas vai além dos níveis educacionais, visto que alguns alunos aprendem português utilizando o mesmo alfabeto da sua língua materna, outros dispõem à partida do português como segunda língua ou língua oficial do país de origem, e outros ainda têm de recorrer a um alfabeto diferente para aprender português, nem sempre demonstrando o mesmo nível de familiaridade com a língua de aprendizagem antes da formação. Assim, falamos de variados perfis sociolinguísticos, laborais e sociais, tornando-se evidente ao longo deste trabalho exploratório que os imigrantes adultos dispõem de necessidades de aprendizagem claramente diferenciadas.

No entanto, face à constatação de que a oferta disponível tem sido pouco diferenciada, e a sua variabilidade e articulação entre programas pouco ágil, outra consequência tem sido a pouca possibilidade de progressão de níveis de aprendizagem na língua portuguesa dentro dos programas existentes. Neste contexto, para os adultos imigrantes com pouca ou nenhuma escolaridade, a solução encontrada até a data tem sido redireccionar estes alunos para os cursos de alfabetização do programa de Competências Básicas, pensado para nativos ou falantes de português, ou mantê-los no PPT sujeitos ao voluntarismo e esforço individual dos professores. Apesar de não existir um módulo específico de alfabetização no PPT, e apesar dos professores não possuírem a formação necessária, são utilizadas diversas estratégias para adaptar os conteúdos, de acordo com as necessidades desta população. Contudo, em ambos os casos, o risco de abandono prematuro e o insucesso destes alunos ao nível da certificação é bastante considerável. Com efeito, a solução indiferenciada tende a revestir-se de uma uniformização tendencialmente contraproducente.

Fica assim patente a necessidade de criar módulos de alfabetização específicos para a população de imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, como também a necessidade de aferição de perfis sociolinguísticos dos aprendentes, à luz do que se tem procurado implementar junto dos descendentes de imigrantes no ensino obrigatório nas escolas portuguesas, em discussão desde 2003. Este tem sido, mais recentemente, um importante ponto de discussão nas estratégias de combate ao insucesso e abandono escolar junto de algumas populações de origem imigrante nas escolas portuguesas. Ora, falamos de estratégias que deverão ser pensadas igualmente no seu impacto intergeracional. Desta forma, concluímos pela necessidade de ter em conta medidas adequadas a este público, e às suas especificidades, o que nos conduz obrigatoriamente à necessidade de pensar na integração das populações de origem imigrante de forma holística, ou seja, não apenas ao nível individual, mas sobretudo ao nível colectivo e intergeracional.

## Referências

- Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos, *Saber (e) Educar*, 13, 71–87.
- Ávila, P. (2008). Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados. *Sociologia*, 17/18, 307–337.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta;
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Capucha, L. (2014). “Iniciativa Novas Oportunidades, o Tempo da Igualdade”. In M. de L. Rodrigues (Ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – Vol. I - A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 393–410). Lisboa: Almedina.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77.
- Jarodzka, H., de Greef, M., Gouw, P., & Brand-Gruwel, S. (2014). *PIAAC results: Need for new approaches in improving adult literacy*. Lifelong Learning in Europe (LLinE)
- Kurvers, J. J. H. (2007). “Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers”. In N. Faux (Ed.), *Low educated second language and literacy acquisition: Research, policy and practice*. Proceedings of the second annual forum (pp. 23–43). Richmond: The Literacy Institute, Virginia Commonwealth University.
- Leiria, Isabel; Queiroga, M. João, Soares e Nuno Verdial (2005), *PLNM no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta a escola*, DGE/MEC, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm\\_perfis\\_linguisticos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf)
- Machado, Fernando Luís, Maria Abranches, Raquel Matias e Sofia Leal (2007) "Para onde vai a imigração africana em Portugal? Sedentarização, gerações e trajectos" In Guerreiro, Maria das Dores, Anália Cardoso Torres e Luís Capucha (Orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida, (Portugal no Contexto Europeu, vol. III)*, Lisboa, Celta Editora, pp. 195-216
- Machado, Fernando Luís e Cristina Roldão (2010), *Imigrantes Idosos: Uma Nova Face da Imigração em Portugal*, Observatório da Imigração/ACIDI, 220 p., disponível em [http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/OI\\_39\\_atualizado.pdf/8c2ef22e-8a31-42bc-80f3-adfe36cb41bd](http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/OI_39_atualizado.pdf/8c2ef22e-8a31-42bc-80f3-adfe36cb41bd)
- Marques, M., Martins, J. (2005). *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento - A Escola perante a diversidade*. Lisboa: Alto-Comissariado para as Minorias Étnicas.
- Martins, M. F. B. (2014). *O Ensino não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso* (tese de mestrado não publicada). FL-UL, Lisboa.
- Matias, Ana Raquel (2003), *Da Ucrânia a Portugal – trajectórias migratórias e inserção no mercado de trabalho* (tese de licenciatura pré-Bolonha não publicada), ISCTE-IUL
- Matias, Raquel, Oliveira, Nuno and Ortiz, Alejandra (2016), Implementing training for speakers of other languages in Portugal: the case of adult immigrants with little or no literacy in any language, Special Issue, *Language and Intercultural Communication (LAIC)* <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113754>.
- Morrison, T.G., Wilcox, B., Billen, M. T., Carr, S., Wilcox, G., Morrison, D., & Wilcox, R.T., (2011), 50 years of “Literacy research and instruction: 1961-2011”. *Literacy Research and Instruction*, 50 (4), 313-326.

- De Oliveira, M. C. M.(2006).*O ensino do português a adultos imigrantes: orientações e práticas*, (tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Peixoto, João (2007) “Dinâmicas e regimes migratórios: o caso das migrações internacionais em Portugal”. *Análise Social*, Abr., no.183, pp.445-469.
- Reis, José e outros (2010) *Imigrantes em Portugal: economia, pessoas, qualificações e territórios*. Coimbra: Almedina.
- Reste, C. D., & Ançã, M. H. (2012). Diversidade Linguística e Cultural na Escola. “Fraqueza” ou “Riqueza”? Dossiê Temático, Currículo e Prática Pedagógica, *Práxis Educacional*, 8(13), 31–55. UESB, Brasil
- Schöneberger, C., van de Craats, I & Kurvers, J.(Eds.).(2011). *Low educated adult second language and literacy acquisition*. Proceedings of the 6th symposium, Cologne 2010. Nijmegen: Centre for Language Studies.
- Schramm, K.,& Feick, D.(2011).”Video-based teacher education material for German-as-a-Second language literacy teachers”, in C. Schöneberger, I. van de Craats & J.Kurvers (Eds.), *Low educated adult second language and literacy acquisition*. Proceedings of the 6th symposium, Cologne 2010 (pp. 89–102). Nijmegen: Centre for Language Studies.
- Semedo, M. G. (2011). *Políticas de integração: o ensino/aprendizagem da língua portuguesa no contexto de acolhimento e integração de adultos imigrantes*. (tese de mestrado não publicada). FCSH, UNL, Lisboa.
- Simpson, J. Sunderland, H., & Cooke, M. (2007). “Adult ESOL in the UK: Perspectives on Policy, Practice and Research”. In M. Young-Scholten (Ed.), *Low-educated second language and literacy acquisition* (pp. 25–37). Proceedings of the Third Annual Forum. Durham: Roundtuit Publishing.
- Sunderland, H.& Moon, P. (2008). “England: Policy development impacting on ESOL basic literacy”. In I. van de Craats & J. Kurvers (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition*. Proceedings of the 4th symposium (pp. 185–194). Utrecht: LOT.
- Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2012). A(s) Crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Saber e Educar*, 17, 28 –40.
- Van de Craast, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (2006). „Research on low-educated second language and literacy acquisition”. In I. Van de Craast, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005* (pp. 7-23). Utrecht: LOT

## Relatórios

- AAVV. (2001/2002, 2003, 2004, 2005, 2006/2007). *Programa Portugal Acolhe. Relatórios de Execução*. Lisboa: Departamento de Formação Profissional, Núcleo de Desenvolvimento Social e Profissional, IIEFP
- AAVV. (2012). “ILLIAD lessons learned (Policy recommendations)”. In *Intercultural language learning for illiterate adults. Education and culture DG, lifelong learning. program*. Retrieved from [http://www.illiad.eu/images/PDF\\_files/illiad-policy-recommendations-v2.pdf](http://www.illiad.eu/images/PDF_files/illiad-policy-recommendations-v2.pdf)
- AAVV. (2014). Estudo de Avaliação *Intercalar do Programa PPT- Português para Todos (2009–2012)*. Sumário Executivo, Nuno Dias e Assunção Gato (coord.) Dinâmia-CET, Lisboa, ACM, IP.
- ACIDI. (2005/2008). *Plano de Actividades Acolher para Integrar – Mais e Melhor*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

- ACIDI. (2010). *Relatório Final do PII (2007–2009)*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa: ACIDI. Acedido em <http://www.acidi.gov.pt/acidi-i-p/-/documentos-acidi/plano-para-a-integracao-de-imigrantes—pii>
- Fonseca, L., & Goracci, M. (2007). *Mapa de Boas Práticas, Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*. Lisboa: OIM e ACIDI.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E., & White, E. (2011). *MIPEX migrant integration policy index III*. Brussels: British Council, Migration Policy Group.
- IEFP. (2002). *Programa Portugal Acolhe. Guia do Formando. Módulo Básico de Cidadania. Guia do Formador*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- INE. (2012, 2013). *Estatísticas Demográficas*. Lisboa: INE.
- Petrova, V. (Ed.). (2012). *Foreign language learning for illiterate and functionally illiterate adults. ILLIAD Program paper*, Intercultural Cooperation Foundation, Sofia (retrieved from [http://www.iliad.eu/images/PDF\\_files/iliad\\_program-paper-en.pdf](http://www.iliad.eu/images/PDF_files/iliad_program-paper-en.pdf)).
- SEF. (2013). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF/Departamento de Planeamento e Formação (Núcleo de Planeamento).
- Silva, A. (2003). *Programa Portugal Acolhe. Estudo de Avaliação*. Lisboa: Departamento de Formação Profissional, Núcleo de Desenvolvimento Social e Profissional, IEFP e ISCTE.
- UNESCO. (2006). *Chapter 6 – Understandings of literacy. Education for All Global Monitoring Report*.
- UNESCO. (2014) *International Literacy Data 2014*. <http://www.uis.unesco.org/Literacy/Pages/literacy-data-release-2014.aspx>
- Vinhas, M., & Matias, R. (2002). *Programa Portugal Acolhe. Estudo Sociodemográfico dos Formandos/Imigrantes 2001/2002*. Lisboa: Departamento de Formação Profissional, Núcleo de Desenvolvimento Social e Profissional, IEFP.

---

<sup>1</sup> Este artigo baseia-se em algumas ideias discutidas em Matias, Ana Raquel, Oliveira, Nuno and Ortiz, Alejandra (2016) “Implementing training for speakers of other languages in Portugal: the case of adult immigrants with little or no literacy in any language”, Special Issue, *Language and Intercultural Communication* (LAIC), <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113754>. Gostaríamos de agradecer a possibilidade de utilizar este material a Taylor & Francis Ltd, [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com)

<sup>2</sup> Resultados de um projecto exploratório sobre a implementação de formação em Português para Falantes de Outras Línguas em Portugal, que decorreu no Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL).

<sup>3</sup> Esta categorização segue outras definições usadas em estudos anteriores, particularmente no que se refere à literatura existente para alunos /formandos LESLLA desde 2005, e.g. Young-Scholten et al.(forthcoming).

<sup>4</sup> Em maior detalhe, esta evolução tem sido gradual e reflectindo diferentes períodos, declarações e relatórios: começando pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1049, que abordou os requisitos mínimos para a educação básica; o contexto da Guerra Fria; mais tarde, a Declaração Mundial da Educação para Todos, e seus respectivos documentos principais (1990, 1996), em conjugação com o Ano Internacional da Literacia (1990); o relatório de 1996 produzidos pela Comissão Internacional da Educação para o Século XXI de 1996; a Declaração de Hamburgo de 1997 (enfatizando a relação entre a educação ao longo da vida e a cidadania comunitária activa); o relatório de 1997 da OCDE sobre Competências em Literacia na Sociedade do Conhecimento; O Quadro de Acção de Dakar em 2000; e, mais recentemente, a Década da Literacia das Nações Unidas (2003-2012) e a Resolução 56/116 reconhecendo o lugar da literacia /alfabetização no seio das educação ao longo da vida (UNESCO, 2006). Ver síntese em Petrova (2012).

<sup>5</sup> Dados de 2013

<sup>6</sup> Sumário Executivo Portugal Acolhe 2006–2007, IEFP.

---

<sup>7</sup> Este quadro foi estabelecido pelo Conselho de Europa em 2001, e assinala a uniformização do ensino das línguas oficiais nacionais e respectivos níveis de proficiência.

<sup>8</sup> Quadro Estratégico de Referência Nacional – Portugal 2007–2013, p. 144.

<sup>9</sup> Ordenação No. 18476/2008 de 10 de Julho.

<sup>10</sup> Portaria n.º 1100/2010, de 22 de Outubro.

<sup>11</sup> A informação é limitada pelo facto de os dados do CB não se encontrarem desagregados por níveis educacionais e nacionalidades.