



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

**“Eu sei screvé bonito com caneta...divagarinho, divagarinho...”**

Estudo de caso sobre um projeto coletivo em alfabetização e literacia em português língua não materna, junto de migrantes adultos.

Anna Lina Signorello

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:

Doutora Raquel Matias, Professora Auxiliar Convidada,  
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

Departamento Sociologia

**“Eu sei screvé bonito com caneta...divagarinho, divagarinho...”**

Estudo de caso sobre um projeto coletivo em alfabetização e literacia em português língua não materna, junto de migrantes adultos.

Anna Lina Signorello

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:

Doutora Raquel Matias, Professora Auxiliar Convidada,  
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021



*As educandas e educandos do projeto*



## Agradecimentos

Aos meu pais Gisela e Giovanni, sempre próximos, confiantes em mim e nas minhas escolhas.

Ao meu irmão, Biagio, pelo sua estima e amor incondicional.

Ao Bruno, meu companheiro. Ao meu lado sempre. Juntos andamos com amor e ternura.

À Professora Ana Raquel Matias, pelo grande apoio neste trabalho e as muitas e atentas correções. Obrigada pela paciência. Obrigada por orientar-me do ponto de vista teórico, mas também por criar pontes com a prática.

À Professora Teresa Seabra, que com todas as complicações destes últimos dois anos permaneceu nos acompanhando no mestrado com muita compreensão.

À Manuela Paulo e Lucília Salgado, orientadoras do meu estágio, por terem partilhado comigo muita experiência e conhecimento. Obrigada pelo encorajamento, também contribuíram nas ideias deste trabalho.

À Thalita. O mestrado nos fez encontrar uma à outra. Amiga de muitas aventuras, partilhamos estes dois intensos anos até aqui.

Ao Marco, amigo querido que sabe quem sou, e leu com muito carinho este trabalho.

As amigas e amigos do grupo Chão. A Simone, Ana Rita, Katiana, Jannis, António, Janaina, Ambra, Rodrigo, Luca e a todas e todos que construíram e semearam connosco, hoje e no passado. É deste Chão que crescem as flores mais lindas.

Obrigado especial a Ana Rita e Simone, pelas conversas e sugestões nesta dissertação.

Ao bairro da Jamaika e a Associação de desenvolvimento vale de Chícharos, por tudo aquilo que nos mostram e ensinam através das suas resistências.

Ao Salimo Mendes, que fortemente acreditou e apoiou o projeto do grupo Chão. Pela sua luta incansável no bairro. Continuas presente ao nosso lado.

As educandas e educandos, pela partilha e por tudo aquilo que me ensinam sobre o mundo e sobre mim. A vocês dedico este trabalho.



## Resumo

A investigação apresenta um estudo de caso sobre um projeto de educação não formal de adultos, especificamente de alfabetização e literacia em português língua não materna.

A investigação pretende refletir as respostas dadas por um grupo voluntário e coletivo do ponto de vista social e educativo junto da comunidade em que atua. Do ponto de vista teórico, o estudo apresenta a alfabetização e a(s) literacia(s) enquanto competências e práticas ligadas com o contexto social. Na pesquisa foram considerados três elementos de análise: os educandos, o grupo dos educadores e as aulas. As metodologias qualitativas adotadas foram entrevistas semidiretivas junto de cinco educandas e um educando, procurando entender os perfis sociolinguísticos e sociodemográficos, assim como as perceções sobre o projeto. Complementarmente, através da análise dos relatos das aulas, procurou-se entender quais aspetos que os educadores valorizam assim como o desenvolvimento das aulas ao longo do tempo.

Os educandos apresentam uma grande variedade de línguas conhecidas e diferentes níveis de literacia, sendo que existem no grupo pessoas alfabetizadas e pessoas iliteratas. Conclui-se que o projeto do grupo voluntário proporciona possibilidades de contatos linguísticos em português e práticas de literacia contextualizadas nas vidas dos educandos. A sociabilidade representa um fator muito valorizado pelas educandas e a motivação em aprender é significativa. As disponibilidades do grupo de voluntários constitui a principal condicionante para o desenvolvimento necessário de um processo de alfabetização e literacia numa língua não materna, ainda que se observe que as atuais práticas de ensino proporcionam aprendizagens reconhecidas pelos educandos.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos; Educação Não-Formal; Literacia; Alfabetização; Língua não materna.





## Abstract

This investigation presents a case study regarding a project of adult education in alphabetization and literacy in a non-native language. The investigation aims to reflect the responses of a volunteer collective group from a social and educational point of view. The theoretic frame analyses alphabetization and literacy as skills and practices connected with the social environment and its relevance in educational context. Within the research, it has been considered three elements: the students, the group of educators and the classes. The methodology adopted were semi-structured interviews with five women and one man, to understand their sociolinguistic and sociodemographic profiles as well as their perceptions about the project. In addition, through the analysis of class reports, it was sought to understand the development of the classes over the time and which aspects educators value.

It was noticed that students speak a wide variety of languages and there are different levels of literacy skills. The results of the study show that the group provides opportunities for language contacts in Portuguese and literacy practices contextualized in students' life. Sociability represents a highly valued factor, and it is seen that the learning motivation for reading and writing is significant. The availability and organization of the volunteer group do not present the best conditions for developing alphabetization and literacy in a non-native language, even though it is observed that the current teaching practices provide learning recognized by the students.

**Keywords:** Adult Education; Non-Formal Education; Literacy; Alphabetization; Non-native Language.



# Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	1
Capítulo 1. Quadro Teórico	
1.1. Educação de adultos	3
1.2. Literacia e alfabetização	8
1.2.1. Literacia enquanto competência	9
1.2.2. New Literacy Studies	11
1.3. Leitura da palavra e leitura do mundo – um complemento a Paulo Freire	14
1.3.1. A teoria do conhecimento de Paulo Freire	14
1.3.2. Alfabetização e literacia numa língua não materna	17
1.3.3. Fatores não linguísticos na aprendizagem	19
Capítulo 2. Contextualização	
2.1. Iliteracia em Portugal	22
2.2. Educação de adultos em Portugal	24
2.3. As ofertas educativas para imigrantes com baixos ou nulos níveis em literacia	27
Capítulo 3. A Pesquisa	
3.1. Apresentação do Terreno	29
3.1.1. O bairro	29
3.1.2. O grupo Chão - Oficina de Etnografia Urbana e o projeto	31
3.2. Auto-reflexão sobre a investigação	33
3.3. Metodologia e técnicas de tratamento e recolha de dados	35
3.3.1. Definição do objetivo de pesquisa	35
3.3.2. Tratamento e recolha de dados	36
3.3.3. As entrevistas	36
3.3.4. Breve contextualização das entrevistas	37
3.4.5. Análise do arquivo	38
Capítulo 4. Resultados de pesquisa	
4.1. As educandas e educandos	40
4.1.1. Caracterização das educandas e dos educandos	40
4.1.2. Dados sociodemográficos, migração, escolarização	40

4.1.3. As línguas e as literacias	43
4.1.4. Objetivos, motivação e resultados na aprendizagem	47
4.2. Composição e caracterização linguística do grupo Chão	50
4.3. As aulas	52
4.3.1. Apresentação das atividades e as metodologias	52
4.3.2. Percepções sobre a organização e metodologia das aulas	53
4.3.3. O tempo e a prática para a aprendizagem	54
4.3.4. A concentração	54
4.3.5. Oralidade, leitura e escrita	55
4.3.6. Trabalho em pequenos grupos	55
4.3.7. Interação e participação nas aulas	56
4.3.8. Aulas à distância	57
4.3.9. O desenvolvimento das aulas	58
4.3.10. Reflexão sobre a prática	58
Conclusões	61
Referências Bibliográficas	63
Outras Referências	68
Apêndice	69
Anexos	79



## LISTA DAS PRINCIPAIS ABREVIATURAS:

ADSVC - Associação para o Desenvolvimento Social de Vale de Chicharos  
ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos  
APCEP - Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente  
CHÃO - Chão – Oficina de Etnografia Urbana  
CIPLE - Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira  
CMS – Camara Municipal de Seixal  
CONFINTEAS - Conferências Internacionais de Educação de Adultos  
DGEP - Direção Geral de Educação Permanente  
EFA – (Cursos de) Educação e Formação de Adultos  
ENF – Educação Não Formal  
FCB - Formação em Competências Básicas  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
INO - Iniciativa Novas Oportunidades  
LESLLA - Literacy Education and Second Language Learning for Adults  
L1 – Língua materna\*  
L2 – Língua não materna\*  
LE – Língua estrangeira\*  
LS – Segunda língua\*  
NLS - New Literacy Studies  
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
PLA – Português Língua de Acolhimento  
PLE – Português Língua Estrangeira  
PLS - Português como Língua Segunda  
PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas  
PLNM – Português Língua Não Materna  
PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos  
PQ - Programa Qualifica  
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

\* Classificação dos perfis linguísticos segundo o Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional dos Serviços Centrais do Ministério da Educação (Leiria, Queiroga e Soares, 2005).





## Introdução

Esta dissertação é um estudo de caso sobre o trabalho em alfabetização e literacia desenvolvido pelo grupo voluntário e coletivo *Chão – Oficina de Etnografia Urbana* (abr. Chão), junto com a comunidade do bairro em que atua. O grupo dos educandos é formado por adultos migrantes de diferentes origens culturais e linguísticas. Faço parte do *Chão* desde 2018, e o trabalho que temos vindo a desenvolver suscitou em mim curiosidades e inquietações que me motivaram a refletir e a problematizar, de forma mais aprofundada, a nossa ação neste caminho de aprendizagem. Aprender a ler e a escrever e desenvolver literacia numa língua não materna representa um desafio muito grande, seja para os educandos, seja para nós educadores.

No mundo contemporâneo dominado pela informação e tecnologia, pelo conhecimento científico e a alta especialização no trabalho, que requer formação contínua, a falta das competências de literacia na(s) língua(s) dominante(s) do país de residência é um fator reprodutor de desigualdades e discriminação, seja em termos económicos, sociais e culturais, como de exercício de cidadania. A literacia representa não só um recurso fundamental nestes aspetos e no sentido prático do quotidiano, como tem um valor no desenvolvimento individual e coletivo, enquanto amplia a reflexão sobre si próprio e o mundo, representando um instrumento importante para a mudança.

Neste trabalho, deve ser considerada a minha posição e aquela do Chão, caracterizados politicamente na luta pela justiça social, a solidariedade, o antirracismo e contra a discriminação. As aulas de alfabetização e literacia inserem-se também nestas lutas, e não se pode perder de vista os aspetos sociopolíticos da ação educativa do grupo.

Com estas premissas, o estudo analisa o trabalho desenvolvido no projeto enquanto projeto de educação de adultos e educação não formal, definidos na primeira parte do capítulo 1.

Na análise sobre literacia são tidos em conta diferentes aspetos. Parte-se duma inicial apresentação da literacia enquanto competência que permite extrair sentido a partir dum texto escrito, e da alfabetização, enquanto pré-condição que permite a codificação e descodificação da escrita.

Os sentidos atribuídos a um texto e o seu uso não são universais, e apresentam diferentes dimensões que se relacionam com o contexto sociocultural e individual das pessoas. Nesta perspetiva, são apresentadas as teorias dos *New Literacy Studies*, que fornecem um entendimento alargado das literacias em relação às suas práticas em diferentes contextos sociais e culturais.

A relação social entre aprendizagem e meio sociocultural é também presente no pensamento de Paulo Freire. Referindo-me sobretudo à sua obra *Pedagogia do oprimido* (2003 [1971]), este autor representa um ponto central da dissertação, tendo em conta que o projeto em análise se baseia também na sua proposta metodológica de alfabetização. Sendo o projeto em análise nesta dissertação específico em literacia e alfabetização numa língua não materna, são também apresentados alguns aspetos psicolinguísticos na sua aquisição.

No segundo capítulo, passa-se à uma contextualização em relação à literacia em Portugal, passando pela educação de adultos com foco nas propostas em literacia e no acesso da população migrante com baixa ou nenhuma escolarização. Neste sentido, pessoas imigrantes que não tiveram oportunidade de frequentar a escola no próprio país de origem são, também em Portugal, afetados pela desigualdade educativa, sendo as ofertas educativas existentes escassas e não adequadas aos perfis desta população.

O terceiro capítulo apresenta o grupo Chão, as suas aulas e o bairro, para enquadrar o projeto e o terreno de pesquisa. Neste capítulo, são apresentados os objetivos e metodologias de pesquisa descrevendo a atual investigação como um estudo de caso que tenta perceber como a ação coletiva do grupo Chão responde às necessidades educativas dos educandos. Para tal, foi escolhida como metodologia qualitativa a entrevista junto dos educandos, procurando entender as suas características sociodemográficas e sociolinguísticas específicas, e as suas próprias perceções em relação à aprendizagem. Numa análise retrospectiva do trabalho desenvolvido pelo Chão, foram analisados complementarmente os relatos (áudios transcritos) das aulas, para entender como estas foram adaptadas, o que tem sido valorizado pelos educadores e refletir sobre as respostas dadas.

O quarto capítulo centra-se, na sua primeira parte, nos educandos em relação aos contextos familiares, educativos, migratórios e profissionais. Procura-se entender também as línguas conhecidas, os seus usos e práticas de literacia, como também os fatores não linguísticos na aprendizagem como a motivação e objetivos. Na segunda parte, a pesquisa analisa o grupo Chão em relação à sua organização, estratégias e metodologias escolhidas, com uma atenção especial nos perfis linguísticos dos seus membros.

Por fim, são analisadas as aulas, tentando chegar, através das entrevistas e a análise dos relatos das aulas dos últimos anos, a um quadro sobre as respostas dadas com uma breve reflexão sobre as estratégias educativas.

## Quadro teórico

O enquadramento teórico a seguir visa apresentar conceitos principais que enquadram e orientam a pesquisa. É apresentada a educação de adultos e o seu reconhecimento como campo autónomo da educação a partir da metade do século XX, para retomar a discussão sobre a mesma no capítulo dois, contextualizada em Portugal. Será apresentada a seguir a literacia enquanto competência e nos seus aspetos sociais, tendo como referência os New Literacy Studies e a teoria do conhecimento de Paulo Freire. Dada a especificidade do projeto em análise sobre literacia numa língua não materna, serão considerados também alguns estudos psicolinguísticos nos seus processos de aquisição.

### 1.1. Educação de adultos

Para contextualizar a análise do projeto de alfabetização e literacia em português língua não materna, junto de adultos migrantes, irei começar por enquadrar a educação de adultos e definir os seus principais conceitos e formulações teóricas.

O conceito de educação de adultos refere-se a práticas educativas reconhecidas como tais, num determinado contexto social em que se envolvem as populações consideradas como adultas. Enquanto tal, pode assumir valores e práticas diferentes segundo o espaço e o tempo (Roths, Queirós e Moreira, 2019).

Podemos considerar que a educação de adultos, como qualquer processo de aprendizagem, representa um continuum com todas as outras atividades e inter-relações quotidianas humanas. Rui Canário descreve esta como um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo da vida de cada indivíduo” (Canário, 1999:11) e, por isso, sempre existiu nas suas mais diversificadas formas e práticas. Numa perspetiva histórica, e em termos de discurso político, a visão da educação como um processo presente e necessário ao longo da vida toda surge nos ideais filosóficos do período iluminista no século XVIII (Le Goff, 1996 em Canário, 1999:11), através da declaração de Condorcet que afirma que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Schwartz, 1988 em Canário, 1999:11).

No mesmo período foi criado em França o Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)<sup>1</sup> existente ainda hoje, como instituição de referência internacionalmente reconhecida no âmbito da formação de adultos (idem, 1999).

No começo do século XX a educação de adultos, enquanto prática, afirma-se nas atividades de origem não estatal e especificamente na educação popular, que se difundiu em paralelo com o desenvolvimento dos movimentos sociais de massas e em particular dos movimentos operários (idem, 1999). Após a Segunda Guerra Mundial (1939-45), com o incremento do progresso científico e tecnológico do período a seguir que paralelamente viu uma progressiva massificação e democratização da educação, regista-se um grande aumento da procura e da oferta da educação de adultos. Consequentemente, começa a ter um carácter alargado em âmbito educativo e nas políticas públicas ao nível nacional e internacional (idem, 1999). Neste sentido, deram um grande impulso a criação em 1947 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a consequente realização das seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) realizadas até hoje entre 1949 e 2017<sup>2</sup>. A partir da primeira conferência (Elsinore, Dinamarca em 1949) tentou-se dar reconhecimento e autonomia no discurso e nas políticas públicas sobre educação de adultos estabelecendo diretrizes orientadoras para a política mundial. A história das CONFINTEAS reflete as mudanças de foco e objetivos na educação de adultos desde a alfabetização, educação não formal e a aprendizagem ao longo da vida. Ao longo do tempo alargou-se e diversificou-se a participação nas CONFINTEAS em termos dos atores e instituições (governos, ONGs e especialistas), contribuindo de forma significativa na construção de novas perspetivas, seja em âmbito das práticas, seja nas políticas públicas (Gadotti, 2009).

Especificamente, o direito à educação surge reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como direito ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” com vista ao fortalecimento do “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Com atenção nos aspetos referidos no art.º.26 (Anexo A), as CONFINTEAS afirmam que o direito à educação não se limita aos jovens e crianças, mas deve ser garantido pelos Estados a todos os seres humanos de todas as idades, com uma atenção especial aos grupos vulneráveis onde, mais frequentemente, este direito encontra-se negado (idem, 2009).

---

1 Em português “Conservatório Nacional de Artes e Ofícios”, é uma instituição do tipo Grande école (instituição e ensino superior por concurso e formação de alto nível) fundando em 1794 por proposta do abade Henri Grégoire. As suas formações desenvolvidas em colaboração com empresas e organizações profissionais têm atualmente três objetivos principais: formação ao longo da vida (aprendizagem ao longo da vida); pesquisa e inovação tecnológica; difusão da cultura científica e técnica (Missão CNAM, em <https://presentation.cnam.fr/missions/>, consultado em 09 Setembro 2021).

2 I CONFINTEA Elsinore, Dinamarca, 1949; II CONFINTEA Montreal, Canada 1963; III CONFINTEA Tóquio, Japão 1972; IV CONFINTEA Paris, França 1985; V CONFINTEA Hamburgo, Alemanha 1997; VI CONFINTEA Belém, Brasil, 2009. A próxima CONFINTEA esta prevista em Marrocos, 2022.

Paralelamente ao reconhecimento formal da educação de adultos, alarga-se a reflexão teórico-conceptual sobre as práticas educativas que envolvem especificamente pessoas adultas. Na primeira metade do século XX, conceitualmente, a educação de adultos era prioritariamente uma extensão da oferta formativa da escola, enquanto o adulto era visto como “uma criança grande” e as metodologias e os objetivos eram construídos segundo esta ideia (Fernandez, 2006:14).

Com a afirmação da educação de adultos como campo autónomo da educação, é reconhecido, inevitavelmente, que os métodos educativos para jovens e crianças têm que ser diferenciados daqueles para adultos, e surge assim o conceito de andragogia em oposição e diferenciação com a pedagogia (esta última entendida como a disciplina que se refere à educação das crianças). Malcolm Knowles (em Ávila, 2008) foi o primeiro autor a introduzir o conceito de andragogia em 1968, colocando o aprendente no centro do processo educativo com os seus conhecimentos anteriores e as suas necessidades, nas diferentes dimensões da vida (social, profissional, cultural entre outros, ver discussão em Ávila, 2008). No conceito da andragogia o adulto autogere a sua educação, e a aprendizagem está focada na aplicação e resolução de problemas na vida prática sendo o adulto, desta forma, responsável pelas suas decisões e aprendizagens (Canário, 1999).

É a partir destas primeiras reflexões sobre a especificidade dos processos de educação dirigidos aos adultos que começam a ser pensadas, e progressivamente adaptadas, estratégias pedagógicas mais adequadas para esta população, dando também novos impulsos para inovações no campo da educação das crianças (Ávila, 2008). No campo da educação de adultos foram desenvolvendo-se e articulando-se novas e múltiplas modalidades de ação social, de investigação e práticas educativas, o que torna complexa a tarefa de identificar as tendências nestes vários domínios (Canário, 1999), sobretudo no âmbito desta dissertação. Com o objetivo de identificar ainda assim as principais orientações contemporâneas consideradas como maioritariamente consensuais na educação de adultos (Canário, 1999), darei destaque aos seis princípios individualizados por António Nóvoa (1988) a partir duma reflexão sobre a sua experiência num projeto com profissionais na área da saúde que implicou a aplicação do método (auto) biográfico (Nóvoa, 1988:172-173):

Princípio 1: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e uma experiência profissional” (Nóvoa, 1988:172). Isto significa que é importante pensar sobre como o educando aprende e relaciona a suas experiências com as aprendizagens anteriores (património vivencial), numa dinâmica de ensino/aprendizagem retrospectiva que valorize as experiências e competências adquiridas ao longo da vida.

Princípio 2: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, saber fazer e do saber ser” (idem: 172).

Tal implica que a motivação e o interesse dos sujeitos deverão ser ativados nos processos de autoformação e participação, e que os sujeitos adultos são considerados autores do projeto educativo construído em torno dos próprios conhecimentos, capacidades e atitudes.

Princípio 3: “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso, estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional” (idem: 173). Assim, tem aqui destaque de que o ensino/aprendizagem deve acontecer de forma contextualizada e deve existir um compromisso entre educadores, educandos e instituições (de trabalho ou educativas) em que o ensino/aprendizagem acontece.

Princípio 4: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas” (idem:174). Por outras palavras, a aprendizagem acontece na produção (coletiva, entre todos os atores envolvidos) do saber e não no seu consumo. Neste sentido, são importantes três processos: formação-ação (reflexão e intervenção), formação-investigação (processo contínuo de pesquisa), formação-inovação (para a mudança) (idem: 174).

Princípio 5: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas” (idem: 175). Este princípio é ligado com o anterior com foco nos objetivos, definidos nas competências a ser desenvolvidas e nas mudanças no plano profissional. O percurso de formação deve consequentemente ser organizado sem restrições na liberdade e nos ritmos individuais e a avaliação deve ser realizada diferenciando os níveis com instrumentos adequados.

Princípio 6: citando Sartre, António Nóvoa declara: “E não nos esqueçamos nunca que o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui...” (idem: 175).

Neste ponto, torna-se importante esclarecer alguns dos conceitos mais utilizados na educação de adultos. Como vimos, a ideia de *aprendizagem ao longo da vida* ou, em inglês *lifelong learning*, assumiu um significado internacionalmente reconhecido, e tem como objetivo enfatizar que as aprendizagens se realizam durante a vida toda dos indivíduos (*lifelong*) e em todos os espaços sociais em que este se encontra (*lifewide*) (Roths et al.2019).

Relacionado com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, surgiu o de *educação permanente* (ou *educação ao longo da vida*) que ganhou uma grande relevância através do relatório da UNESCO “Aprender a Ser” de Edgar Fauré (1972 em Biesta, 2021). Neste relatório, o conceito de educação permanente refere-se ao processo educativo na sua globalidade, onde dimensão individual e social interrelacionam-se, sem distinção entre formas e momentos educativos.

A educação permanente é, portanto, entendida como um projeto educativo global num sistema humanista (talvez utópico) de valores coletivos que contêm a emergência de repensar os sistemas e as políticas educativas atuais (Rothes et al.2019).

Os conceitos de aprendizagem ao longo da vida e de educação permanente foram utilizados também por alguns autores (entre outros, ver para Portugal: Canário, 2000; Lima e Guimarães, 2018) para contrapor duas diferentes abordagens na educação de adultos. Reflexo da sociedade contemporânea dominada pela competição, focada na produção que caracteriza o sistema capitalista, a tendência na educação de adultos passou a ser dominada pela doutrina da *lifelong learning* (Lima e Guimarães 2018). *Lifelong learning* foi propagado sobretudo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE) e pela União Europeia numa visão focada na empregabilidade e competitividade, em que os indivíduos são responsáveis pela concretização das suas aprendizagens. O conceito de *lifelong learning* transformou a ideia da educação de adultos como um direito de cada pessoa a participar em processos de formação e educação, para a ideia do dever de cada um de se manter atualizado e empregável. *Lifelong learning*, segundo os autores apresentados, não pode ser confundido com a educação permanente, entendida como uma educação perpétua, que reconhece o direito a gerir as suas escolhas, o seu tempo e ritmos de formação. Educação permanente é então utilizada, em contrapartida, com uma orientação humanista de desenvolvimento pessoal e cultural do indivíduo, em que o Estado e as políticas públicas detém o papel da concretização do direito dos adultos à educação (Canário, 2000).

Nos processos contemporâneos de educação de adultos é ainda importante destacar a partição do universo educativo e sua delimitação terminológica em educação formal, educação não formal e educação informal. Esta tripartição foi assim configurada desde a Conferência da UNESCO sobre a Crise Mundial da Educação em 1967, e apesar de ser continuamente debatida, sobrevive até hoje em âmbito académico, político e educativo (Pinto, 2007). A utilização desta tríade concetual permitiu no trabalho educativo com adultos enfatizar a importância dos processos educativos não formais sem esquecer as iniciativas formais (Rothes et al.,2019).

Esta classificação, conforme o IEFA – Inquérito de Educação e Formação de Adultos (INE, 2017 em Rothes et al., 2019:38), distingue entre aprendizagens formais - como aquelas integradas no sistema institucional de ensino e formação com uma sucessão hierárquica e certificada, na qual a conclusão de um dado nível permite a progressão para níveis superiores; das aprendizagens não formais - práticas educativas sociais com intencionalidade educativa, mas sem validação e certificação académica e profissional; e das aprendizagens informais - desenvolvidas no quotidiano de forma não intencional ou dirigida concretizada em práticas sociais.

Uma definição única da educação não formal (ENF) é difícil dada a multiplicidades dos atores e espaços em que esta acontece, mas é consensual que trata-se de um processo de aprendizagem social centrado nos educandos e na sua participação no processo educativo realizado através atividades fora do sistema de ensino formal (Caels, 2016).

A este propósito, será ainda importante lembrar que é reconhecido que as competências e as aprendizagens são adquiridas de forma gradual e numa diversidade de contextos educativos que se articulam entre si e não devem ser vistos como contraditórios ou alternativos (idem, 2016).

Na educação de adultos tem vindo assumir uma grande centralidade a ENF, sendo que muitas destas iniciativas são dinamizadas por entidades da sociedade civil (ONGs, associações, escolas privadas) e instituições governamentais onde a aprendizagem concretiza-se em práticas sociais com intencionalidade educativa. (Rothes et al. 2019). No caso em análise no presente trabalho, trata-se de um projeto de educação não formal, com o objetivo de desenvolver a literacia em português como língua não materna junto de pessoas com baixa/nenhuma escolarização. Neste sentido, a seguir serão discutidos os conceitos de alfabetização e literacia.

## **1.2. Literacia e alfabetização**

Na construção do desenho de pesquisa, refleti se deveria definir o projeto em análise como de “Alfabetização e Português Língua Não Materna” ou de “Alfabetização e Literacia”. O grupo dos educandos é formado por pessoas em que português não é a língua materna com níveis diferenciados de domínio entre eles. Por considerar ser mais abrangente englobar a aprendizagem da língua portuguesa enquanto língua em que é realizado o ensino/aprendizagem, ao longo dos meus estudos, decidi adotar o conceito de “literacia” como, numa sua primeira definição, um conjunto de “capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996:4). Para tal e então entender e interpretar um texto escrito, é exigido saber português falado e escrito. Considero então que este conceito reflete melhor a abordagem efetivamente adotada no projeto em análise, que não segue um plano de aprendizagem linguístico baseado em metodologias de ensino do Português Língua Não Materna (PLNM)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Aqui refiro-me as metodologias da oferta de ensino/aprendizagem promovida em manuais didáticos, independentemente de estarem identificados como Português Língua segunda (L2), Português Língua de Acolhimento (PLE) ou Português Língua não Materna (PLNM).



Mesmo assim, nas aulas são também apresentados e refletidos os aspetos gramaticais da língua portuguesa enquanto língua não materna (L2)<sup>4</sup>.

Na presente secção procurarei, primeiramente, distinguir e relacionar os conceitos de “alfabetização” e “literacia”, sendo necessário, depois, enquadrá-los no contexto social e contemporâneo, o que proponho fazer a partir das teorias dos New Literacy Studies (apresentadas posteriormente).

### **1.2.1. Literacia enquanto competência**

Como já discutido no início deste capítulo, a emergência da educação de adultos é resultado de um processo histórico e social muito associado, sobretudo no seu começo, ao esforço de alfabetização de adultos por se constituir uma necessidade sentida como urgente para o desenvolvimento económico e social ao longo do XX século.

Tradicionalmente, podemos afirmar que especificamente a “alfabetização” surge entendida como processo de aprendizagem que permite aos adultos a posse e uso das competências elementares de leitura e escrita, alargadas às de cálculo. Estas “representam práticas entre ligadas, mas também requerem competências diferenciadas: a primeira corresponde à descodificação da informação escrita, a segunda centra-se na codificação, ou seja, a atividade concreta de produção” (Ávila, 2008:68).

---

4 Na classificação elaborada pelo Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, os perfis linguísticos são definidos da seguinte forma: “a) Entende-se por língua materna aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida. b) A designação língua não materna (L2) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões: b.1) O termo língua segunda (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento. b.2) O termo língua estrangeira (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio- político. É a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras.” (Leira et al., 2005:5)

Com a progressiva expansão da educação de adultos, também o conceito de alfabetização passou de um conceito literal a funcional (Roths et al. 2019) considerando o papel instrumental para o desenvolvimento consciente das tarefas económicas, sociais e cívicas. Nessa perspetiva alargam-se as competências reconhecidas como fundamentais para que um adulto possa ser considerado alfabetizado e, conseqüentemente, modificam-se as estratégias e os processos de concretização da alfabetização. Alfabetização passa a assumir um carácter permanente de prática e desenvolvimento da leitura e da escrita, e multiplicam-se os espaços sociais onde se desenvolvem intervenções educativas alfabetizadoras (idem, 2019).

Paralelamente, tem vindo assim a afirmar-se o conceito de literacia, como “capacidade de *usar* as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente et al., 1996:4). A literacia refere-se, pois, ao uso da leitura e da escrita, ou seja, é a competência que consiste em extrair o sentido do texto com base em diversos materiais escritos (textos, gráficos, documentos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, privada) (idem.,1996). Conseqüentemente, os conceitos de alfabetização e literacia encontram-se, a meu ver, estreitamente ligados enquanto o objetivo do ato de ler e escrever (na sua descodificação e codificação) é entender, dar significado e refletir sobre o texto.

Deste modo, o conceito de literacia tem vindo a ser investigado enquanto competência; no específico como uma *competência-chave* (essencial, em conjunto com outras) e como *competência transversal* (necessária na aquisição de outras competências) (Ávila, 2008:83). Temos que considerar a literacia como um “continuum” de competências transversais que tem a ver, entre outras dimensões, com o contexto social e as exigências privadas e profissionais.

A literacia representa, assim, um recurso (ou potencial recurso, quando não desenvolvido) dos indivíduos, que pode ser mobilizado em diferentes situações, mas ao mesmo tempo, não é algo que se obtém num determinado período e fica válido para sempre, não se podendo, então, relacionar de forma direta com os níveis de escolaridade formal (Benavente et al., 1996). Entre pessoas com ausência completa da capacidade de leitura e escrita (*analfabetismo literal*) e pessoas que dominam completamente a linguagem, existem muitos pontos intermédios que se traduzem nos tipos e diversidade de textos que os indivíduos conseguem ler e produzir (diferentes níveis de *literacia funcional*<sup>5</sup>) (Costa, 2003).

---

<sup>5</sup>“By 1978, UNESCO’s General Conference adopted a definition of functional literacy – still in use today – which states: ‘A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development.’ (Murray, 2018:8).

Para um entendimento aprofundado sobre os diferentes níveis e dimensões da literacia é fundamental o Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al.,1996) que representa a primeira investigação realizada em Portugal de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta. Este estudo e a sucessiva pesquisa de Ávila (2008) contribuíram significativamente para a introdução do termo literacia em português.

Por razões de síntese e em relação ao meu objetivo de pesquisa e grupo dos educandos, irei apresentar como referentes os níveis de literacia em língua portuguesa do autor Caels (2016) apresentados na Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA)<sup>6</sup> no contexto da ENF. Estes níveis são relativos a pessoas para quem o português será língua não materna (Anexo B). Os níveis apresentados de forma exemplificada como (i) nulo, (ii) baixo e (iii) médio ou elevado fazem referimento ao grau e tipo de educação formal anterior dos educandos. Sabemos que, embora interligados, os níveis de escolarização não determinam necessariamente os níveis de literacia, mas, por razões de simplificação e apresentação inicial, estão na tabela expostos em conjunto.

Cada educando dentro destes perfis terá as próprias individualidades e características específicas em literacia (explicada do ponto de vista individual e social a seguir) transferíveis para a aprendizagem do português. Esta classificação dos níveis de literacia por Caels serão utilizados como referentes iniciais na análise e caracterização linguística dos educandos na apresentação dos resultados de pesquisa.

### **1.2.2. New Literacy Studies**

A relação social da aprendizagem e a conexão entre linguagem, literacia e contexto social foram analisadas e teorizadas entre os primeiros por Freire (2003)[1971], Bordieu (1977), Vigotsky (1991), em oposição às abordagens mais tradicionais que analisam a literacia como um processo meramente mental e cognitivo de exercício e reflexão sobre um texto (Gee, 2015).

---

<sup>6</sup> Caels (2016:5) adota “a designação Português língua de acolhimento ou PLA em referência ao ensino da língua portuguesa a imigrantes maioritariamente adultos, enquanto elemento fundamental para a sua integração social. A designação PLA procura enfatizar, em particular, o esforço da sociedade portuguesa – tanto ao nível dos órgãos oficiais como da sociedade civil – em acolher linguisticamente este segmento da população.”

Os *New Literacy Studies* (NLS)<sup>7</sup>, com base nas teorias socio-construtivistas, centram-se numa abordagem que, tendo em conta a complexidade da sociedade contemporânea (novas tecnologias, globalização, formas de comunicação...), reformula conceitos e termos dos estudos anteriores, analisando assim a literacia enquanto fenómeno sociocultural.

Os NLS veem a linguagem escrita como uma tecnologia que dá e desenvolve significado, e que é, por sua vez, determinado pelas práticas sociais, culturais, históricas e institucionais dos diferentes grupos sociais (idem, 2015). A linguagem escrita está então inserida nas práticas e não é separada da linguagem oral e do seu uso. Os indivíduos não leem simplesmente um texto, mas “fazem coisas” com o texto (interpretam, divulgam, desenvolvem...), e envolvem relações sociais e competências que vão além da leitura e escrita.

O que então determina a literacia é o uso que grupos culturais e sociais fazem do texto através das suas normas e valores, como por exemplo pode ser no caso de grupos religiosos, académicos, jurídicos ou médicos. De forma mais alargada podem ser consideradas as literacias das diferentes classes sociais, dos diferentes grupos de migrantes, de diferentes grupos de jovens etc. (idem, 2015). Estes tipos de literacias caracterizam grupos específicos de pessoas que partilham o modo de falar, agir, interpretar e usar a linguagem escrita (Barton e Hamilton, 1998).

David Barton (1994), linguista britânico, apresenta uma perspetiva ecológica<sup>8</sup>, ou seja, focada no estudo da literacia nos seus contextos e nas interações entre o indivíduo e ambiente. O autor considera três dimensões das práticas de literacia: dimensão social, dimensão psicológica e dimensão histórica.

A dimensão social considera a literacia como prática social que implica a utilização de diferentes tipos de literacias de acordo com os espaços, o tempo e as situações de poder. A literacia é nesta dimensão, ligada a códigos socialmente veiculados e, portanto, influenciada pelo exterior.

A dimensão psicológica da literacia analisa esta enquanto tecnologia do nosso pensamento e sistema simbólico, usada para representar e interpretar o mundo para nós e para os outros. O nosso mundo interior, por sua vez é formado por atitudes e valores, de origem subjetiva e social, orientadores do nosso pensamento. Finalmente, a dimensão histórica toma as práticas de literacias de hoje como resultados de práticas do passado e assim as literacias têm uma história social e individual que deve ser considerada.

---

<sup>7</sup>NLS refere-se aos trabalhos desenvolvidos a partir dos anos 1980 nas áreas da linguística, história, antropologia, psicologia cultural, literatura, educação e outras áreas. Para discussões sobre os autores ver Gee, 2015.

<sup>8</sup>No original *ecology of literacy*: “Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments.” (Barton, 1994: 34).

Nesta perspectiva, assumem nova centralidade as *práticas de literacia*, os *eventos de literacia* e os diferentes tipos de literacias que um indivíduo e/ou grupo social desenvolvem. Por práticas de literacia<sup>9</sup> entende-se o uso que as pessoas fazem da literacia nas suas vidas, não só como fenómenos comportamentais observáveis, mas como fenómenos que incluem valores, sentimentos, e relações sociais (Street, 1993:12 em Barton e Hamilton, 1998). Igualmente importantes são as situações em que as pessoas interagem com o texto. Estas são chamadas nos NLS eventos de literacia<sup>10</sup>, e revelam as situações em que um indivíduo, sozinho ou na interação com outros, compreende e produz significado sobre uma palavra ou um texto (Adams, 2013).

Os eventos de literacia compreendem então, todas as atividades quotidianas em que, na sociedade atual da informação escrita, está presente um texto em mediação de significado (inclusive, por exemplo, a leitura dos pacotes dos alimentos, publicidades, placas na rua...) (Heath, 1982 em Adams 2013:27). A comunicação verbal, a leitura e a escrita são consideradas básicas na aquisição de literacia, mas sendo esta um instrumento de mediação e interpretação, outras formas simbólicas de representação devem ser consideradas, para além daquela que a escrita oferece. Nos NLS são identificadas, assim, *literacias múltiplas* que envolvem diferentes sistemas simbólicos como, por exemplo, literacia digital, literacia na saúde, literacia visual, literacia política; *literacias multimodais* através de diferentes meios além do texto escrito, como através da rádio, telemóvel, televisão, computador. As literacias são ainda consideradas *intercambiáveis* de acordo com os espaços, o tempo e as situações do poder e *multilingues* (em e com diferentes línguas) (Chakrabarty, 2020: 2-4).

Instituições como aquelas educativas tendem a suportar práticas de literacia dominantes, inseridas em relações sociais de poder e conhecimento materializados (Barton,1994). Por isto, pessoas parcialmente literatas ou que têm literacias em outras línguas, são automaticamente excluídas do discurso se não são fluentes nas literacias dominantes.

Podemos realçar aqui também as teorias do sociolinguista Basil Bernstein em que os códigos linguísticos, não se referem às competências linguísticas ou a sua gramática, mas à sua execução, chamada *realização* linguística através de seleção de significados, formas de interação e produções textuais. Deste modo, também Bernstein chama a atenção sobre as implicações sociais da reprodução e seleção de significados de uma determinada classe dominante através das escolas e outras instituições que usam “um código elaborado, regulado pelas relações de classe.” (Oliveira, 1980:20).

---

9 No original *literacy practices* (trad. paraportuguêsminha): “The general cultural ways of utilizing written language which people draw upon their lives.” (Barton e Hamilton,1998:7).

10 No original *literacy events* (trad. paraportuguêsminha): “Activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text” (Barton e Hamilton, 1998:8).

Todos estes aspetos assumem um valor importante num contexto educativo multicultural onde a língua materna não é o português. Aqui, os significados assumem valores que não podem ser considerados garantidos e inequívocos e, por isto, é relevante ter em conta as diferentes possíveis práticas e eventos de literacia em que os educandos são inseridos.

### **1.3. Leitura da palavra e leitura do mundo – um complemento a Paulo Freire**

O projeto em análise neste trabalho baseia-se no pensamento e metodologia em alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire que irei, a seguir, discutir. Dadas as características específicas da intervenção do presente estudo, procurarei completar esta abordagem com a discussão sobre alfabetização numa língua não materna e aspetos não linguísticos na aprendizagem.

#### **1.3.1. A teoria do conhecimento de Paulo Freire**

Tudo o que foi dito até agora sobre os princípios orientadores na educação de adultos—nomeadamente os conceitos de alfabetização e literacia, e as teorias dos NLS -podem ser reencontrados no pensamento e na proposta metodológica de Paulo Freire (2003 [1971]).

Partindo da premissa de que alfabetização (como processo) e literacia (como produto) são indissociáveis, numa perspetiva freiriana da educação é importante que a alfabetização consiga criar percursos educativos para a utilização da literacia nas práticas sociais dos educandos. A alfabetização deverá ser pensada como uma prática que consente uma leitura crítica da realidade, através de um processo *reflexivo, dialógico e conscientizador*. O diálogo representa o encontro de pessoas na mediação do mundo através da criação em conjunto de significação do significado<sup>11</sup>.

---

11 Nas palavras de Paulo Freire: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire,1982:33).

Este processo leva a conscientização, ou seja, a redescoberta de si e do outro através da reflexão sobre os processos da própria existência. Neste sentido a educação será libertadora - transformadora, com possibilidade de atuação e participação concreta, em contraposição a uma educação bancária - de acumulação de saberes dados pelo professor (Freire,2003:58-71 [1971]). Neste processo educativo de libertação, e tal como já referido anteriormente sobre educação de adultos, os educandos são atores da própria aprendizagem e as representações e os conhecimentos existentes são mobilizados e refletidos, criando novos saberes e perspectivas de análise. Nesta procura estabelece-se uma relação que faz sentido entre o sujeito (educando) e o objeto (o texto e a palavra), de forma a permitir a reflexão e discussão entre educadores (que são mediadores) e os educandos.

O método Paulo Freire<sup>12</sup> (2003 [1971]) não é uma forma estática e universal de ensino em alfabetização, mas, enquanto ato coletivo, representa uma proposta que deve e pode ser construída e adaptada ao contexto. Esta ideia está explicada nas palavras de Brandão (2006: 9): “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá para pensar sem susto — não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum”.

O conceito de literacia pode ser associado ao que Paulo Freire (2003 [1971]) chama de *leitura da palavra e leitura do mundo*: [o ato de ler] “não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989: 9). Na prática, a leitura de mundo representa o processo pelo qual aos educadores criam as condições de conhecer melhor os educandos e o contexto onde se dá o processo de alfabetização.

---

12 Apesar da referência ao “método de Paulo Freire” ser comumente usada o próprio autor colocou as suas questões em relação a esta definição: “Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer, “mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia.” Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. (...). Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento (Entrevista e Paulo Freire em Ceccon, 1978:8).

É uma procura de situações significativas da realidade para nela atuar construindo e criando, através do processo dialógico entre educandos, educadores e realidade. Os educandos e os educadores são, neste sentido, pesquisadores da (própria) comunidade num entendimento alargado de cultura onde tudo é cultura (o que amamos, o que fazemos, comunicamos...) e todas e todos são portadores e criadores de cultura (Freire, 1963:17).

A partir da pesquisa sobre a realidade social, cultural e do quotidiano, são levantadas as *palavras geradoras* (Freire, 2003:103 [1971]), que representam a menor unidade de pesquisa (Brandão, 2006). Estas palavras serão desdobradas em sílabas e desconstruídas do ponto de vista gráfico, sintático, fonético e lexical. Também são analisadas no seu significado de forma crítica e problematizadora. Elas devem apresentar três características principais: pertencer ao universo vocabular detetado e inseridas no contexto social dos educandos; ser selecionadas para englobar todos os fonemas da língua; e devem ser suficientemente pragmáticas para possibilitar a discussão formativa (Feitosa,1999). Desta forma, das *palavras geradoras* surgem os *temas geradores* (Freire, 2003:94 [1971]) que serão novamente criadores de palavras geradoras. Os temas geradores foram pensados por Paulo Freire para serem usados na pós-alfabetização, mas hoje em dia a tendência é fazer o levantamento do universo vocabular e temático como núcleo gerador de alfabetização (Brandão, 2006).

No trabalho específico de alfabetização das narrativas produzidas, mas sobretudo das palavras usadas pelos educandos, são escolhidas as palavras para serem utilizadas na alfabetização. Os educandos são primeiro estimulados a ler a palavra enquanto unidade de significado para depois subdividi-la em sílabas que representam as unidades mínimas utilizadas.

Na proposta freiriana, os fonemas são inseridos em famílias silábicas que se caracterizam pela mudança de vogal. Por exemplo, a palavra Mato é desdobrada em MA-TO e organizada em famílias silábicas que serão MA-ME-MI-MO-MU e TA-TE-TI-TO-TU, e por isto sempre apresentadas em conjunto com outras consoantes ou vogais. Os grupos fonéticos-silábicos da palavra geradora são organizados numa grelha (Anexo C) que possibilita a procura de novas palavras feitas por combinações silábicas (Azevedo, 2014).

O pensamento de Paulo Freire efetivamente apresenta muitas características das teorias do social construtivismo (entre outros autores Piaget, Illich e Vygotsky. Sobre esta discussão ver Feitosa, 2009) que estão também a base das teorias dos NLS apresentadas anteriormente. Hoje, o seu trabalho representa uma teoria do conhecimento que se mantém atual na politicidade da prática educativa, na relação dialógica, na importância dos conhecimentos prévios, no respeito da diversidade e na crítica à educação bancária (Feitosa, 2009).



Freire continua a ser um autor contemporâneo e amplamente utilizado em alfabetização e literacia, assim como em muitas outras áreas das ciências humanas e sociais em que o seu pensamento foi adaptado e usado (ver discussão em Gadotti e Carnoy, 2018). Ao mesmo tempo, conseqüentemente ao desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a linguística e a psicogênese da escrita, pode-se encontrar desatualizado em alguns aspetos (Feitosa, 2009).

O método pode funcionar bem com grupos de educandos que estão a ser alfabetizados na própria língua materna e partilham o mesmo universo cultural, porém, é menos eficaz e deve por isso ser repensado, com grupos de pessoas que enfrentam a alfabetização numa L2. Dada a especificidade multicultural e multilinguística do grupo dos educandos do projeto em análise, segue uma reflexão sobre a alfabetização e desenvolvimento de literacia numa L2.

### **1.3.2. Alfabetização e literacia numa língua não materna**

Os estudos até hoje sobre a aquisição duma L2, têm focado sobretudo em pessoas (adultas e crianças) com níveis bastante altos de literacia numa outra língua. Existem também numerosos estudos sobre os processos de aprendizagem de crianças escolarizadas numa língua segunda (LS) (Young-Scholten, 2015), como pode ser o caso de crianças migrantes num país de acolhimento ou crianças escolarizadas no próprio país numa língua que não é a língua falada pela maioria da população. Este último será o caso de muitos países africanos anteriormente colonizados por países europeus, onde a língua oficial revela um muito limitado uso quotidiano, mas ainda assim esta é usada como língua de ensino escolar.

A investigação sobre alfabetização e aprendizagem duma L2 em pessoas adultas, com baixa ou nenhuma literacia em qualquer língua, é ainda hoje limitada (Tammelin-Laine e Martin, 2015; Kurvers 2014; Young-Scholten, 2015). Uma plataforma interessante encontrada é a Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA)<sup>13</sup>, que recolhe e divulga práticas e estudos nesta área.

Os três estudos<sup>14</sup> desenvolvidos na Holanda da psicolinguista Kurvers e a sua equipa (Centre for Language Studies, Tilburg University; Kurvers, 2014) demonstraram que aprender uma L2 precisa de um tempo muito superior para pessoas iliteratas por comparação com aqueles que já aprenderam a ler e escrever numa outra língua.

---

13 [www.leslla.org](http://www.leslla.org)

14 Os três estudos de Kurvers e a sua equipa são:

- Estudo comparado entre 25 adultos não escolarizados, crianças pré-escolares e adultos alfabetizados com baixa escolarização (4.ano) na aquisição do holandês L2. O estudo tem como objetivo perceber a relevância da consciência metalinguística em crianças e adultos na aquisição da leitura e escrita.

O seu primeiro estudo demonstrou que a capacidade de refletir sobre as estruturas e funcionamento da língua (competência metalinguística), representa um fator relevante na aprendizagem duma L2. O estudo demonstra que as competências metalinguísticas presentes em pessoas adultas com literacia na língua materna, diferem muito das competências metalinguísticas de pessoas iliteratas. Os adultos iliteratos, apesar de serem utilizadores experientes na própria L1, são do ponto de vista metalinguístico similares com crianças pré-escolares, visto que a aquisição da escrita oferece acesso a uma representação diferente do que a linguagem oral. Para pessoas iliteratas, a língua é um meio de comunicação e sistema de referência, refletido na sua função comunicativa oral de como as coisas são ditas (por exemplo, avaliando o tom educado ou não). Diferentemente, a língua representa objeto de reflexão na sua forma e estrutura uma vez escrita no papel.

O segundo estudo desenvolvido por Kurvers focou-se em dois grupos de estudantes adultos iliteratos que aprendiam holandês como L2. Este estudo confirmou os tempos maiores para pessoas iliteratas no desenvolvimento da escrita e leitura numa L2 e demonstra a existência dum processo por etapas na aquisição linguística.

Seguindo um modelo por estágios (*Stage model*) usados para a aquisição de literacia em crianças, os adultos não escolarizados seguem as mesmas fases no reconhecimento da palavra (Chall, 1983, 1999; Juel, 1991 em Kurvers, 2014). Num primeiro momento (estágio logográfico<sup>15</sup>), as pessoas iliteratas reconhecem as palavras através da memorização visual. Num segundo momento (estágio alfabético<sup>16</sup>), a etapa anterior é substituída pela descodificação letra por letra (ou sílaba por sílaba numa abordagem silábica) que compõem a palavra. No estágio alfabético existem dificuldades em prestar atenção aos significados ligados com o texto durante a leitura, visto que a análise letra por letra (ou sílaba por sílaba) consome muito tempo e energia mental (Kurvers, 2014; Tammelin-Laine e Martin, 2015). Na terceira fase (estágio ortográfico<sup>17</sup>) a descodificação será automática e o reconhecimento da palavra volta a ser direto.

Tendo em conta estes aspetos, estudos sobre aquisição linguística em inglês L2 (ver Carrel, 1991; Alderson, 2005 em Kurvers, 2014) demonstraram a importância de outros fatores na aquisição da leitura e escrita numa L2. O que conta, segundo estes autores, é alcançar um nível específico na oralidade da L2, para a aquisição de literacia nessa mesma língua (Tammelin-Laine e Martin, 2015).

---

- Estudo de casos com dois grupos de educandos iliteratos em holandês L2 (um grupo intensivo o outro não intensivo, os dois grupos com metodologias principalmente referentes ao método fónico)

- Estudo sobre 322 adultos, educandas/os em literacia L2 em 58 cursos com 50 professores em diferentes regiões da Holanda. O objetivo de estudo foi analisar o perfil sociodemográfico e sociolinguístico e as práticas linguísticas.

15 No original *logographicstage* (Kurvers, 2014:65). Trad. para o português minha.

16 No original *alphabetic stage* (Kurvers, 2014:65). Trad. para português miha.

17 No original *orthographicstage* (Kurvers, 2014:65). Trad. para o português minha.

Para indivíduos iliteratos em qualquer língua, a descodificação da palavra depende primeiro da aprendizagem, reconhecimento e categorização de fonemas diferentes em L2, assim como, do domínio do vocabulário, enquanto recurso no reconhecimento da palavra.<sup>18</sup> Ouvir e falar numa L2 representa o único modo para a aquisição lexical. Tendo como objetivo entender a linguagem oral, a pessoa deve separar as palavras e reconhecê-las no fluxo do discurso, competência esta que vai crescendo gradualmente em paralelo com o inventário fonológico na nova língua (idem, 2015). Por outro lado, paradoxalmente, é reconhecido que a literacia alfabética influi nas competências fonológicas, verbais e na memória visual, sendo esta última, destacada como importante na aprendizagem da leitura e escrita (Tammelin-Laine e Martin, 2015). Os estudos até hoje têm posições diferentes sobre a relação fonológica e desenvolvimento da leitura, mas podemos afirmar que a relação é recíproca: competências fonológicas influenciam positivamente o desenvolvimento da literacia, enquanto a leitura e escrita aumentam a consciência fonológica.

Por fim, o terceiro estudo de Kurvers, realizado sobre uma amostra de 322 estudantes, demonstra também que existem outras importantes correlações na alfabetização numa L2 como: contactos linguísticos com pessoas língua materna, assiduidade nas aulas, estudo autónomo, trabalho em pequenos grupos, criação de um portefólio no ensino/aprendizagem e, por fim, uso da L1 dos educandos para esclarecimentos e comparação. Entre estes aspetos, irei abordar especificamente os fatores não linguísticos na secção seguinte.

### **1.3.3. Fatores não linguísticos na aprendizagem numa L2**

Sendo a oralidade um fator importante na aquisição e desenvolvimento de literacia numa L2 (Kurvers,2015), assumem centralidade, como vimos, os contatos linguísticos, não só na sua quantidade (frequência) mas também na sua extensão e qualidade de interação.

---

18 “The ability to read involves many skills relating to vocabulary, letters, phonemes and memory. To understand a written word, one has to be able to connect the string of letters to a meaning. Coady (1997) indicates that vocabulary knowledge of L2 is one of the key elements of L2 proficiency which strongly affects L2 reading comprehension. Some other studies stress that extensive and frequent reading improves vocabulary knowledge (Joe,1998; Krashen, 1989).Coady (1997) refers to this as a ‘beginner’s paradox’: L2 learners need to be able to read to improve their vocabulary knowledge, and at the same time they need vocabulary knowledge in order to read. It is possible to gain vocabulary knowledge without literacy skills, but is it possible to the same extent and with the same pace as it is with the support of reading and writing skills?” (Tammelin-Laine e Martin, 2015:43).

Já a partir dos anos 1960, os estudos psicolinguistas de Lambert e a sua equipa (1963, 1972 em Matias, 2017b) deram, na aprendizagem dum L2, um valor central aos *agentes* e as respetivas línguas (nomeadamente, membros da família, os pares e diversos agentes institucionais), assim como as *normas, valores e atitudes de cada um* (Matias 2017b:7). Este autor chama a atenção “para o poder explicativo dos espaços e dos tempos em que os contactos linguísticos acontecem, das normas que se impõem durante o seu desenrolar e dos papéis assumidos por cada indivíduo envolvido” (Matias, 2017:160). Se por um lado, a procura e motivação individual em criar contatos linguísticos representam um fator que deve ser considerado, por outro, estas oportunidades são, mais uma vez, influenciadas pelas relações de poder e o acesso e participação na sociedade do país de acolhimento. Como refere a autora Norton (2000), por exemplo, o tipo de trabalho e as relações de poder assimétricas no seu interior podem permitir contatos linguísticos muito limitados, sendo que o sistema hierárquico também se reflete na comunicação e na qualidade das relações entre colegas e superiores (Norton, 2000).

Chamando a atenção para fatores não linguístico na aprendizagem (como por exemplo a autoestima e motivação, enquanto fatores determinantes na interação e interrelação que o indivíduo estabelece com o objeto da aprendizagem), Gardner e Lambert (1972, em Norton 2000) introduziram os conceitos de motivação instrumental e integrativa. A motivação integrativa refere-se ao desejo de aprender uma língua L2 (e, digo eu, aprender e ler e escrever) por propósitos utilitaristas como por exemplo procura de trabalho ou resolver assuntos burocráticos. A motivação integrativa refere-se ao desejo de interagir e integrar-se com a língua maioritariamente falada no país de residência.

Deve ainda ser considerada a motivação do crescimento pessoal que Norton (2000) chama de *investimento*<sup>19</sup> numa L2, enquanto permite a reorganização e reconfiguração constante de identidade e relação com o restante mundo social. Isto relaciona-se na relação consigo próprio (autoestima) e na relação com os outros (criação de ligações interpessoais e relação mais igualitária de poder através do domínio da comunicação).

Por fim, em relação à motivação, podemos também destacar que esta é influenciada pela *autoeficácia*, ou seja, a convicção do sujeito sobre as próprias capacidades em organizar e realizar uma tarefa com sucesso. Este conceito, introduzido pelo psicólogo canadense Bandura (1997), determina como as pessoas se sentem e motivam contribuindo significativamente na definição do que podem e querem fazer e, conseqüentemente nos resultados na aprendizagem.

---

19 No original investment. Trad. para português minha.

Concluindo, quero ainda acrescentar uma breve nota sobre a especificidade da relação entre línguas dos países PALOP e português no ensino/aprendizagem. As normas africanas do português, são ainda ignoradas e pouco consideradas em Portugal tendo sido historicamente estigmatizadas como formas incorretas da língua (Pinto e Matias, 2018). Dada a falta de reconhecimento das características das variedades africanas do português, estas são reconhecidos no português de Portugal como erros de transferência que resultam de estruturas e regras da língua materna na língua alvo (Cardoso,2005). Considerando a existência dos erros de transferência, estes também devem ser considerados como parte integrante do processo de aquisição duma L2. Consequentemente, em vez de considerar se algo está correto ou errado, deve-se entender o que é um erro, a sua origem e tipo, considerando nesta análise as especificidades da(s) línguas(s) maternas (idem, 2005).

## Contextualização

A partir deste capítulo, proponho encetar uma contextualização das políticas de educação de adultos em Portugal, tendo como foco as ofertas dirigidas aos migrantes com baixa ou nenhuma escolarização.

### 2.1. Iliteracia em Portugal

O conhecimento e a informação são marcas distintivas das nossas sociedades e, neste sentido, a sociedade atual poderá ser definida como a *Sociedade da literacia* segundo a proposta de Ávila (2008), em que “a abrangência da escrita, e as suas profundas repercussões, transformam-na num recurso decisivo para as sociedades e para os indivíduos.” (idem:21).

Neste sentido, as pessoas que não possuem competências de literacia são marginalizadas nos contextos da sociedade dominante contemporânea, sendo as oportunidades de emprego, mobilidade e participação na esfera da cidadania limitadas, assim como as possibilidades de mudança e de melhoria da própria situação existencial (Costa, 2003). O estigma social ligado com a iliteracia e as limitações relacionadas com esta condição, são interiorizadas pelas pessoas iletradas criando em muitas delas uma desvalorização até baixa autoestima (Cavaco, 2008). As próprias experiências e conhecimentos não são sempre reconhecidos pelos mesmos, mas é claro que outras relevantes competências, recursos, estratégias e saberes são mobilizados para resolver as barreiras da sociedade atual (idem,2008). A reflexão e o agir comunicacional são aspetos inerentes ao ser humano e “todas as pessoas, independentemente do seu nível de escolaridade, são atores sociais, antes de mais, atores da própria vida e dos seus processos de aprendizagem” (idem, 2008:12). Esta afirmação remete aos princípios orientadores de Nóvoa (1988) sobre educação de adultos, assim como está presente em toda a teoria do conhecimento de Paulo Freire (2003 [1971]).

Mas quem são as pessoas iliteratas, e quais são as suas características especificamente na sociedade portuguesa atual?

Como vimos, o termo literacia remete para *contínuos multidimensionais de competências* (Ávila 2008:164) e por isto temos que lembrar que existem também níveis diferentes.

Enquanto instituição de referimento para os dados considerados nesta breve secção, irei falar sobre iliteracia segundo a definição do INE que, optando para o termo analfabeto, define-o como “Indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa” (meta informação – INE)<sup>20</sup>.

A iliteracia é um fenómeno social muito complexo que depende de diferentes fatores de tipo económico, social, cultural, não podendo ser só diretamente explicado por fatores individuais ou familiares (Canário, 1999; Freire, 1992; Lahire, 1999 discutidos em Cavaco, 2018). Não é por acaso que a iliteracia se manifesta de forma mais consistente nas regiões mais pobres, rurais e menos acessíveis, assim como em determinados grupos – as mulheres e os idosos - como nos informam os dados estatísticos Censos 2011 do INE, 2012<sup>21</sup>.

Estes adultos idosos não tiveram acesso à escola e à aprendizagem da leitura e da escrita durante a vida, ou mesmo tendo frequentado a escola, demonstram uma falta de prática da leitura e da escrita que resultou numa perda progressiva destas competências. Confirmando a triste tendência a nível mundial, as taxas de iliteracia têm uma diferenciação do ponto de vista do género, resultado de uma discriminação das mulheres no acesso e no sucesso educativo (idem,2018).

Cavaco (2018) com base nos dados INE referentes aos censos 2011 (Anexo D), mostra que, entre os 15 e os 64 anos (ou seja, na chamada “idade ativa”) há mais de 100 mil pessoas iletradas em Portugal. A taxa de analfabetismo em Portugal aumenta progressivamente nos grupos etários entre os 10 e os 64 anos (resultante de uma escolarização desde 1946) e número do analfabetismo é ainda o mais alto no grupo etário com idade superior a 64 anos. A existência de iliteracia entre os mais jovens demonstra que este é um problema que não se resolve apenas através da escolarização obrigatória, e revela que é preciso assegurar que todas as crianças e jovens têm condições igualitárias de acesso e sucesso educativo (Cavaco, 2008).

---

20 <https://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/546?voltar=1>. Consultado em 29 Outubro 2021

21 <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>  
PORDATA - População residente analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos: total e por sexo.  
Consultado em 29 Outubro 2021

Se em muitos países da Europa Ocidental o crescente número de adultos com competências limitadas de literacia em qualquer língua tende a ser explicado sobretudo pelos atuais fluxos imigratórios, em relação a Portugal a situação não se resume à população imigrante<sup>22</sup>.

Como analisaremos seguir, em Portugal infelizmente não existem ainda políticas públicas globais para a alfabetização e literacias de adultos. As políticas públicas (descontínuas) de educação de adultos nos últimos trinta anos foram dirigidas aos adultos mais escolarizados entre os pouco escolarizados, tenderam a ignorar os adultos iliteratos (Cavaco, 2008) sejam eles língua materna português ou estrangeira.

## 2.2. Educação de adultos em Portugal

Continuando na linha teórica até aqui apresentada, irei apresentar a lógica inerente às políticas de formação e educação de adultos para depois focar na educação básica dos adultos em Portugal e nas ofertas educativas para a população migrante com baixa ou nenhuma escolarização.

Na segunda metade da década de 1970, mais de um quarto da população portuguesa era analfabeta (25,7%, em 1974, segundo os dados Censos 2011<sup>23</sup>), sendo que as taxas de escolarização entre crianças e jovens eram extremamente baixas (4,91% chegava até ao ensino secundário<sup>24</sup>), assim como o número dos estudantes universitários (3,8%, Censos 2011).

Em 1971, preocupados com as taxas de analfabetismo e influenciados pela importância adquirida pelo movimento do *Lifelong Learning* (Aprendizagem ao Longo da Vida) a nível internacional, foram criados, pelo Ministério da Educação, a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) os primeiros cursos de educação básica de adultos e da formação profissional (Cavaco, 2008).

---

22 “As nacionalidades mais representativas a residirem em Portugal são os brasileiros (92,120; 23% do total de estrangeiros), os caboverdianos (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). (...) 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)” (Oliveira et al., 2016:7).

23 Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo, Fontes de Dados: INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População. Fonte: PORDATA <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

24 Taxa real de escolarização. Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES | INE.

Fonte: PORDATA <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%3%a7%3%a3o-987-7864>



No entanto, a procura de saber pela população adulta de meios populares é uma realidade existente já muito antes, fazendo parte da “apropriação de capital” que as classes trabalhadoras procuravam através do *interconhecimento* e conhecimento socialmente produzido na organização de ações de tipo educativo (Salgado, 1995:4).<sup>25</sup>

A revolução de 1974<sup>26</sup> em Portugal foi acompanhada pelos movimentos sociais que atingiram também a educação de crianças, jovens e adultos através da Educação Popular, e a importância dada aos saberes populares e ao indivíduo na construção do próprio conhecimento e experiência de aprendizagem (Migarro e Pintassilgo, 2009). No centro do debate em Portugal estava a alfabetização e a educação para a cidadania e, nesse contexto, surgiram ações educativas de natureza diversa através de associações, comissões e cooperativas (movimentos associativos estudantis, organizações partidárias, grupos católicos, organizações laicas, populares etc.) algumas destas com apoio do Estado (idem,2009). Neste quadro a DGEP lançou campanhas de alfabetização do Movimento das Forças Armadas (MFA) que apesar de inseridos na ideologia revolucionária promoviam a imposição de conhecimentos e cultura nacional sobre as comunidades (Salgado,1995).

Depois do período 1974-1976 e a consolidação do regime democrático, os movimentos de educação popular enfrentaram um isolamento crescente e as iniciativas de intervenção estatal foram abandonadas pouco a pouco (Marie, 2017). Em 1979 foi construída a primeira importante política pública de educação de adultos, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). O PNAEBA nasce com o intento de dar continuidade ao movimento e a experiência da educação popular, dando particular importância à investigação e à participação da comunidade na própria formação, segundo a ideia de construção de um sistema educativo não subordinado ao paradigma escolar (Guimarães, 2009). Entre outros objetivos, o plano previa o acesso dos adultos que o desejassem, à alfabetização e à escolaridade obrigatória e a melhoria da qualidade das ações de alfabetização. O plano articulava a atividade das ofertas públicas com a das associações e grupos locais, atuando no país com políticas diferenciadas para a diversidade dos grupos (idem, 2009).

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86), onde a educação de adultos é definida com um subsector da educação dividido e enquadrado em torno de três valências: formação profissional, ensino recorrente de adultos (para a obtenção de um certificado) e a educação extraescolar<sup>27</sup>.

---

25 “Salientamos, nomeadamente, as Associações à volta do Barreiro, de Guimarães, da Marinha Grande, da Covilhã, onde as práticas associativas eram não só de resistência cultural mas supletivas do convívio comunitário, que a alienação do trabalho em cadeia, na indústria, impedia.” (Salgado, 1995:4)

26 Revolução do 25 de Abril ou Revolução dos cravos, foi o movimento que derrubou a ditadura do Estado Novo (1933-1974) de Salazar e Marcelo Caetano.

27 De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo a educação extraescolar é uma das três componentes do sistema educativo de Portugal. Procura permitir formação, em complemento da educação escolar ou em suprimento da sua carência. Hoje em dia é o que chamamos de Educação não Formal.

Segundo Guimarães (2009), especialista em Políticas de Educação e Formação de adultos, ao contrário das políticas anteriores, a Lei de Base faz um passo para trás nos objetivos previstos, propondo um modelo escolar de transmissão de conhecimentos, orientando-se na formação profissional com objetivos económicos e tendencialmente não inclusivos para pessoas com baixos níveis de literacia e escolaridade. Estes aspetos tiveram ainda mais centralidade na educação de adultos depois da adesão portuguesa em 1986 à Comunidade Económica Europeia (CEE, 1957)<sup>28</sup> e a formação profissional e a educação recorrente tomaram o lugar da Educação Popular (Marie, 2017).

Em 1999 é constituída a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Entre os novos programas de formação e educação de adultos foi incluído o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas em contexto informal.

Este último mantém-se até hoje como sistema essencial de promoção das aprendizagens e de certificação académica dos adultos, reconhecendo através dos seus processos, a autonomia dos adultos e o valor das experiências preexistentes (idem, 2009). Dando centralidade às inovações da ANEFA, foi apresentada em 2005 a Iniciativa Novas Oportunidades (INO, decorrente até 2013), programa de intervenção destinado a combater o défice de qualificações da população português que teve como efeito uma grande mobilização dos adultos para a aprendizagem (idem, 2009).

Em 2017 foi lançado o Programa Qualifica (PQ), vocacionado e ativo através diversas modalidades educativas com programas divididos entre: cursos destinados a aumentar a Formação em Competências Básicas (FCB), cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) com qualificação reconhecida; Formações Modulares Certificadas (FMC, ofertas que visam a inserção ou progressão no mercado de trabalho); cursos RVCC (apresentados em cima) e, por fim, percursos de conclusão do nível secundário de educação.

Em relação as pessoas não falantes de português existem no interior do PQ cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) que têm o objetivo a promoção da língua portuguesa e a preparação para a obtenção do Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE) para o acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração <sup>29</sup>.

Concluindo, apesar dos diferentes programas, o desenvolvimento e a descontinuidade das políticas em educação de adultos em Portugal é demonstrativo de que estas nunca constituíram seriamente uma prioridade, mesmo quando promulgado e defendido o seu carácter estratégico para o desenvolvimento do país.

---

28 Para perceber melhor os efeitos da europeização e da convergencia da politica europeia nas politicas públicas da educação em Portugal ver Martins, 2014.

29 Centro qualifica: [www.qualifica.gov.pt](http://www.qualifica.gov.pt)

E se, como vimos, adultos com baixa ou nenhuma escolarização foram considerados nas políticas educativas de forma descontínua, a situação da faixa da população imigrante não ou pouco escolarizada é ainda menos tida em consideração (Matias, 2016).

### **2.3. As ofertas educativas para imigrantes com baixos ou nulos níveis em literacia**

Como já referido acima, os problemas de literacia de adultos é mais manifesto em categorias sociais vulneráveis a situações de pobreza e de exclusão social, entre os quais podemos considerar os idosos, os desempregados, as pessoas com deficiência, as minorias étnicas como por exemplo os Roma/ciganos e os migrantes (Salgado e Paulo, 2019). O acesso à informação e às tecnologias são recursos imprescindíveis e a sua ausência é um dos principais fatores de reprodução da desigualdade (ver discussão em Matias, 2020). Num contexto em que as oportunidades educacionais não são garantidas e iguais para todos, pretende-se focar sobre os imigrantes com baixa ou nenhuma escolarização e as suas necessidades e especificidades (população-alvo do projeto específico no presente estudo).

O programa FCB, criado em 2010, é um programa para adultos com baixa ou nenhuma escolarização com vista a uma posterior integração nos cursos EFA ou o encaminhamento para o processo de RVCC. O FCB contém um módulo de alfabetização estruturado para pessoas de língua materna português ou pessoas que têm um intenso e contínuo contato com a língua (Matias, Oliveira e Ortiz, 2016).

A oferta destinada a imigrantes adultos tem registado uma expansão em relação principalmente ao ensino do português com objetivo o acesso no mercado de trabalho. Existem programas de ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua de Acolhimento (PLA), Português como Língua Segunda (PLS) ou Português como Língua Adicional (PLA), desenvolvidos por escolas, centros de formação, instituições de ensino superior, organizações não governamentais, fundações privadas, associações locais, etc. (Matias et al, 2016). Como para os programas mencionados acima, também estes tendem a excluir aquela faixa da população com baixa ou nenhuma escolarização enquanto são pensados para aprendentes com um significativo nível de literacia pelo menos numa língua (idem, 2020) que, como vimos representa um fator relevante na alfabetização e aprendizagem numa L2.

Além disso, os programas de língua apresentam muitas vezes turmas com níveis de literacias mistos e horários não flexíveis nem sempre conciliáveis com as necessidades familiares e/ou de trabalho. Um ulterior obstáculo é representado em algumas situações pela necessidade de ter um documento de regularização válido para aceder a estes programas ou à sua certificação final (idem, 2016).

A dimensão do fenómeno demográfico da população imigrante com baixa ou nenhuma escolarização é subestimada, o que se reflete na quantidade e qualidade das ofertas educativas (idem, 2016). Os dados sobre as literacias de adultos imigrantes ganharam um pouco de relevância em relação às políticas de integração, mas existe ainda pouca informação sobre as necessidades reais e a sua diferenciação em termos educacionais, background linguístico e cultural, estatuto social, experiências profissionais e relação anterior com a língua portuguesa (idem, 2016). A falta de programas e políticas para os imigrantes com baixa ou nenhuma escolarização limitou até hoje o desenvolvimento de conteúdos e metodologias específicas. A maioria dos professores que se confrontam com esta situação são formados em ensino da língua L2 mas não são preparados em alfabetização (em L2). A responsabilidade e carga (de tempo e energias) para a adaptação das estratégias de ensino e aprendizagem é deixada aos educadores e educandos. Ao mesmo tempo, nos programas de língua, turmas heterogêneas em níveis educacionais e linguísticos dificultam uma dinâmica progressiva e homogênea no ensino/aprendizagem (idem, 2016).

Hoje, através de dinâmicas comunitárias e projetos de educação não formal, grupos locais têm procurado realizar cursos de alfabetização e literacia para adultos. Devido à descontinuidade e falta de financiamentos, mesmo inseridos em programas nacionais ou municipais, muitos projetos têm alcance e sustentabilidade limitados. A aprendizagem da leitura e da escrita são processos complexos e progressivos, que exigem uma temporalidade longa e uma prática quotidiana, e por isto a alfabetização deve ser pensada como processo que não acontece em medidas pontuais e de curta duração aumentando a necessidade de políticas públicas continuadas no tempo e coordenadas entre elas (Cavaco, 2008).

Ainda, a formação em literacia tem que ser dada de forma integrada, e não pode ser separada da resposta aos outros problemas sociais da(s) comunidade(s). É necessária então uma formação específica dos educadores até agora pouco reconhecidos nestas abordagens, para atuar junto de um grupo diferenciado com apoio de pessoas locais interessadas no processo (Salgado e Paulo, 2019).

## CAPÍTULO 3

# A Pesquisa

Neste capítulo passa-se à apresentação do terreno de intervenção, nomeadamente do bairro, o grupo Chão e as aulas. Em seguida será apresentado o projeto de pesquisa, os seus objetivos e as metodologias utilizadas. Este capítulo contém ainda uma reflexão necessária sobre a minha posição enquanto investigadora e participante do projeto.

### 3.1. Apresentação do Terreno

#### 3.1.1. O bairro

O bairro Vale de Chícharos, mais conhecido como bairro Jamaica, é um bairro de autoconstrução, situado na localidade de Fogueteiro (Amora, Seixal). O esqueleto do conjunto de edificações verticais em alvenaria e tijolos que dá forma ao bairro, foi abandonado nos meados dos anos 1980 e os edifícios ocupados por famílias que, por não terem acesso à habitação, os acabaram de construir e os ligaram às redes de eletricidade e água de maneira informal (ver Câmara Municipal de Seixal, 2012).

A população residente inclui uma minoria de pessoas Roma/Ciganas portuguesas (possivelmente entre os primeiros a chegar) e pessoas imigrantes principalmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP, idem, 2012). Pela experiência do grupo Chão (e como irão relatar duas entrevistadas), a maioria das pessoas são oriundas de São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Angola. Moram no Jamaica quase exclusivamente pessoas negras (portuguesas ou imigrantes) que continuam há gerações, a não ver garantido o direito à habitação.

Os moradores vivem em condições habitacionais muito precárias, sujeitas a graves carências em termos de infraestruturas básicas, com dois prédios (antigamente três) que não estão em condições estruturais seguras. Em 2017, o Ministério do Ambiente anunciou que iria proceder ao realojamento das 234 famílias do bairro, numa colaboração entre o Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU), a Câmara Municipal do Seixal (CMS) e a Santa Casa da Misericórdia do Seixal (Comunicado da CMS, 2018)<sup>30</sup>.

---

30 <https://www.cm-seixal.pt/noticia/realojamento-das-familias-de-vale-de-chicharos-vai-avancar> Consultado em 12 novembro 2021.

O processo aconteceu por fases e, em dezembro de 2018, as primeiras 187 pessoas do Lote 10 foram realojadas em 64 casas distribuídas em várias zonas do concelho (idem, 2018)<sup>31</sup>. As restantes famílias recenseadas estão ainda numa situação de espera, incerteza e precariedade que não ajuda a organização e coesão social no bairro. O bairro representa lugar de permanência para todas as pessoas que ali moram há décadas, ora de passagem para outros que se mudam para outras áreas da Área Metropolitana de Lisboa (AML) ou para estrangeiro (Alves, Formenti, Frangella et. al., 2018).

Em 2015, foi criada a Associação para o Desenvolvimento Social de Vale de Chicharos (ADSVC), inicialmente para mediar a relação entre os moradores e as autoridades locais (Chão, 2021). A associação tem procurado responder, de forma pontual, a questões e problemas da comunidade, estando na linha de frente nas lutas do bairro e na realização de iniciativas para a participação e mediação entre os moradores nos interesses coletivos. A ADSVC disponibiliza a sua sede para as aulas de alfabetização e literacia. Trata-se de um espaço que não possui muitas condições e tem falta de equipamento apropriado<sup>32</sup>. A sede representa o único espaço comunitário onde, além de se constituir como sala de aula, tem lugar um conjunto de eventos, reuniões e festas.

Se é comum encontrar no bairro antigos moradores ou amigos e familiares dos residentes, pessoas que vindo de fora, participam da vida do Jamaica, da mesma forma frequentam as aulas de alfabetização e literacia pessoas que atualmente não moram no bairro, mas com relações de amizade ou familiaridade com os moradores.

Existem no Jamaica uma igreja evangélica da Filadélfia, hortas comunitárias, bares e pequenos restaurantes muito frequentados, sobretudo no fim de semana, também por não residentes.

No entanto, enquanto redigia esta dissertação, a Câmara do Seixal, pela mão do Pelouro do Desporto, Habitação, Ambiente e Fiscalização, avançou com a demolição de todos os bares e restaurantes (em conjunto com alguns anexos não comerciais como galinheiros e hortas) por serem considerados estabelecimentos ilegais, e por queixas de ruído e constituírem um “grave atentado à saúde pública”<sup>33</sup>. O fechamento dos bares e a sua demolição foi auxiliada por uma forte presença policial.

---

31 <https://www.cm-seixal.pt/noticia/primeira-fase-em-vale-de-chicharos-esta-concluida> Consultado em 12 novembro 2021.

32 Até alguns meses atrás o edifício não tinha ligação elétrica, a luminosidade é limitada dada a presença de só uma janela. O teto em amianto e alumínio não protege suficientemente a estrutura e estão presentes infiltrações de água. O lugar é muito húmido e vivem dentro do edifício colônias de ratos.

33 Despacho nº 261/2021 do Conselho de Seixal, 27 de outubro de 2021, URL: <https://www.cm-seixal.pt/edital-no-2612021>

A ausência de notificações prévias e o modo de atuação das autoridades (Público, 2021)<sup>34</sup> hoje como no passado – assim como as respostas (ou falta destas) a nível institucional (Alves, 2021), revelam o estigma social, económico e racial em relação aos moradores não considerados como sujeitos de pleno direito (ver discussão em Raposo, Alves, Varela e Roldão, 2020).

Existe, ainda, no bairro, uma associação de solidariedade social que dirige um jardim de infância e um gabinete de apoio<sup>35</sup>. É neste contexto, que deve inserir-se a ação do Chão e as aulas de alfabetização e literacia.

### **3.1.2. O grupo Chão - Oficina de Etnografia Urbana e o projeto**

O projeto de alfabetização e literacia em análise na presente dissertação é desenvolvido pelo grupo Chão que, junto com a ADSVC atua no bairro Jamaica.

Em 2018 entrei para o grupo, juntando-me, assim, a um conjunto de pessoas que dava corpo ao Chão desde 2015. O grupo não tem financiamento e o carácter não formal e coletivo confere um forte compromisso entre os seus membros e o bairro. Os moradores são representados pela ADSVC com quem o Chão trabalha em estreita colaboração e diálogo através da produção conjunta de reflexão, atividades e instrumentos para a mudança, o reconhecimento dos direitos coletivos e a dignidade (Alves et al., 2018). Desta forma, o grupo solidarizou-se com a luta pela eletricidade, pelo realojamento e com um conjunto de projetos, entre os quais a renovação da sede comunitária, a organização de oficinas para crianças e adultos e de encontros sobre diferentes temas sentidos como urgentes pelos moradores, a criação de pontes com outros bairros de autoconstrução, entre outras.

O Chão surgiu em 2015 por iniciativa de um grupo de antropólogas, que se reuniram para pensar como a academia poderia contribuir para o debate sobre cidade e habitação, num momento em que tomava lugar um conjunto de demolições de bairros de autoconstrução, como o bairro de Santa Filomena e o 6 de Maio, na Amadora). Foi neste âmbito que se pensou em apoiar a luta das comunidades onde este processo não tinha acontecido, mas poderia vir a acontecer.

Surgiu assim a proposta de produção coletiva de uma cartografia social (inspirada no modelo da Nova Cartografia Social da Amazônia<sup>36</sup>), com o objetivo de contar a história do bairro a partir da perspectiva dos moradores e construir mapas que pudessem servir, de futuro, para reivindicar o direito ao território ou ao realojamento digno.

---

34 <https://www.publico.pt/2021/11/09/local/reportagem/camara-faz-demolicoes-cafes-jamaica-bue-policias-estaopartir-cafes-avisar-1984278>. Consultado em 13 novembro 2021.

35 <https://criar-t.org>. Consultado em 12 novembro 2021.

36 <http://novacartografiasocial.com.br/>. Consultado em 13 novembro 2021.

Ao longo dos primeiros meses caracterizados pela vivência e o diálogo com os moradores e a associação (na altura ainda Associação para a Defesa e Inserção das Minorias Étnicas – ADIME) para a construção da cartografia social, foi sugerido pelos moradores a realização de aulas de alfabetização e português<sup>37</sup>. Foi assim que o grupo começou a organizar-se e, com o objetivo de construir a metodologia e ter orientações sobre “como alfabetizar”, foram organizados encontros entre o Chão e a coordenadora do Projeto de alfabetização para adultos *Ler com Arte*.

O Projeto *Ler com Arte* começou em 2007 atua no bairro Quinta do Mocho (Sacavém, Loures) trabalha em alfabetização com pessoas iliteratas maioritariamente de origem africana (Azevedo, 2014). A metodologia adotada é a de Paulo Freire (Freire, 2003 [1971]) e utiliza a arte e a sua interpretação e valor simbólico, como meio para o diálogo, a reflexão e fonte de temas e palavras geradoras na alfabetização.

Nesse projeto a arte é, assim, utilizada como instrumento e ponto de partida para o desenvolvimento da(s) literacia(s) enquanto oferece leituras diversas através do seu forte simbolismo que permite a abstração e construção de novos sentidos. “Quer a arte, quer a literacia apelam a um contínuo exercício de codificação e decodificação que, em ambos os casos, nos colocam perante questões de “como”, de “o quê” e de “porquê”” (Azevedo, 2014:35). Da mesma forma, no projeto do Chão a arte é usada e representa um recurso importante enquanto pré-texto (idem, 2014:32) para o trabalho de alfabetização e desenvolvimento de literacia. Partindo da observação, fruição e interpretação (individual e coletiva) de obras de arte (i.e., pintura, fotografia, música), os educadores procuram construir uma narrativa conjunta, a partir da qual as palavras e os temas geradores são levantados.

Foi a partir desta troca e através da prática e reflexão sobre a mesma que, pouco a pouco, as aulas no Jamaica se foram desenvolvendo, aos domingos, entre as 14h e as 16h. São lecionadas rotativamente por duas pessoas do grupo segundo a disponibilidade dos membros, mas preparadas em conjunto durante as reuniões semanais: após cada aula existe um relato gravado, e a partir deste resumo são pensadas e desenvolvidas coletivamente as próximas atividades e propostas. A participação nas aulas é livre e aberta a toda a comunidade.

No entanto, no período entre março 2020 e Setembro 2021 as aulas foram suspensas e dadas de forma descontínua devido à situação de pandemia Covid-19<sup>38</sup>.

---

37 Informações recolhidas através de conversas informais com membros fundadores do grupo Chão.

38 A Pandemia COVID-19, em curso desde dezembro de 2019, é causada por uma doença respiratória da Coronavírus (SARS-CoV-2). O governo tomou medidas de prevenção e limitação dos contágios que obrigaram a população a confinamentos totais ou parciais. Ver: <https://covid19.min-saude.pt/>



### 3.2. Auto-reflexão sobre a investigação

Enquanto membro do Chão, educadora no projeto de alfabetização e posteriormente pesquisadora neste trabalho de mestrado, senti a necessidade de fazer algumas reflexões que este triplo papel implica. A minha pesquisa origina-se na ação educativa realizada no projeto do Chão enquanto grupo de pessoas que trabalham em estreita colaboração. Por outro lado, no momento de “dar e estar” na aula, estou no meu papel subjetivo de educadora realizando a minha própria relação pedagógica. Por fim, no contexto desta dissertação, encontro-me pesquisadora e, analisando de forma retrospectiva as aulas, tento refletir de forma fundamentada e mais objetiva possível o trabalho realizado.

A minha experiência em alfabetização e literacia começou quando em novembro de 2018, através do convite de uma amiga, comecei a participar nas atividades do grupo Chão, entre quais as aulas de alfabetização e literacia. Como vimos, a literacia é determinada por um conjunto de experiências e referências que constituem o nosso mundo interior, e são influenciadas pelo mundo social à nossa volta. Da mesma forma, estes fatores influenciam a leitura e interpretação que damos à realidade, ou seja, a nossa leitura do mundo. O que somos, o que fazemos, o que pensamos, as relações que estabelecemos e os espaços que habitamos, condicionam-nos. As nossas experiências são filtros através dos quais lemos a realidade. As realidades e as categorias sociais estão hierarquizadas, organizadas e mapeadas nos seus lugares (físicos e sociais) e são determinadas por dimensões de poder e dominação (Velho, 1981), e enquanto tais, encontram-se frequentemente separadas. Todos nós estamos inseridos neste sistema hierárquico e de forma consciente ou não, nas suas representações. Por isto, tenho que colocar-me constantemente a questão sobre o meu lugar e das possibilidades e formas de relativizar e transcender a realidade observada.

Estar no bairro e com as suas pessoas tem sido parte de um processo de descoberta e aprendizagem contínuas que me proporcionam instrumentos para outras leituras. As conversas com os moradores, as reflexões coletivas e a ação do grupo (também formado por sujeitos externos do bairro) permitem-me pensar, “confrontar e rever” (Velho, 1981:130) a minha posição. Mesmo assim, por mais que procure reunir experiências e fatos, qualquer destas “captações” serão interpretações, e a subjetividade e a análise parcial da realidade está inevitavelmente presente nas minhas leituras e, assim, neste trabalho.

Preciso realçar que as aulas de alfabetização e literacia são fruto de reflexão e discussão coletivas, sendo a partir desses processos que se criam as propostas e atividades. O meu intento nesta tese é de analisar o que foi criado em conjunto, e como este trabalho é recebido pelos educandos para fazer um balanço que pode servir para novos impulsos, um instrumento que visa uma maior continuidade e reflexão para além da própria pesquisa. Através desta dissertação, quero reconhecer o trabalho realizado pelo grupo do ponto de vista educativo e social, assim como dar o reconhecimento e a justa atenção aos processos de formação das mulheres e homens que, com determinação, continuam e ali persistem nos próprios percursos de aprendizagem.

O projeto de pesquisa foi obstaculizado pela situação pandémica COVID-19 em que estamos envolvidos. As aulas presenciais no bairro pararam em Março de 2020 no começo da pandemia. Desde então, voltamos a dar aulas presenciais em setembro 2020, mas fomos novamente obrigados a parar por causa do aumento dos contágios em outubro 2020. A partir de fevereiro de 2021, o grupo Chão organizou-se para dar aulas via telefone, experiência sobre a qual irei refletir mais em detalhe nos resultados de pesquisa. A suspensão das aulas presenciais impediu-me de realizar uma investigação e observação participante como tinha planeado no projeto inicial. A pesquisa teve que ser reestruturada e encontrei fontes alternativas para análise, ou seja, o arquivo dos relatos das aulas do grupo.

Tive oportunidade, durante o período entre outubro e dezembro 2020, de realizar um estágio curricular no Projeto *Literacia nos Navegadores*<sup>39</sup> promovido pela *Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente* (APCEP)<sup>40</sup> no Bairro dos Navegadores, Porto Salvo (Oeiras). O projeto (em que continuo em colaboração) propõe diversas atividades para a aquisição, criação e consolidação de práticas de literacia(s) na comunidade numa abordagem abrangente e preventiva de intervenção desenvolvida em diferentes níveis. Neste sentido, têm lugar diariamente sessões de alfabetização e literacia dinamizadas por *monitores de alfabetização* (educadores de alfabetização moradores do bairro de intervenção) que trabalham em reflexão e formação contínua.

---

39 O projeto de desenvolvimento comunitário, *Literacia nos Navegadores*, faz parte do projeto *Literacia pra Democracia (LpD)* e é promovido pela APCEP em parceria com o CQ aepa - Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, a Associação RUMO e o CLDS de Porto Salvo. (<http://www.apcep.pt/noticias.php?noticia=1906> Consultado em 23 Agosto 2021). O projeto começou em dezembro de 2018 com financiamento de dois anos (atualmente continua as atividades no bairro à espera de ser novamente financiado).

40 [APCEP - Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente](#)

Desta forma, estão envolvidos no desenvolvimento e nas práticas de literacia todas as pessoas da comunidade, letradas ou não, adultas e crianças<sup>41</sup>. Estagiando na APCEP, tive possibilidade de participar em muitos encontros, debates e tertúlias em volta de literacia e educação de adultos, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre a teoria e a(s) prática(s).

Entre maio e junho 2021 participei ainda no curso online sobre práticas e metodologias de alfabetização, organizado pelo *Instituto Paulo Freire - Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire*<sup>42</sup>. Este conjunto de experiências, deram-me a possibilidade de confrontar o trabalho do Chão com outros projetos e ter uma visão mais abrangente sobre literacia contribuindo de forma significativa para a construção do quadro teórico e a pesquisa.

### **3.3. Metodologia e técnicas de tratamento e recolha de dados**

Em seguida, irei apresentar os objetivos e as perguntas de pesquisa que orientam este trabalho. Serão ainda descritas as metodologias para a recolha de dados e a sua organização para análise.

#### **3.3.1. Definição do objetivo de pesquisa**

Face ao exposto, foi formulada a seguinte pergunta principal de pesquisa: De que forma o grupo Chão tem vindo a responder às necessidades educativas e sociais dos educandos do projeto em análise?

A partir da pergunta principal, propus-me as seguintes perguntas secundárias mais específicas:

- Como é que a intervenção se tem adequado aos perfis e contextos dos educandos?
- Serão as estratégias educativas e as metodologias desenvolvidas adequadas?
- Que fatores valorizam mais os educandos?
- Qual é a importância da sociabilidade no projeto?

Para tentar responder à estas perguntas, foram formulados os seguintes objetivos de pesquisa de análise:

- Perceber quais são as especificidades dos educandos (trabalho, família, residência, perfil sociodemográfico e linguístico, literacia);
- Entender as perceções dos educandos sobre o projeto de alfabetização e literacia;

---

41 O projeto também prevê atividades de literacia emergente e familiar, literacia para as crianças em idade pré-escolar, literacia mediática e atividades que tem o objetivo de dar continuação ao percurso no RVCC para as pessoas do bairro que se considerem adequadas.

42 O curso teve lugar entre maio e junho de 2021 em 16 vídeoaulas (para um total de 48 horas) dinamizadas por diversos docentes: Ângela Biz Antunes, Roberto Rodrigues Brandão, Francisca Rodrigues de O. Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sonia Couto Souza Feitosa e Simone Lee.

- Descrever o grupo Chão do ponto de vista organizativo e sociolinguístico;
- Descrever as atividades realizadas, com o objetivo de perceber como o grupo Chão tem concretizado e desenvolvido o trabalho educativo.

Para alcançar os objetivos referidos, foram considerados três elementos de análise complementares que descrevem e permitem refletir as respostas educativas e sociais do projeto. Os três elementos são os educandos, os educadores do grupo Chão e as aulas. Tendo em conta estes três elementos de análise, as informações recolhidas através das entrevistas e do arquivo do grupo foram analisadas sob diferentes dimensões e apresentadas a seguir na metodologia (dimensões de análise das entrevistas e dimensões de análise do arquivo).

### **3.3.2. Tratamento e recolha de dados**

De forma a poder concretizar os objetivos acima apresentados, dinamizei um estudo de caso a partir de estratégias metodológicas qualitativas, nomeadamente entrevistas aplicadas junto dos educandos e análise de arquivo dos relatos das aulas. Para uma contextualização sobre a criação do Grupo Chão, e como surgiram as aulas de alfabetização e literacia, recorri à conversas informais com dois membros fundadores do Grupo Chão.

### **3.3.3. As entrevistas**

A entrevista semidiretiva foi escolhida como a técnica mais adequada a ser aplicada junto dos educandos, permitindo analisar em profundidade as opiniões e as vivências dos indivíduos (Costa,1999). Através da entrevista foi possível ter um quadro sobre diferentes dimensões da vida social e das línguas faladas, e entender a importância atribuída às aulas e ao próprio percurso de aprendizagem. Deste modo, e com o objetivo de responder às questões de partida, organizei as entrevistas em diferentes dimensões:

- Levantamento de dados sociodemográficos, experiências migratórias e contextos laborais e familiares, com o objetivo de entender os perfis individuais, nomeadamente nos seus aspetos relacionados com a migração, à educação escolar e eventuais experiências em cursos de educação formal e não formal.

- Levantamento das línguas faladas e competências de literacia que os educandos possuem e utilizam no dia a dia e nos vários contextos sociais. Este levantamento tem o objetivo de perceber os contatos linguísticos, o uso do português no quotidiano e os eventos e práticas de literacia.

- Levantamento dos objetivos e motivação na aprendizagem dos educandos.

- Percepções sobre as aulas para perceber o que é valorizado na aprendizagem, como os educandos sentem-se em relação as propostas, a organização e a participação. Perceber ainda a importância da sociabilidade.

O guião das entrevistas (apêndice B) foi orientado segundo estas dimensões, organizadas por temas para permitir uma maior coerência lógica e facilitar depois a construção da grelha de análise da informação (apêndice C).

O grupo dos educandos é atualmente composto por um total de dez pessoas, cinco dos quais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e cinco que estão no projeto para melhorar o seu conhecimento na língua portuguesa e respetivas competências de literacia.

Foram escolhidas três pessoas de cada grupo, para um total de seis participantes: cinco mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 40 e 83 anos. As entrevistadas e o entrevistado (apresentados sob pseudónimo) começaram as aulas no projeto em momentos diferentes (apêndice G) e todos participam há pelo menos três anos e no máximo seis anos. Cada entrevista começou com uma breve descrição do trabalho de pesquisa, os seus objetivos e a leitura do consentimento informado (apêndice A), que foi confirmado e gravado oralmente.

Cinco entrevistas decorreram em português, e foram gravadas e transcritas literalmente, tentando preservar a pronúncia e as estruturas linguísticas usadas. A última entrevista não foi gravada pela presença de muito vento no lugar e pelo fato que a entrevista decorreu num encontro convivial que representou o único momento disponível entre as viagens do entrevistado. Esta entrevista foi realizada em inglês, enquanto língua que o entrevistado escolheu para a nossa conversa. A transcrição da informação recolhida foi feita logo depois do encontro, quando as respostas estavam ainda presentes na mente da entrevistadora de forma clara.

Algumas informações em falta foram recolhidas posteriormente através de contactos telefónicos.

### **3.3.4. Breve contextualização das entrevistas**

As entrevistadas e o entrevistado demonstraram disponibilidade e flexibilidade em termos de horário e escolha do lugar de entrevista. Três entrevistas decorreram em casa das entrevistadas, duas na sede comunitária depois da aula, enquanto, o único homem, foi entrevistado num café. As entrevistas tiveram duração entre 45 e 90 minutos. No caso da Dona Teresa, a entrevista teve uma duração menor, porque apesar da vontade e disponibilidade demonstrada, a entrevistada mostrou-se muito cansada. A duração máxima da entrevista foi com Dona Helena, enquanto pessoa que gosta muito de conversar e contar, sendo que optei por lhe dar esse espaço, além de que a entrevista foi interrompida por uma vizinha que precisou de deixar connosco a filha de 3 anos.

As entrevistas decorreram de forma flexível, visto que a ordem e a forma de colocar as questões não foi rigidamente aquela prevista no guião. Isto foi devido ao fato de ter alguma intimidade com as entrevistadas e o entrevistado, e a situação que se criou ter sido muito informal. As entrevistas saíram por vezes do roteiro previsto para chegar, em alguns casos, a histórias muito íntimas e privadas. Estas informações não foram incluídas na análise das entrevistas por razões de confidencialidade e por não serem relevantes na pesquisa.

A proximidade com as entrevistadas e o entrevistado representou uma vantagem, pois se sentiram à vontade em falar, numa familiaridade e tom informal de conversas que também limitaram a minha capacidade de me colocar de forma “neutra” como pesquisadora, e não recolhendo sempre de forma estruturada as informações que tinha pensado à priori.

### **3.3.5. Análise do arquivo**

Na recolha dos dados relativos ao trabalho desenvolvido pelo grupo Chão, a observação participante não foi possível dada a suspensão das sessões de alfabetização. Como recurso alternativo optou-se por analisar o arquivo do grupo (período de referimento 2016 – fevereiro 2020), com o objetivo de descrever as atividades realizadas, perceber o desenvolvimento das aulas ao longo do tempo, a composição do grupo Chão e registar algumas observações importantes dos educadores sobre as atividades e os educandos.

O arquivo contém gravações áudio ou relatos escritos das aulas dadas, ou seja, depoimentos feitos logo depois destas terem tido lugar, para que os colegas do grupo percebam o que foi realizado, assim como observações consideradas relevantes. Estes relatos são um instrumento importante para dar continuidade às aulas, dada a rotação semanal e a descontinuidade da presença dos educadores.

No começo da presente pesquisa os relatos encontravam-se dispersos entre e-mails e pastas no google drive. Para recolher a informação, fui procurar todos os registos entre 2016 e 2020 para depois organizá-los em pastas por mês e ano. No total recolhi 137 gravações áudio de cerca 10 minutos cada (num total de cerca 22 horas de gravação), complementadas com os (poucos) relatos escritos.

Os dados foram transcritos de forma resumida numa tabela dividida por: Data; Tema(s) da aula; Atividade(s) realizada(s); Educandos presentes; Educadores presentes (mínimo dois por cada aula); Palavras da grelha fonético-silábica; Observações gerais dos educadores e, quando presentes, os comentários individuais sobre os educandos.

Da recolha da informação sobre as atividades foi possível distinguir temas, materiais usados e metodologias aplicadas. Especificamente sobre metodologias e os materiais usados (áudio, texto, vídeo, imagem) não se registrou uma variabilidade significativa, mas sobre os restantes elementos da recolha sim.

Nesse sentido, para a análise da informação, o material recolhido foi selecionado e organizado em grelhas de análise (apêndice F) construídas nos seguintes temas:

- Temas organizados em tipologias (o quotidiano, bairro, biografias, cidadania, história, saúde etc.);
- Palavras usadas na grelha fonético-silábica;
- Observações dos educadores organizadas em subtemas: oralidade, leitura e escrita, interação e participação;
- Assiduidade nas aulas dos educandos.

Tendo em conta a grande quantidade de informação recolhida, tentei ter, através da análise do arquivo, apresentar um quadro geral dos processos educativos e das atividades realizadas.

## Resultados de Pesquisa

Este capítulo está dividido em três secções, a primeira apresenta os educandos sob o perfil sociodemográfico e sociolinguístico para entender as características principais sobre família, experiências migratórias, profissão e educação, assim como as línguas e o seu uso, informações estas recolhidas principalmente através das entrevistas.

Na segunda sessão será apresentado o grupo Chão na sua organização e enquanto grupo linguisticamente diversificado e por fim, na última sessão apresenta-se as aulas analisadas no seu desenvolvimento através do arquivo, do ponto de vista dos educadores integrando estas informações com algumas respostas obtidas através da entrevista aos educandos.

### 4.1. As educandas e os educandos

#### 4.1.1. Caracterização das educandas e dos educandos

Nesta secção irei apresentar a caracterização sociodemográfica e sociolinguística das entrevistadas e do entrevistado<sup>43</sup>. A tabela no apêndice D apresenta os perfis de todos os educandos que participam do curso no momento atual. As informações sobre as últimas quatro pessoas, foram recolhidas através da análise de arquivo complementadas através de contato telefónico. Estas informações são fruto dum trabalho realizado durante as aulas sobre biografias e histórias de vida e são bastante pontuais e, por isso, não serão considerados na reflexão discursiva sobre os perfis.

A seguir irei focar nalguns aspetos que foram analisados ao longo das entrevistas de forma mais aprofundada.

#### 4.1.2. Dados sociodemográficos, migração, escolarização.

O grupo dos educandos é composto por uma maioria de mulheres (oito mulheres e dois homens) entre 40 e 88 anos.

Como vemos na tabela no apêndice D, todas as mulheres têm filhos adultos a viver na AML, noutros países europeus ou africanos, sendo que quatro vivem ainda com os filhos menores ou estudantes e, as restantes quatro, vivem sozinhas.

---

43 Para assegurar o anonimato das entrevistadas e do entrevistado, estes são identificados com um nome fictício. Além desse nome, cada trecho de discurso inclui a origem nacional e idade.



Dois mulheres são viúvas, cinco separadas e apenas uma é casada, cujo marido trabalha em França. O educando Emanuel, é casado mas a esposa e os quatro filhos vivem na Gâmbia e o entrevistado, Dinis, é solteiro e não tem filhos.

Do ponto de vista profissional as entrevistadas e o entrevistado realizaram trabalhos diferentes na terra de origem (Apêndice E). Em Portugal trabalham ou trabalharam principalmente na limpeza (Apêndice E) e relatam de precariedade laboral, com mais de um trabalho em simultâneo, muitas vezes longe do local de habitação com deslocações nos transportes até 4 horas por dia.

O fato de todas as mulheres entrevistadas trabalharem ou terem trabalhado quase exclusivamente na limpeza há muitos anos em Portugal, demonstra as poucas oportunidades que tiveram em mudar de profissão o que, entre outros fatores, está ligado às baixas qualificações e níveis de literacia em português.

Como vimos na discussão anterior, sabe-se que o estatuto socioeconómico e laboral pode influir significativamente na marginalização em relação aos programas existentes de língua portuguesa e, mais em geral, de educação de adultos (Sunderland e Moon, 2008 em Oliveira, Matias e Ortiz, 2016). Nos perfis e nas narrativas das entrevistadas e do entrevistado foram encontradas as seguintes razões: horários de trabalhos que não coincidem com os cursos de formação, exigência das tarefas familiares, precariedade do trabalho, cansaço por ter trabalhos muito pesados e prolongados. Como vimos, outro fator que limita o acesso é que muitas ofertas de língua portuguesa e educação de adultos tendem a não ser estruturadas para pessoas migrantes com baixa ou nenhuma escolarização.

Sobre esta situação relatou, numa conversa informal, Dona Edna que participou no curso FCB sem conseguir acompanhar as aulas. Também a entrevistada Dona Helena diz sobre diferentes cursos em que participou:

“Eu também ‘ndava na escola com ciganos. Mas os ciganos entrava na escola como grupo de pessoas que sabem ler.(...)Até depois fui pra um curso de pastelaria eu tive que me levar. (...)Era tudo aquilo, eu achei que era eu, depois aquele teste tudo de cidadania. Caí em baixo, porque eu sei copiar, copio um texto tudo. Eu sou muito teimosa mas botei cabeça pra baixo...”

[e ainda sobre outro curso de formação]

“Eu andava com grupo que tinha 9.º ano. Só um analfabeta no meio. Até nós eram dois, um da Guiné desistiu e foi trabalhar no aeroporto. (...)Porque eu viv’ de RSI de vez em quando manda-me pa’ escola. As vez’ manda pa’ fazer cursos. Mas não ensina como... como vocês na Jamaika. Porqu’ estamos no grupo com aquele que já tem metade. Como pessoa que está assim, independente. Eles passam folhas pra ler e eu fico com folha na mão. O que que eu faço?”

(Dona Helena, 53 anos, Cabo Verde)

O único homem entrevistado, Dinis, teve em Portugal trabalhos temporários e resolveu no último ano trabalhar em França numa obra de construção civil. Em Portugal, trabalhou na agricultura e na construção civil, mas, como ele refere, o fato de não falar ainda bem português, junto com outros fatores, limitou as possibilidades de mudar ou avançar no trabalho. O entrevistado chegou a Portugal em 2018, e o único curso em que participou até hoje foram as aulas do Chão durante um ano.

No país de origem, todas as mulheres entrevistadas tiveram que começar a trabalhar desde crianças em trabalhos domésticos, cuidados familiares ou no campo, não lhes permitindo que frequentassem a escola (Apêndice E). Todas as entrevistadas lamentam muito não terem tido oportunidade de estudar. Mesmo quando isto foi possível, o trabalho, as responsabilidades domésticas, as ideologias de género na família, assim como a pedagogia e a forma como o ensino estava estruturado, limitaram o desempenho escolar e a motivação no estudo.

Nos trechos das entrevistas, é possível perceber a frustração de não terem conseguido estudar ou continuar os estudos, algumas reconhecendo esta situação como um fracasso pessoal.

“Bom... no tempo que eu estava a estudar... parece, já não... a minha cabeça não dá muita coisas. Pois não dava. Quando fez prova não conseguia passar. No fim, eu desisti. Pois, pa’ ir pa’ o sétimo lá no tempo, tens que fazer prova no Senegal.” (...)“Professores não tem culpa a culpa vem para mim. Porque se não estás a estudar mais... não conseg’ estudar, estou a pensar outra coisas. Como é que vai dar...? Não vai dar. Naquele tempo...o trabalho do mato...”

(Dona Teresa, 47 anos, Guiné-Bissau)

“Antigamente na África...escola de mulher...ele [o pai] não liga nada nisso... vai dizer "Ah, vai meter na escola? Ela vai casar!"África, olha meu pai fazia muit’ muit’ trabalho. Se eu tenho escola... opá! Perdi muita coisa...”

(Dona Tina, 52 anos, Guiné Bissau)

“Eh, eu fui um ano só na escola e gostava de ir, a minha avó chorouuuu, eu choreeei... Mas a senhora [madrasta]diss’: Se você vai pa'escola eu não lavo[a roupa e a casa]. Mmh, eu não faço comida pa’ ti! Po’ ficou... O que foi de mim?! Burra.”

(Dona Ana, 83 anos, São Tomé e Príncipe)

“Mes pais também não sabem ler escrever, por isso também que eles não poram-me na escola. Porq' si eu na altura sabe ler e escrever(...) Eu com mais irmão que nós criamo em cima naquela aldeia, que não consegui estudar. Tava longe a escola. Tava longe e tinha situação também em que eu, [era] uma filha primeira... e eu que fazia tarefa de casa.”

(Dona Helena, 53 anos, Cabo Verde)

Dona Nádia conta também que na altura em que frequentou a escola, os professores batiam muito e que por isto muitas crianças afastaram-se da escola:

“A infância foi difícil, era na era colonial... A gente ia pra escola, a gente gostava de ir mas ia com muito medo. Alguns fugiam da escola. (...) A gente aprendia, mas aquilo não tinha lógica. A professora não brincava com criança...chegou, rezou, chicou usavam varapau. Onde bateva onde levava.”

(Dona Nádia, 68 anos, São Tomé e Príncipe)

Sobre as motivações que as levaram a sair do próprio país, há situações diversas: reunificação com a família (o marido chegou primeiro para depois as esposas virem com os filhos, duas entrevistadas), evacuação por razões de saúde (três entrevistadas), procura de melhores condições económicas (o entrevistado). O Dinis foi o único que chegou sozinho, sendo que as mulheres referiram já ter cá familiares, como maridos ou primos, que representaram uma importante ajuda na chegada.

As entrevistadas mais velhas (Dona Ana e Dona Nádia) contaram que desejam muito voltar a viver na própria terra, mas pensam que isto já não é possível visto que os familiares mais próximos (filhos, sobrinhos, netos...) estão em Portugal ou em outros países europeus. Voltar para o país de origem significaria ter, mais uma vez, a família distante. Vivem em Portugal há pelo menos 24 anos (duas entrevistadas), enquanto uma entrevistada vive há 22 anos e as outras 17 e 13 anos. Apenas o entrevistado vive aqui desde 2018. Todos têm autorização de residência e quatro têm nacionalidade portuguesa adquirida.

#### **4.1.3. As línguas e as literacias**

Como vimos, na base da literacia está o domínio da leitura e da escrita, que assume valores e significados diferentes de acordo com o contexto e os espaços sociais em que acontecem as práticas de literacia. Dadas as características múltiplas e a complexidade dos aspetos relacionados com a(s) língua(s), analisar aprofundadamente e fazer um diagnóstico sobre as suas competências e analisá-las enquanto práticas sociais, seria complexo, necessitando de um estudo específico nesta área. Nesse sentido, proponho antes apresentar os resultados recolhidos sobre a(s) língua(s) faladas e o seu uso no quotidiano. Também irei apresentar os resultados sobre os eventos de literacia para tentar entender, de forma geral, qual é o lugar do português e da sua linguagem escrita na vida das entrevistadas e do entrevistado.

Existem no grupo múltiplas nacionalidades, e isto espelha-se com a riqueza das línguas conhecidas (ver Apêndice D). Todas as pessoas entrevistadas falam mais de duas línguas, adquiridas na infância ou na escola (como caso do português para Dona Nádia, o francês para Dona Teresa e o inglês no caso do Dinis), através das migrações ou a convivência com pessoas de outras etnias ou nacionalidades na terra de origem e/ou no bairro.

Dona Nádia foi alfabetizada numa língua (português) com que já tinha tido algum contato (com alguns familiares falava em português) enquanto no caso da Dona Teresa e do Dinis, a alfabetização aconteceu numa língua (respetivamente francês e inglês) com quais os contatos linguísticos anteriores foram quase nulos. Como vimos, aprender a ler e escrever numa língua L2 é um processo demorado que contém muitas dificuldades fonológicas, sintáticas e de vocabulário. Aprender a ler e escrever na própria língua materna, ao contrário, facilitaria a aprendizagem duma L2 (oral e escrita), além dos efeitos positivos relacionados com a motivação, o sucesso e a autoestima no estudo (Kurvers, 2014).

Apesar das línguas principais que as entrevistadas e o entrevistado declararam inicialmente conhecer, ao longo das entrevistas revelaram um panorama linguístico muito mais amplo. O contacto com outras etnias no bairro, no trabalho e as amizades permitiu-lhe ter familiaridade e/ou aprender outras línguas como, por exemplo, as diferentes línguas crioulas.

“Eu conheci crioulo guineense aqui em Portugal. Na Jamaica que conheci o guineense. (...) Jamaica todas as línguas quase. Mais mais da jamaika línguas, é são-tomense, cabo-verdiano e guineense. E angolano.”  
(Dona Ana, 83 anos, São Tomé e Príncipe)

“É como aqui, aqui estamos guineenses, cabo verdianos, angolanos. Então é assim, sendo vizinhos vamos falando e vamos entendendo. Aprendendo. Mesmo que não percebemos tudo... Cabo Verde também é dividido por ilhas... e cada um vai puxando ... não é todos que falam um crioulo só. Entre eles entendem-se. Então eu entendo, em geral, quando falam [cabo-verdiano]. Crioulo guineense é um pouco mais difícil. Entendo, mas falar está difícil.”

(Dona Nádia, 68 anos, São Tomé e Príncipe)

“I speak manjako, mandinga, wolof, jola, fula, serakule, english and small portuguese. And some creole, all together I speak eleven languages and most of them I learned through friends. [...] Creole and Portuguese are languages I learned from migration.” (...) “At school was English, only English. If you were caught speaking other languages you would be punished”.

(Dinis, 40 anos, Gâmbia)

O caso do Dinis é, neste sentido, o mais exemplar. Ele viajou e trabalhou na Gâmbia, Guiné-Bissau, Senegal e, aqui na Europa, Portugal, Suíça e França. É uma pessoa muito social que tem uma forte rede de amigos e familiares em diferentes países. Ele é jovem e, como vimos, frequentou a escola até o 10.º ano, fato este que, apesar da alfabetização ter acontecido numa língua L2, lhe deu as competências de literacia *transversais* para facilitar a aprendizagem de outras línguas e ter acesso a tecnologias que facilitam a comunicação e a aprendizagem (o entrevistado relata usar muito o *Google Translator*<sup>44</sup> e lê textos em outras línguas através do seu celular).

O uso das diferentes línguas sobrepõe-se com o uso do português nos espaços e nos contextos, seja no bairro, no trabalho ou na família. Dependendo de quem são os interlocutores e qual a situação, é usado o português ou outra língua. Em relação ao bairro e no trabalho relatam:

---

44 <https://translate.google.com/>

“Com colega eu falava português e crioulo... depend’ de onde estav’ a trabalhar. Era caboverdiano, era são-tomense...”

(Dona Ana, 83 anos, São Tomé e Príncipe)

“Eu falo português com português e com pessoas da minha terra crioulo. Se eu sinto junto com os portugueses, eu falo português. Eu até fico envergonhada, falo minha língua crioulo. Se falo crioulo frente de português sinto um bocadinho vergonha.”

(Dona Helena, 53 anos, Cabo Verde)

“É só português. Quando encontramos com as pessoas da nossa terra às vezes, mas nem sempre, falamos crioulo. Usamos muito português.”

(Dona Nádia, 68 anos, São Tomé e Príncipe)

Na infância Dona Nádia e Dona Ana usavam português em casa, enquanto as outras tiveram pouco ou nenhum contato com esta língua antes de migrar, fator este determinante para entender os níveis linguísticos em português.

No âmbito da família atual, relatam falar bastante português, sobretudo com os filhos nascidos ou criados em Portugal. Assim, não se regista muito a transmissão da(s) língua(s) do país de origem junto dos descendentes, esta(s) é (estão) por vezes ausente(s), preferindo o uso do português com as próprias mães e familiares.

“[Na infância em São Tomé] O meu pai não gostava falar dialeto, mas quando eu estav’ com a mia mãe eu falava dialeto. Crioulo. (...) Eu falav’ dialeto, falava crioulo e falava português em casa. Era uma mistura.”

(Dona Ana, 83 anos, São Tomé e Príncipe)

“Nós [com os próprios pais em Cabo Verde] é mesmo crioulo. (...) [Com a minha filha] eu falo português com ela. De vez em quando vem crioulo. Pa’ ela na esquec’. Ela pediu pa’ eu ela ensinar. [...] E ela fala bem português e ela me ensina português.”

(Dona Helena, 53 anos, Cabo Verde)

“Os meus pais em casa falavam português. Mesmo os mais velhos falavam português, toda a hora. Nós usávamos aquilo toda a hora. Uma coisa ou a outra era em crioulo. Tem aqueles que nem sabendo como é que se fala crioulo.” (...) “ Na família [atual] também é português, de vez em quando um pouco de crioulo.”

(Dona Nádia, 68 anos, São Tomé e Príncipe)

“Em casa falamos mandjako. Ma’ também, falamos português porque eu tenho meu filho mais novo, não sabe falar mandjako. Quando vôle fala ele tem que perguntar, perguntar tantas vezes...que... aff...”

(Dona Teresa, 47 anos, Guiné-Bissau)

Os contatos linguísticos representam um fator importante para a aprendizagem (Kurvers, 2014; Tammelin-Laine e Martin, 2015). De facto, e não obstante, as entrevistadas relatam que o português tem até à data sido bastante praticado, a perceção sobre as próprias competências linguísticas é bastante negativa.

“Português? Eeehh, ainda pa’ aprender!”

(Dona Tina, Guiné-Bissau, 52)

“Eu não sei falar muito português não. Eu entendo português. Não falo muito não. “

(Dona Ana, São Tomé e Príncipe, 83)

“Eu não fala muito. Eu fala mais crioulo. O português que eu falo misturo um bocadinho porque falo mal português. É porque eu ach' também qu' português vem memo com estudo, né?”

(Dona Helena, Cabo Verde, 53)

Em relação aos eventos de literacia em português (ver secção sobre os NLS), estes claramente diferem entre as pessoas com competências de leitura e escrita e aquelas que não têm. As entrevistadas com nível nulo (referindo-se à tabela no anexo B) de literacia confrontam-se com a escrita no seu quotidiano, principalmente através da leitura dos números de autocarro, dos preços e alguns nomes de produtos no supermercado, na televisão e dos destinatários das cartas do correio (Dona Tina), ou ainda a leitura da lista telefónica (Dona Ana).

É nestes eventos de literacia que é praticada a leitura, mesmo custando algum esforço e com resultados diferentes conforme a complexidade das palavras/textos e do momento em que a leitura acontece.

“Agora correiro... aqui, quando chegar carta de [nome do filho], aqui. Eu reparei essa carta dele. Quand' chegar a mia carta eu reparei essa é mia carta. Quando chegar a carta da [nome da filha] eu reparei, essa carta é de [nome da filha]. Mas antigamente não.”

(Dona Tina, Guiné Bissau, 52)

“Banana eu leio, o preço... 99 euro isto é 99 euro e tal. Eu sei fazer de conta não, só ba-na leio e 1,20 e vou saber o preço. Preço vou saber...”

(Dona Ana, São Tomé e Príncipe, 83)

“Eu to' a fazer sempre [exercício de leitura]. Isto que ajuda muito pa' ler. Até na televisão se tá... só que às vezes passa de pressa. Eu tente ler, ah...qualqu' palavra que diz assim...aaaahh..e depois começa no meio. Ah sim... e diz já percebi.”

(Dona Helena, Cabo Verde, 53)

Se por um lado, estes eventos são condicionados pela necessidade prática, por outro, são reconhecidos como uma oportunidade para fazer exercício e treinar a leitura.

O Dinis relata ler e escrever bastante através do uso do celular, seja nas redes sociais, no WhatsApp ou na net, mas só uma mínima parte destas práticas de literacia acontecem em língua portuguesa. As restantes entrevistadas com competências médias (anexo B) de literacia em português, fazem uso da leitura e escrita através da televisão e leitura de revistas. Estas práticas são relativamente pouco frequentes por causa da falta de tempo e concentração devida a diversos fatores como o cansaço do trabalho ou “cabeça cheia” devido a preocupações várias.

“O trabalho é muit'. (...) Eu entro a seis da manhã...saio as nov'....no transporte, tem [tempo para ler um livro que foi-lhe dado nas aulas], pode... mas tem outro tempo, fica cansado faz um cochilinho! Outro trabalho as duas hora. Entre as 4 tem um pouco de distância para ler um bocadinho depois até...outro tempo fica cansada...[ri] ...mas da,da..da pa' concentrar.”(...)

(Dona Teresa, Guiné-Bissau, 52)

“Eu vi aquelas fotografias, nas revistas de viagem, gosto de ler revistas de viagem, para ver as ofertas de viagem.” (...)“Eu gosto de escrever, mas neste dias. Olha eu to' assim, não me apetece escrever...as vezes dá pra escrever alguma coisinha...mas escrever mesmo, tze, eeehh a pessoa fica, a cabeça vai pra longe... mas pronto, eh.”

(Dona Nádia, São Tomé e Príncipe,68)

Por fim, em relação à numeracia todas dizem ter competência de cálculos matemáticos suficientes para o seu dia a dia, sobretudo em relação às contas no supermercado, mas admitem também, não conseguir a fazer cálculos mais complexos. Apresento a seguir dois trechos:

“Matemática?? Não gosto!Hahaha, matemática foi difícil para mim, fazia aquelas coisas, dos x entre aspas... como se chamam? (...) Eu sei..ah, a matemática do dinheiro é que eu sei!!! Divisão está aqui..ninguém me enganha! Quando são aquelas coisas com x...já não.”

(Dona Nádia, São Tomé e Príncipe,68)

“A conta também não sei. Pa’ somar a conta [no supermercado], a matemática sei. Eu gosto de somar a conta... e di cabeça, eu consegue somar. Vai um, vai dois, vez três. Eu sei aquelas continhas pequenas...mas que é que vai do mil...aí já não consigo.”

(Dona Helena, Cabo Verde, 53)

#### **4.1.4. Objetivos, motivação e resultados na aprendizagem**

Esta secção apresenta os resultados do ponto de vista das entrevistadas e do entrevistado relativamente aos objetivos na aprendizagem, como o projeto ajudou neste caminho e qual a importância das aulas na vida dos educandos de um ponto de vista educativo e social.

As entrevistadas no processo de alfabetização, dizem que querem aprender a ler e escrever para, no curto prazo, poderem entender e resolver de forma autónoma as tarefas quotidianas (motivação instrumental em Gardner e Lambert, 1972). Dona Teresa (Guiné-Bissau, 47) relata, por exemplo, que quer melhorar o próprio português para poder avançar no trabalho. Ela parou por um ano por causa dos trabalhos e tarefas familiares, mas voltou enquanto sentiu que estava a perder a prática e quer agora, como objetivo no curto prazo, tirar a carta de condução. Dona Helena, uma educanda muito motivada no estudo, quer poder acompanhar a filha nas tarefas escolares e, aprender a ler, representa um desafio pessoal para ela.

Todas reconhecem o poder enriquecedor da aprendizagem e, por isto, além da motivação instrumental, podemos entender nas respostas dadas o que a autora Norton (2000) chama de investimento na aprendizagem. Dona Ana encontra-se numa idade mais avançada e aprender a ler e escrever sempre foi um sonho que tentou alcançar em cada ocasião que se lhe apresentou. Logo depois da independência de São Tomé e Príncipe (1975) o governo do Presidente Pinto da Costa abriu cursos de alfabetização em que ela participou. Mais uma vez o processo foi interrompido por causa do trabalho e das tarefas familiares. Mais tarde, teve um amigo que ajudou ela a estudar, mas faleceu antes do tempo e o processo foi interrompido até recomeçar “na escola da Jamaica”.

Dona Nádia, também reformada, frequenta as aulas pelo gosto de estudar e aprender, tendo atualmente um nível de literacia em português bastante alto.

Por fim, um dos elementos também referido é a vontade de sentir-se mais seguras e autónomas na comunicação e no desenvolvimento das tarefas (autoeficácia, Bandura, 1997).

“O que eu quero, é mesmo lê e escreve porqu’ quero fazer tudo sozinha. Quando tenho que pedi’ ajuda fico com vergonha” (...) “Eu quero saber tudo!”

“Eu agradeço tudo o que vem para mi dar apoio. Pa’ eu ler um bocadinho porque é o orgulho que tem eu ler um bocadinho antes de eu morrer. Vou conseguir. Tenho que fazer esforço.”

(Dona Helena, Cabo Verde, 53)

“Aprendé quero, porqu’ sempre to a chama a [nome da filha] pa’ fazé coisas. Ele ajuda, mas é bom pode entende sozinha. Vocês també ajuda, na quela coisa da empresa. O [nome do filho] diz: “Eu não ta Portugal. Se aquele grupo não ajud’, você sozinha não vai fazer nada. Ele insiste. Eu diz ‘ta bom. Mas quero sonzinha e quero fala com português para ele me entendé e dizé as coisas quando... pá o trabalho, tava oferta pa trabalhá como empregada, mas não porqu’ não sabe le.”

(Dona Tina, Guiné-Bissau, 52)

No geral, as entrevistadas e o entrevistado sentem que as aulas já ajudaram nos primeiros passos, reconhecendo ainda outros tipos de aprendizagens além da língua, ligadas com os temas e as discussões que surgem nas aulas.

“Eu ia também para disparar o meu pensamento. Porque pronto eu tenho 68 anos. Eu ia lá, eu gostava mesmo de ir e animar e ouvir. Porque a gente não sabe tudo.” [...]“Eu vou mesmo para aprender, eu não vou lá para ensinar, vou para ouvir o que as professoras têm para falar. Não vou para ensinar. Ah! As pessoas dizem Dona Nádia você já estudou e já sabe muita coisa. Nunca o estudo ocupa lugar. (...) Eu to ai para por o meu cérebro pra trabalhar!”

(Dona Nádia, São Tomé e Príncipe, 68)

“(...) Melhorou muito. Já sei muitas letras. Até tem uma professora que vem cá falou comigo: olha não desiste porqu’ este ensino que este coisa do voluntário da Jamaica. Diz-se voluntário, né? Ta’ ajudar a nós, é uma coisa que você vai aprender muito. Porqu’ este tipo de trabalho de grelha...ajuda a juntar a letras.(...) Eu aqui já aprendi a escrever... já sei copiar tudo certinho todas as letras. A minha [nome da filha] ajuda-me e depois diz se ta’ bom. Ah, mas nem semp’ajud.”

(...)

“Aqui aprende muit’ coisa...não só le e escrev’. É isto que eu quero, aprende muita coisas. Como daqueles quadros...ou dos outros, as histórias... é como na escola, as crianças não faz só matemática e escrev’. Eu gosto...aprendo...mas o que eu quero, é mesmo lê e escreve.”

(Dona Helena, Cabo Verde, 53)

“Não, não, primeiro não sabe [escrever] o meu nome. Até o meu documento, tava... não sabe assinar. Agora ta’ a lutar aqui, mudou o meu documento, passaporte e residência tudo. Agora tá assinado o meu nome. Pois esta escola ajuda muito.(...)Até no centro de saúde(...)quand está a tirar senha, pa’ tirar o número... agora que reparei. Agora. Mas antigamente não.”(...)

“Primeiro que eu comecei a trabalhar no Tags parco...[ri] ... [O senhor da] segurança...quando chega lá, ta’ falar com segurança e ela tá a dizer... ”O dona, dona Tina! Vai pa’ escola primeiro.. a gent’ não entende naada!” [ri] E eu ta’ a dizer a ela: “Olha eu vou pa’ escola! Vou vir aqui [de novo]!” [ri] Depois [de algum tempo] ele: Agora Dona Tina que a gent’estáentendé bem.!” Mas primeiro...não não...Oi Dona Tina, eu não entendia nada.”

(Dona Tina, Guiné-Bissau, 52)

“Eu não sabia escrevé o me’ nome... mas depois acabei de sabé isso e mais ainda. Aprendé da Itália...e de outros sítios. Mas eu sei escrever o me’ nome e também o resto.” (...) “Eu sei screvé bonito com caneta. Divagarinho, divagarinho...”

(Dona Ana, São Tomé e Príncipe, 83)

“Pois, deste grupo que tamos a ... a seguir, para mia parte conseguir bem pra mi. Depois [da aula],manera que to’ ver, tenho outra coisa que não sabia...ma to’ começar aprender muitos... coisas... sobre livros, histórias..não sei, as coisa da vida!”

(Dona Teresa, Guiné-Bissau, 47)



O aspeto da sociabilidade nas aulas, também, reveste um papel muito importante (Oliveira et al.,2016). Os encontros entre as pessoas nas aulas são fundamentais para contrastar o isolamento social de alguns casos (como no caso sobretudo de Dona Ana que, por causa da idade e dos problemas de saúde, raramente sai de casa). Todas as entrevistadas, assim como o entrevistado, reconhecem que nas aulas têm oportunidades de encontrar-se com pessoas com que normalmente não teriam muita relação, o que permite contatos com pessoas de diferentes culturas (seja com os educadores que com os outros educandos) e entre diferentes grupos etários.

As aulas são um momento de encontro importante para conversar e pensar sobre diferentes assuntos, ocasiões de discussão, partilhar preocupações e boas notícias e, muito importante, encontrar ajuda e conselho para resolver assuntos práticos relacionados com documentação, problemas no trabalho, finanças etc. seja através das experiências das colegas, seja através dos contactos e conhecimentos sobre o funcionamento do sistema português por parte dos educadores.

"Um dia eu está a pensar, pensar, pensar...e pensei, olha, ao final já tem família aqui na Portugal. A me dar força...pensei isto."

Entrevistadora: A família ...os amigos...?

Dona Tina: "Vôces! Vôces mi dá a força aqui na Portugal. Vocês me da força. Força grande. Eu penso isto. [silencio]Eu penso isto.(...)Vocês ajuda muito pa' puxar-me pa frente. Vocês me dão força. Sem você não conseg' ir mais longe."

(Dona Tina, Guiné Bissau, 52)

"For me the class is important. When on Sunday i am with my friends i watch the clock and when it is 2 i say...I say to my friends that I have to go. Even if it is good with them. I made new friends, like you... and I speak and read Portuguese there, I like to be there."

(Dinis, Gâmbia, 40)

"Eu gosto de estudar, quando tem amizade com uma coisa, gosta daquela. E tenho amizade. Tem amizade com vocês...aprendemos... (...) É isto que quero. E amanhã eu pego o caderno e sei que vocês vão ligar. É isto que gosto... aqui o teu nome A-li-na. Eu aprendo com vocês. "

[Frase num momento de silêncio]: "A aula é um sentimento de vida!"

(Dona Ana, São-Tomé e Príncipe, 83)

"Pois. Eh, eh quand to' a falar com si e to' lá com colegas... aquel' que parec..vai ficar... mais leve... É mas está sozinha, está a pensar. Como vou fazer isto, olha. Ou isto, nisto. Mas aqui [nas aulas] ta divertir e esquicir tudo."

(Dona Helena, Cabo Verde, 53)

"Sim sim, gosto de vir pa' ver outras colegas, falar, fazer... gosto de encontrar com Dona Dina. Mas pronto um dia...vamos voltar." [...] "Também falo com dona Ana, que é minha prima... E sei como está."

(Dona Nádia, São Tomé e Príncipe, 68)

Resumindo esta secção, podemos observar que os educandos têm origens e línguas muito diferentes, mas partilham uma situação parecida em Portugal: são migrantes, reformados ou com trabalhos precários, e estão numa situação económica frágil. Do ponto de vista educativo, têm baixos níveis de escolarização (o nível mais alto é representado pelo Dinis, que tem o 10.º ano) e ao longo da vida não tiveram acesso a educação ou a uma educação adequada aos seus perfis.

Os educandos falam muitas línguas, relatam experiências de migração e têm outras competências mobilizadas para ultrapassar as barreiras económicas, linguísticas e sociais, construindo uma vida familiar, profissional e social em Portugal. Os níveis de português variam de acordo com a quantidade e qualidade dos contatos com a língua portuguesa, seja na idade adulta ou na infância. A literacia difere claramente em relação aos níveis de escolarização que também, como vimos, influenciam a facilidade de aquisição linguística.

Os eventos de literacia estão relacionados sobretudo com exigências práticas do quotidiano, mas também existem outras situações onde a leitura acontece através de meios como a televisão e revistas. Estes eventos são práticas sociais usadas na resolução de situações concretas no quotidiano. Especificamente em relação aos alfabetizados, o aspeto sobre o uso da leitura e escrita no quotidiano não foi suficiente aprofundado para poder analisar estas como formas alargadas de práticas sociais de literacia. Mesmo assim, falando sobre os eventos de literacia, as entrevistadas e o entrevistado reconhecem nestes uma oportunidade de praticar a leitura que representa então o seu uso social. É nas aulas e no seu contexto de aprendizagem, que a leitura e escrita tornam-se também práticas de literacia.

Em suma, as motivações na aprendizagem são de tipo instrumental e de desenvolvimento pessoal. A sociabilidade reveste-se de um papel muito importante. Os educandos falam com muito carinho sobre os educadores do Chão e mostram-se satisfeitos com o curso.

## **4.2. Composição e caracterização linguística do grupo Chão**

O grupo Chão é um grupo voluntário e aberto, e enquanto tal teve, ao longo do tempo, participações e inputs diferentes. Existe um núcleo de base composto por sete pessoas que trabalham em conjunto há três anos. No apêndice H, em referimento ao período 2018-2019 (anos escolhidos de forma representativa), está apresentada a composição do grupo e a sua variedade linguística. Temos, no momento atual, pessoas de língua materna alemão, italiano, português do Brasil e português de Portugal. Esta variedade caracteriza principalmente também os educadores que nos anos anteriores ao 2018 participaram no projeto.

As línguas maternas dos educadores são destacadas porque influenciam ao nível fonético o seu português falado. A multiculturalidade e multilinguismo dos educadores enriquece, ainda mais, a variedade presente em sala de aula, possibilitando o diálogo intercultural e ampliando o espectro de possíveis referências e interpretações. Ao mesmo tempo, as diferenças na pronúncia, no uso das palavras e nos significados que lhes são atribuídos – dos educadores de língua materna não português, português do Brasil e português do Portugal - podem representar um elemento que cria alguma confusão ao nível linguístico. Sobretudo para a alfabetização em que as sílabas representam unidades fonéticas definidas, é importante apresentar estas de forma clara. O grupo tem como referência o português de Portugal, mas os nossos sotaques não podem (e nem devem) ser dissimulados e, por isto, estão sempre presentes. O Dinis (para quem os sons e a língua portuguesa são relativamente “novos”) diz, por exemplo, que entende melhor a forma de falar de alguns educadores, por falarem mais devagar e pela pronúncia mais clara.

Apesar dos educandos terem desenvolvido alguma familiaridade com as diferenças, para esclarecer dúvidas pode-se procurar antes, trabalhar com as diferenças linguísticas, ou seja, incluir a variedade no ensino/aprendizagem explicando as características da língua português e das suas variantes. Este trabalho de tipo comparativo, poderia ser alargado às línguas maternas dos educandos, ainda mais porque muitas das línguas faladas são crioulas apresentando elementos comuns com o português. Tendo como referência Paulo Freire, este tipo de trabalho seria o que o autor chama de *universo vocabular*. As palavras que conhecem e que têm um valor simbólico forte na própria língua materna podem, assim, uma vez traduzidas em português, criadoras de novos temas geradores.

Em relação aos membros e a rotação dos educadores nas aulas, o sistema ajuda a garantir a presença semanal, mas, por outro lado, cria alguma dispersão na continuidade do ensino/aprendizagem. Durante 3 a 4 semanas a mesma pessoa não regressa ao bairro, criando um distanciamento e desconexão da prática. Da mesma forma, a assiduidade dos educandos também não é sempre constante, o que pode criar a situação em que educadores e educandos não se encontrem por muito tempo. As reuniões semanais e os relatos das aulas permitem acompanhar as aulas e perceber o seu desenvolvimento, mas claramente é diferente de ter um contacto continuado com o terreno e a população. Sobre a rotação dos educadores nas entrevistas, algumas educandas dizem que para elas não faz muita diferença enquanto outras admitem que às vezes isto cria-lhe alguma confusão, sobretudo porque sentem que têm coisas repetidas ou falta alguma continuação.

Considerando que todas as situações e práticas educativas precisam de um tempo para consolidar-se, que literacia e alfabetização numa L2 são processos demorados e que a prática e o contato são fatores decisivos, as possibilidades e organização do grupo não representam condições ideais. Apesar de tudo isto, os educandos participam desde muitos anos no projeto (apêndice G), o que confirma o reconhecimento do ponto de vista social e educativo atribuída ao mesmo.

### **4.3. As Aulas**

#### **4.3.1. Apresentação das atividades e as metodologias do projeto**

Na tabela no apêndice I, são apresentados os principais temas abordados e as atividades realizadas nas aulas. Esta informação foi recolhida através do arquivo organizado na análise de conteúdo assim como apresentada na metodologia a no apêndice. Adicionei uma terceira coluna que serve para ter um quadro das palavras trabalhadas na alfabetização na sua variedade silábica e fonética.

Como é possível ver no apêndice I, os temas apresentados fazem referência a aspetos que tem a ver com a realidade dos educandos de forma mais pragmática (ida ao supermercado, contas, médico, culinária...) ou mais abstrata (direitos humanos, cidadania, liberdade...). Destaca-se a presença da temática do trabalho repetida em cada ano. Apesar das temáticas escolhidas, o que é relevante é a forma como estas são abordadas e de como é criada a relação entre o objeto (o texto ou o tema discutido oralmente) e os educandos. Considerando os comentários nas aulas estas parecem ser bastante participadas, sobretudo quando são propostas atividades menos formais que potenciam as interações sociais e permitem a aprender com os outros. Os relatos mostram ao contrário menor participação e cansaço quando trata-se de aulas mais formais ou quando uma discussão é prolongada ou repetida por muitas aulas. Ao meu ver, tendo em conta as práticas de literacia dos educandos, estas poderiam ser mais consideradas no ensino/aprendizagem para tornar as aprendizagens concretas e aplicáveis no dia a dia (por exemplo, trabalhar com nomes da rua, direções de autocarro, produtos do supermercado, ou – no caso dos alfabetizados - artigos de jornais, notícias de telejornal, documentos e formulários...). Enquanto estes aspetos foram abordados sobretudo no começo do projeto, foram menos considerados nos últimos anos.

As temáticas apresentadas na tabela foram trabalhadas através diferentes meios e materiais como: áudio (músicas em português de diferentes países e sobre diferentes temas), vídeo (visualização de documentários, entrevistas, breves vídeos), textos (artigos, poemas, contos, letras de músicas, cartas) e imagens (fotografias, pinturas, obras de arte...).

Em relação à metodologia das aulas, esta foi sempre dividida em duas partes (oral e leitura/escrita), cada uma de uma hora cerca. Este modelo basicamente não mudou muito ao longo do tempo, com todas as suas exceções ligadas aos educadores que dão aula ou à espontaneidade do momento educativo.

A parte oral em que o grupo está todo reunido, é dinamizada através diferentes técnicas como teatralização, jogos, rodas de conversa, mímica, colagem, passeios, gravações, com o objetivo de criar estimular a discussão e criar o texto/contexto para o levantamento das palavras geradores ou produção/leitura do texto para os alfabetizados. Na segunda parte das aulas, trabalha-se principalmente a palavra dividida em sílabas (chamadas para nós também de *bocadinhos*) inserida na grelha fonético-silábica (Anexo A) segundo o método Paulo Freire. Após ter individuado as famílias silábicas (diferentes combinações de consoantes - vogais) analisam-se, brinca-se e constroem-se novas palavras.

Em relação ao grupo alfabetizado, é treinada a leitura através de diferentes textos, tentando refletir a sua compreensão, os significados e o léxico em português. A escrita é realizada através de resumos, ditados ou de forma livre (escrever uma carta, escrever uma biografia, uma pequena história...). Também foca-se muito nos verbos e na sua conjugação, enquanto tanto os educadores como as entrevistadas reconhecem a dificuldade em distinguir os tempos verbais.

Dona Nádia afirma que gosta e quer muito aprender os verbos e Dona Teresa reconhece a sua dificuldade com a conjugação:

“Depois que é que nu forta [falta] mais. Que to sentir forta mesmo é a saber, esse verbo que to’ a le é o presente, i se é o futuro e si é o passado...”

(Dona Nádia, São Tomé e Príncipe, 68)

Os educandos, em geral, relatam gostar das dinâmicas das aulas e acham funcionar bem, lembrando com grande divertimento e prazer as saídas aos museus ou ao “Festival Todos”.

#### **4.3.2. Perceções sobre a organização e metodologia das aulas**

Como vimos nas seções anteriores, as entrevistadas e o entrevistado deram até aqui opiniões bastante positivas sobre as aulas e da relação entre educandos e educadores.

Enquanto educadora, posso dizer que estar e dar aula é igualmente prazeroso e rico. Ao mesmo tempo, fico angustiada ao sentir que nem sempre conseguimos acompanhar os educandos de forma apropriada, preocupação esta que foi uma das razões que me levou a escolher o tema desta dissertação. As minhas hipóteses para responder nisto têm sido diversas, passando pela dúvida sobre a adequação das metodologias, a organização e as possibilidades limitadas do grupo, assim como a composição e diversidade dos educandos em termos de literacia.

Nesta sessão irei apresentar então estes aspetos do ponto de vista dos educandos e algumas observações dos educadores recolhidas através da análise do arquivo.

#### **4.3.3. O tempo e a prática para a aprendizagem**

Nas entrevistas resultou clara a necessidade e desejo de todas as educandas em ter aulas mais do que uma vez por semana. A motivação é grande, todas dizem que apesar do cansaço e do pouco tempo livre, iriam participar em mais sessões durante a semana, como podemos observar nas palavras de Dona Ana:

“Se a aula fosse amen 3-4 vezes por semana, eu adentava.(...) Mas muito é pouco e pouco é muito! Melhor um pouco bem, mais que nada!”

“Olha assim Ana Lina ... É coisa que eu gostava, tudos dia pa' nos, tinham um bocadim de aula. Pe' eu aprender um bocadinho. Pra' mim, ou pode ser a tard' o pode ser de manhã, ou pode ser até de noite. Pra mim eu gost'. O que eu quer é fazer parte da escola.”

(Dona, Helena, Cabo Verde,53)

A prática é um elemento fundamental na aprendizagem e este período de isolamento devido ao Covid-19, sem aulas e com pouca sociabilidade e mobilidade, levou as educandas (sobretudo as três reformadas e as duas desempregadas) a perder ainda mais oportunidades de contacto com português e a linguagem escrita. O entrevistado também perdeu o contato com a língua portuguesa enquanto ficou por um ano fora de Portugal. As educandas lamentam o fato de não terem tido aulas no ano passado, e sentem que, ficando paradas, perderam as oportunidades e a motivação em ler e escrever:

“Cabeça não ajuda não. Depo' tanto tempo sem aula... prejudicou muito. Esta doença prejudicou tudo!”  
[...] “Sinto falta das aulas. To' com saudade de ter aulas.”

(Dona Ana, São Tomé e Príncipe, 83)

“Eu vi que to' perder mais a prática. Depois tenho que fazer força pa' voltar. E fica mais difícil”.

(Dona Tina, Guiné Bissau, 52)

#### **4.3.4. A concentração**

O período de isolamento e a falta das aulas não afetou só a prática, mas teve repercussões psicológicas que influenciaram a motivação e capacidade de concentração.

Dona Nádia queixou-se de não ter passado bem psicologicamente, o que lhe limitou a vontade de estudar e a capacidade de concentração. Dona Ana também se sente sozinha e isolada. A dona Tina relata que a pandemia piorou a sua situação enquanto limitou muito as oportunidades de encontrar um trabalho aumentando as preocupações e a ansiedade. Tudo isto desmotiva a prática de leitura e escrita, impede-lhes de concentrar e aumenta sentimentos negativos por não conseguirem atingir os seus objetivos.

A forma de responder às minhas perguntas mostrou que, se por um lado reconhecem os fatores externos, por outro dizem que elas não conseguem porque acham que a “cabeça não consegue”, “não aguenta” e “foge para outras coisas”.

A capacidade de concentração assim como o tempo a disposição para dedicar ao estudo é um problema recorrente (atual e passado) nas vidas das entrevistadas. É possível entender isto através do trecho da dona Teresa sobre a interrupção dos estudos (ver secção 4.1.1) ou o relato de Dona Ana que diz em relação a participação no curso de alfabetização em São Tomé e Príncipe:

“Eu ia trabalha’ numa empresa chamada Monte Macaco... e de novo comecei a chora. Sabe Lina, eu não conseguia... [...] “Cabeça não me ajudou. Eu estou preocupada com trabalho, estou preocupa com seis crianças, estou preocupada com a minha vida”.

(Dona Ana, São Tomé e Príncipe, 83)

O problema da concentração e do cansaço por parte dos educandos durante as aulas aparece também nos comentários dos educadores. Estes fatores são destacados com mais frequência em alguns educandos e em alturas diferentes, debitando as causas em fatores psicológicos (isolamento, ansiedade, preocupações ligadas a problemas familiares, questões de trabalho ou habitacionais), falta de descanso a noite (presença no bairro de bares abertos com música muito alta até a manhã), ou cansaço devido a trabalhos pesados ao longo da semana toda.

#### **4.3.5. Oralidade e leitura e escrita nas aulas**

Um fator refletido por parte dos educadores nos comentários do arquivo é o equilíbrio entre a prática da oralidade e da escrita nas aulas. Volto a evidenciar a relevância da prática, dos contactos linguísticos e da repetição/continuação na alfabetização. Por isto, ter um equilíbrio entre a parte oral e parte da leitura e escrita revela-se fundamental. A minha análise revelou que, ao longo do primeiro ano (2016), os educadores presentes no grupo realçaram a importância da oralidade. O nível do português da maioria dos educandos era ainda bastante baixo e é sentida a necessidade de praticar a oralidade, do ponto de vista da pronúncia, do vocabulário e para “explorar os sentidos das palavras e as formas de percepção” (Simone, 5.3.2017). Os comentários registados a partir de 2018 têm uma tendência inversa, ou seja, os educadores lamentam o fato que a parte oral tenha tomado um espaço maior comparativamente com a parte escrita. São apresentadas sugestões de mudança na estratégia como aquela de começar pela escrita para deixar a parte oral “mais descontraída” no final.

#### **4.3.6. Trabalho em pequenos grupos**

O fato de ser um grupo misto com níveis diferentes de literacia foi também um elemento reconhecido como um pouco dispersivo.

Para não ter aglomerações de pessoas por causa Covid-19, as poucas aulas que fizemos neste último ano letivo (2020/2021) foram divididas em dois grupos entre alfabetização e alfabetizados. Consultando os comentários do arquivo observa-se também que, já antes da divisão em dois grupos, os educadores mostram uma maior satisfação sobre o trabalho em pequenos grupos e em níveis mais homogêneos. Esta nova situação foi percebida como positiva pelas educandas que dizem ser melhor trabalhar em grupos pequenos, visto que o trabalho fica mais concentrado nas dificuldades e necessidade de cada um.

“É assim, quando estávamos de grupo estava bem, estava bem, né. Mas agora que tamos assim, eles dividir pa’ parte das 3 e parte das 2, tamos bem assim. Tamos aos poucos.”

(Dona, Helena, Cabo Verde,53)

“Tem que ser assim mesmo [divididos em dois grupos], muito melhor sim. “

(Dona Teresa, Guiné-Bissau, 47)

#### **4.3.7. Interação e participação nas aulas**

Em relação à interação na aula, os comentários são positivos e sentem que têm liberdade e um ambiente favorável para a discussão. Mesmo assim, é importante apresentar o comentário do Dinis:

“You know there are different people there. Everybody talks, says something...But sometimes they don’t understand what you are talking. They go home and they forget because they didn’t really understand. For example, people like Dona Nádia or Emanuel could help, and you can teach them to help. So, they can translate or explain better some meanings. And so they remember “.

(Dinis, Gâmbia, 40)

O comentário do Dinis explica bem as dificuldades linguísticas e interpretações que podem ser dadas, sugerindo uma interação mediada entre os mais avançados e os outros educandos. Esta dinâmica é também encorajada nos comentários dos educadores entre quais:

“Ficou evidente a satisfação do grupo que já está um pouco mais avançado, de serem reconhecidos pela qualidade dos seus trabalhos e de poderem ajudar os demais a aprenderem”

(27.05.2017, Katiana).

É difícil definir as características que dificultam a compreensão dos conteúdos, que pode depender da dificuldade em distinguir elementos fonológicos (que, como vimos, diferem na forma de falar dos educadores), da falta e confusão de aspetos lexicais, ou ainda de interpretações diferentes sobre os significados atribuídos. Também devem ser considerados fatores não linguísticos, como problemas de vista, cansaço ou falta de atenção.

Apesar da origem dos problemas de compreensão, num desenvolvimento futuro do projeto seria interessante dar um papel ativo aos educandos, com competências de literacia mais desenvolvidas, assim como pensar em envolver pessoas da comunidade para dinamizar e/ou acompanhar os educandos nas aulas.



Se por um lado isto promove a compreensão, por outro seria uma forma de alargar a participação às pessoas da comunidade. Uma das possibilidades poderia ser envolver a população mais jovem desempregada, ou as pessoas reformadas que teriam mais disponibilidade ao nível de tempo para este tipo de atividade. Para tal, orientando-me também ao modelo do “Projeto Literacia para Democracia” onde estagiei (ver secção 3.2.), poderiam ser organizadas ações de sensibilização e formação em práticas e metodologias de alfabetização de adultos, com o objetivo de formar monitores de alfabetização nas aulas do grupo Chão. Isto permitira um trabalho em literacia alargado a toda a comunidade enquanto iria fortalecer e desenvolver as literacias também dos monitores no seu papel de “professor”.

Os educadores lamentam-se nos relatos sobre o atraso no começo das aulas, devido à chegada, “aos poucos”, dos educandos, por problemas relacionados com a sala ou mesmo o atraso dos educadores. As aulas acontecem num domingo, dia de descanso em que muitos dos educandos vão à igreja ou almoçam com a família antes das aulas.

O atraso é também destacado pela entrevistada Helena, que se queixa sobre a falta de pontualidade e a falta de atenção durante a aula.

“Nós temos que presta’ atenção, naquele momento na conversa. (...) É coisa muito importante. Nós devemos dar est’ valor, porque pa’ mim a aula, meia hora pa’ meia hora é coisa muito importante. Pra nós. Naquele momento tem qu esquece do telemóvel. Tem que preste atenção a hora de brincadeira é brincadeira. Mas na hora de presta atenção tem que por aqui na cabeça. Quand’ vem pa casa, aquela coisa. Eu pens mesmo isso. Quand vem pa’ casa com aquela palavrinha que nós fazemos lá, o que que nós ouvimos mesmo em cabeça. Tem que pensar pa’ levar no outro domingo.”

(Dona, Helena, Cabo Verde,53)

#### **4.3.8. Aulas à distância**

A partir de janeiro de 2021, o Chão organizou aulas por telefone, dada a impossibilidade de ter aulas presenciais devida a pandemia COVID-19. Sobre as aulas por telefone, os educandos mostram-se satisfeitos, mesmo preferindo o contato presencial, seja para encontrar os educadores, seja para aprender. Para dona Ana (São Tomé e Príncipe, 83) as aulas no telefone representam um momento importante que ela espera com impaciência enquanto Dona Nádia diz que:

“Enquanto não tem outra...as aulas [no telefone] são bom pa’ conversar”.  
[ajudou] “pa’ lembrar alguma coisa e a gent’ não fica no silêncio”.

(Dona Nádia, São Tomé e Príncipe, 68)

Dona Helena (53 anos, Cabo Verde) diz:

“Mesmo pa’ wapp. Eu tenho pressa pa’ ficar naquele momento. (...) também mensagem de voz consigo ouvir. Da pa’ escrever, mas custa mais.”.

As aulas à distância mudaram a dinâmica, que se transformou numa relação a dois (educador-educando) intermediada pelo telefone, permitindo por um lado um trabalho mais individualizado, mas pelo outro, mais dificultado na partilha dos materiais e o trabalho com a escrita. Também permitiram informarmo-nos como os educandos estavam neste momento bastante complicado.

As aulas no telefone ajudaram alguns educandos que não sabiam usar a videochamada e o WhatsApp. Aprenderam então a tirar e enviar fotografias (dos textos produzidos e palavras escrita), comunicar através de mensagem vogais e efetuar vídeo chamadas. Neste sentido, foi desenvolvida um pouco a literacia digital, competências estas que num futuro poderia ser incluída no projeto.

#### **4.3.9. O desenvolvimento das aulas**

Através da análise do arquivo foi possível ter uma ideia sobre o desenvolvimento das aulas ao longo do tempo, a participação e alguns progressos dos educandos. Observaram-se comentários entusiasmados sobre o português de algumas pessoas, que no começo do projeto falavam muito pouco e era difícil a intercompreensão entre educandos e educadores. Na segunda metade de 2019 os comentários por parte de diversos educadores são positivos, relatando que as aulas fluem bem e registam progressos em alfabetização e português em relação ao ano anterior. Assinala-se ainda um comentário (escrito) muito positivo em relação à dinâmica de grupo

“Foi uma aula muito especial, muito fascinante. O sentido de grupo, a partilha, as estórias e histórias, a cooperação/colaboração/ajuda e entre ajuda, a necessidade de receber cuidadosamente o novo aluno, garantindo que o mesmo se sentia bem...o grupo está aí e trabalha bem junto.”

(Katiana, 02.06.2019)

A evolução das aulas está também registrada através das fotografias do quadro (tiradas após de cada aula) presentes no arquivo. O quadro mostra as palavras novas e as palavras lidas pelos educandos na grelha fonético-silábica (ver exemplo da aula 02.06.2019 em anexo C). O ano 2019, foi também do ponto de vista da composição e disponibilidades dos membros do Chão um ano estável e participado.

#### **4.3.10. Reflexão sobre a prática**

Através das observações proporcionadas pela prática educativa dos educadores, quero apresentar ainda alguns comentários que surgiram da análise do arquivo, e podem servir como base para a preparação de atividades futuras.

“Associação entre palavras e imagens, permite a memorização iconográfica das letras”

(22.5.2016, Francesca).

“Associar os nomes dos meses à fruta facilitou a sua memorização”

(6.6.2016, Simone).

Isto remete ao que foi dito sobre a memória visual e o estágio logográfico (Kurvers,2014) nos processos de reconhecimento e leitura de palavras em pessoas adultas e crianças. Deste modo, a imagem representa um recurso pelo seu valor simbólico e figurativo. Para possibilitar esta proposta, é também necessário criar um “ambiente alfabetizador”, com imagens, letras, palavras e “produtos” do trabalho desenvolvido e presentes visualmente em sala de aula. A sede da ADSV serve para diferentes atividades e eventos no bairro. Por isto, e pela presença de grande humidade na sala, além do belo quadro construído por um membro do grupo Chão, não é possível usar as paredes para os nossos materiais. Encontra-se prevista, ao longo do próximo ano, uma renovação total da sede comunitária com um espaço dedicado às aulas de forma a permitir organizar a sala com letras, imagens e tudo o que se trabalhar nas aulas e em conjunto com os educandos.

Nos comentários dos educadores são apresentadas algumas dificuldades linguísticas no português que são identificadas como específicas dos educandos. Por exemplo: não concordância de singular/plural e pessoa/género entre complemento e nome, dificuldade em ler e diferenciar “e” do “é”, dificuldades em distinguir o tempo verbal presente, passado e futuro no discurso oral e nos textos, uso indistinto de preposições. Estes elementos e uso “incorreto” no português de Portugal foram encontrados também no discurso oral, através da transcrição literal das entrevistas. Estas características são comuns nas variedades de português dos países PALOP e das outras línguas locais destes países. Como vimos, estes são chamados na literatura de “erros de transferência” (Cardoso,2005), e seria possível trabalhar com estes “erros” comparando, como já vimos anteriormente, a língua materna com o português. Isto permite a compreensão por parte dos educandos das diferenças, assim como ganhar consciência metalinguística em português e na língua materna.

O conhecimento das letras e da sua variedade é um pré-requisito necessário para entender as sílabas e a sua leitura. Também nos relatos, é dado destaque à necessidade de apresentar todas as letras, continuando o trabalho de alfabetização com o método silábico que vai além dos sons individuais das letras. As letras devem, mesmo neste método, ser conhecidas na sua variedade, enquanto representam a subdivisão das sílabas. Do ponto de vista gráfico, as letras e as sílabas devem ser apresentada de forma explícita e usando sempre o mesmo carácter (maiúsculo) para, mais tarde, apresentar também outros caracteres. Analisando o exercício gráfico de copiar as letras, resulta que os educandos, reproduzem as "imperfeições" da escrita dos educadores (um tracinho fora do lugar, um D não completamente fechado...) o que demonstra que não conhecem e reconhecem algumas letras do ponto de vista gráfico.

Ainda sobre o planeamento e atividades das aulas é relevante a seguinte reflexão:

“ Temos que dar uma continuidade nas coisas para não ser contextual e ser esquecido tudo. Trabalhar por objetivos no breve e longo prazo. As atividades podem ser criadoras de "produtos". Gravar ou documentar por

escrito o material que sai da parte oral e das conversas. (...) Ai pode criar-se um texto escrito [por nós educadores ou por os educandos alfabetizados] em que podem-se reconhecer. Transcrever e trabalhar isto como um texto. E depois tirar palavras, exercícios. Trabalhar a leitura daquilo que foi dito. [Para o educando isto significa] tenho propriedade da informação, é minha, tenho propriedade da fala e, agora, vou treinar a propriedade da escrita, do domínio letrado daquilo (...). A ideia é construir dialogicamente [a narrativa para por num texto] e pensar em tarefas, exercícios e objetivos concretos. (...). Com os mais avançados pode-se pensar em tarefas a médio prazo. Eles podem, por exemplo, escrever a própria história da vida, focando em parágrafos simples para depois complexificar as frases. São eles que vão construir essas histórias numa trajetória por etapas. Assim pode-se também integrar os verbos no pretérito perfeito, presente e futuro...”

(26.01.2019, Rodrigo)

Temos neste comentário destacados três aspetos que são: trabalhar por objetivos, criação de “produtos” de aprendizagem e produção/leitura do texto a partir da própria fala.

Na análise do arquivo foi possível perceber que as aulas tinham mais continuidade e estrutura quando existia um planeamento temático no médio prazo. É aqui evidenciada a necessidade que este planeamento seja realizado por objetivos e exercícios concretos que levem a criação de “produtos” da aprendizagem. Como vimos, a criação de um portefólio representa um suporte (Kurvers, 2014) que possibilita a memorização e revisão do trabalho feito assim como resultados tangíveis que são também fonte de satisfação. A produção de textos (a partir da reflexão dialógica) pode ser feita por os educandos mais experientes ou pelos educadores que se tornam desta forma “escribas”.

Por fim, em relação à produção de escrita quero evidenciar a importância da leitura. Aprender a ler a palavra vem antes da sua produção, e por isto é necessário garantir um processo concomitante entre leitura e escrita, para não correr o risco que os educandos copiem sem conseguir decodificar o que escreveram. No início da alfabetização, a relação com o texto será possibilitada por outra pessoa através, por exemplo, da leitura em alta voz ou da leitura em conjunto. Usando o texto como ponto de partida, desenvolvem-se as competências metalinguísticas e permite ganhar consciência de que o texto representa um todo que envolve frases, palavras, sílaba e letras. Sucessivamente o texto pode ser desconstruído e decodificação até a sua unidade primária, ou seja, a palavra e sílaba. O texto pode ser relacionado com imagens para, como vimos, estimular a memorização visual e a associação escrita/imagem. Sugere-se então que sejam favorecidas práticas que incorporam e favorecem a leitura que podem ser introdutórias a parte oral das aulas através rodas de leitura, debates a partir de artigos, jornais, leitura de pequenos trechos de histórias, contos populares etc.

Nos processos educativos a reflexão-ação, investigação e inovação (em referência aos princípios de Nóvoa, 1988) representam o ponto de partida para o desenvolvimento contínuo. Os relatos dos educadores foram, neste sentido, um bom arquivo destas reflexões permitindo-me, nesta última secção, algumas simples sugestões que poderiam ser mais desenvolvidas coletivamente na discussão sobre as aulas no Chão.

## Conclusões

A dissertação parte dum enquadramento geral sobre educação de adultos e as suas políticas, contextualizadas em Portugal em relação a população migrante com baixa ou nenhuma escolarização. Constatou-se que não existem respostas adequadas para esta população, sendo pouco considerada nas suas características específicas. Os educandos do projeto em análise partilham a mesma condição socioeconómica, sujeitos a baixas oportunidades no mercado de trabalho e na participação social por terem, entre outros fatores, baixos níveis de literacia e de qualificações. Paradoxalmente, os mesmos aspetos não lhes proporcionam o acesso a programas de educação de adultos que apresenta, portanto, desigualdades estruturais no seu acesso.

Por outro lado, a alfabetização numa língua não materna é um processo muito complexo e demorado. Para poder aprender e ler e escrever, é necessário ter determinadas competências orais na mesma língua enquanto a consciência fonológica e o vocabulário são elementos determinantes. Aqui, é demonstrado que ter literacia numa qualquer outra língua facilita enormemente a aprendizagem numa L2 enquanto permite a reflexão metalinguística sobre a língua. É neste paradoxo também que a alfabetização numa L2 se apresenta como um grande desafio.

Referência central nesta dissertação é a teoria do conhecimento de Paulo Freire e a sua metodologia em alfabetização, que se centra numa abordagem que considera o conhecimento como uma construção social, desenvolvida coletivamente e dialogicamente em contexto de ensino/aprendizagem. O nexos entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, através da compreensão dos contextos socioculturais dos educandos, estão também presentes através das teorias dos New Literacy Studies, que analisam estas em relação ao uso que os grupos sociais fazem da língua escrita. Estas teorias são consideradas na minha análise como necessárias para entender os processos de aprendizagem e a relação com a língua.

O presente estudo de caso teve, assim, como objetivo, entender como o trabalho em alfabetização e literacia do grupo Chão adequa-se e responde às exigências educativas e sociais de um grupo de adultos com baixa ou nenhuma literacia em português. Considerando as perguntas de pesquisa e os objetivos delineados, é possível retirar as seguintes conclusões.

Os educandos são um grupo muito heterogéneo em termos etários, linguísticos e níveis de português. É composto por pessoas iliteratas em qualquer língua e pessoas que tiveram oportunidade de frequentar a escola na infância, mas apresentam baixos níveis de literacia em português.

Os momentos em que os educandos se confrontam com a linguagem escrita relacionam-se com o cotidiano, mas as práticas de literacia são ainda bastante limitadas, enquanto esta ainda é pouco desenvolvida, acrescentando aqui fatores relacionados com falta de tempo e cansaço.

As práticas de literacia são eventos sociais que se concretizam também nas aulas, como contexto sociocultural e linguístico muito diversificado, seja por parte dos educandos, seja por parte dos educadores. São consideradas na análise também as línguas maternas dos educadores que são bastante heterogêneas e influenciam, portanto, culturalmente e linguisticamente os processos de aprendizagem.

O grupo Chão, através da parte oral das aulas, proporciona possibilidades de discussão e contatos linguísticos em português. A partir de materiais com forte poder simbólico, a seleção de temas que estão diretamente ou indiretamente ligados com a realidade social e cultural dos educandos, o grupo tem vindo a proporcionar uma relação dialógica e contextualizada nas vidas destes.

A sociabilidade reveste um papel central no projeto. Os educandos reconhecem a aula como um lugar onde podem encontrar pessoas amigas, trocar ideias e encontrar apoio, seja entre as colegas seja com os educadores. Os educandos mostram uma forte motivação na aprendizagem e os objetivos são de caráter prático e de crescimento pessoal. É muito valorizado o momento da prática da leitura e escrita, e todos reconhecem que seria necessário ter aulas com mais frequência.

O Chão, por razões estruturais do grupo, tem os seus limites em proporcionar uma continuidade e frequência que um processo de alfabetização e literacia numa língua não materna requer. Mesmo assim, tem vindo a desenvolver um trabalho que possibilita aprendizagens reconhecidas pelos educandos.

Finalmente, e considerando as observações presentes no arquivo, a pesquisa apresenta algumas pequenas reflexões sobre as práticas que poderiam ser desenvolvidas futuramente. Entre outros, a consideração das diferenças linguísticas, seja dos educandos e dos educadores, a necessidade de criar um ambiente alfabetizador, criação de um portfólio e a importância de trabalhar com o texto.

O meu desejo para o futuro do projeto de alfabetização e literacia é que consiga resistir a todos os desafios que lhes apresentam, que possa crescer e ter condições melhores para a sua realização, enquanto estão claros os resultados positivos e o valor que tem para os educandos do ponto de vista social e educativo.

## Referências Bibliográficas

- Adams, J. (2013). *An Introduction to the New Literacy Studies*, Repositorio Shinshu University Institutional Repository. Disponível em <https://core.ac.uk/reader/148781239>
- Almeida, J. F. de; Machado, F. L.; Capucha, L. & Torres, C. A.; (1995). *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, DOI: 972-674-137-8.
- Alves, A.R. (2021) *Quando ninguém podia ficar. Racismo, habitação e território*, Livraria Tigre de Papel. Lisboa.
- Alves, A. R.; Formenti, A.; Frangella, S. & CHÃO - Oficina de Etnografia Urbana (2018), Em Busca do Colectivo - Diálogos para uma Cartografia Social no Bairro da Jamaica, in Carmo, André; Ascensão, Eduardo; Estevens, Ana (org.), *A Cidade em Reconstrução: Leituras Críticas, 2008-2018*. Lisboa: Outro Modo Cooperativa Cultural, 120-126.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Azevedo, N. R. (2014). “Esta é uma escola diferente” Alfabetizando adultos em contexto não formal. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal* Vol. 2, n. 2, 2014.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Foundation of Agency, In: Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: The foundation of agency. Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, (pp.16-27) Taylor & Francis e-Library, New York.
- Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998) A social theory of literacy: practices and events In: *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*, (pp.7-14) London: Routledge.
- Benavente, A. (Coord.); Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO’s humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*. 1-18.
- Bourdieu, P. (1977). *The economics of linguistic exchanges. Social science information*, 16(6), 645-668.
- Brandão, C. R. (2006). *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense. URI: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/42199>
- 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. (ACM, I.P.).

- Câmara Municipal de Seixal – Divisão de Ação Social – Concelho Local de Ação Social do Seixal (2012). *Diagnóstico Social do Concelho de Seixal, 2012*. Consultado em 31.10.2021. Disponível em: [https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/documents/diagnostico\\_social\\_seixal\\_2013.pdf](https://www.cm-seixal.pt/sites/default/files/documents/diagnostico_social_seixal_2013.pdf)
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (Vol. 7). Educa.
- Canário, R. (2000). A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicol. Educ.(Online)*, 29-52.
- Cardoso, A. J. (2005), *As Interferências Linguísticas do Caboverdiano no Processo de Aprendizagem do Português*. (Tese de Mestrado) Universidade Aberta, Lisboa. Repositório UL: <http://hdl.handle.net/10400.2/633>
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*, (Tese de doutoramento Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), Repositório UL: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/972>
- Cavaco, C. (2018). Analfabetismo em Portugal – os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos, *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 01, n. 02, p. 17-31, jul./dez. 2018
- Ceccon, C., & Freire, P. (1978). *Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda*. Pasquim. As grandes entrevistas políticas II. Rio de Janeiro, n. 462 (especial), p. 11, dez. 1978. Disponível em: [Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda](#). Consultado em 13 novembro 2021
- Chão – Oficina de Etnografia Urbana (2021), *Cronologia do Bairro*, Documento da exposição “X, não é um País pequeno”, Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia (MAAT), Lisboa.
- Chakrabarty, D. (2020). Theories of the New Literacy Studies (NLS), *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, Vol.8.Issue 1. 2020 (January-March).
- Costa, A. F. (1999), *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da (2003). Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação, em AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbelkian.
- Feitosa, S. C. (1999). *Método Paulo Freire. Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*, FE-USP, São Paulo.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*, Lisboa, EDUCA.
- Freire, A. M. A. (2005). Paulo Freire – Uma história de vida. S.P.: Villa das Letras Editora.
- Freire, P. (1963). Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Nº 4; Abril-Junho, 1963.
- Freire, P. (2003). *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino. Primeira edição italiana 1971.



- Freire, P. (2001). *Extensão ou comunicação?*, 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire, São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como Direito Humano*, São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação 4.
- Gadotti, M. & Carnoy, M. (2018). Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire. *São Paulo: Instituto Paulo Freire*.
- Gee, J. P. (2015). *The New Literacy Studies* In: Gee, J.P. (2015) *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, Routledge online. Consultado em: 13. novembro 2021. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>
- Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?*, Imprensa da Universidade do Minho, Braga.
- Guimarães, P. (2011). Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho/CIED, Braga.
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing systems research*, 7(1), 58-78.
- Leiria, I. (coord.) ; Queiroga, M.J. & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm\\_perfis\\_linguisticos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf)
- Lima, C. Licínio & Guimarães P. (2018), Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal, *Caderno De Pesquisa v. 48 n.168 p.600-623 Abr/ Jun 2018*, São Paulo.
- Marie, P. (2017). Revolução dos Cravos e educação popular: as associações de educação popular em Portugal (1974-1986), *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Martins, S. (2014). Políticas Educativas Europeias: Divergir e Convergir num Espaço Comum In: Rodrigues, M<sup>a</sup> de Lurdes (Org.) - *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume II: Conhecimento, atores e recursos*, pp. 685 - 707.
- 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, 99-116, DOI: 10.1080/14708477.2015.1113754.

- Matias, A.R. (2016b). *Nha Da lina*. In: Amândio S.L., Abrantes P., Lopes J.T. (coord.) (2016), *A Vida entre nós. Sociologia em carne viva*. Deriva Editores Reitoria da Universidade do Porto. DOI:-978-989-8701-24-4 (online)
- Matias, A. R. (2017). O lugar das línguas imigrantes não europeias na sociologia das migrações internacionais em Beatriz Padilla, Beatriz, Azevedo Joana, França Thais (org.) (2017). *Migrações Internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*, Editora Mundos Sociais, Lisboa.
- Matias, A.R. (2017b). *O lugar das línguas imigrantes não europeias enquanto objecto na sociologia das migrações internacionais*, VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s) – Progressos, Contradições e Prospectivas, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Matias, A. R (2020). O impacto da crise da COVID-19 nas desigualdades sociolinguísticas e étnico-raciais. In: Carmo, R.M., Tavares, I. & Cândido, A.F. (Ed.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise COVID-19 em Livro*. (pp. 56- 77). Lisboa: Observatório das Desigualdades.
- Murray, T. Scott (2018). *Functional literacy and numeracy: Definitions and options for measurement of SDG Target 4.6*, GAML Fifth Meeting 17-18 October 2018 Hamburg, Germany , UNESCO Institute for Lifelong Learning GAML4/REF/15.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Allyn & Bacon.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 107-129), Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- Oliveira, E. (1980). Entrevista a Basil Bernstein. *O Professor*, 25, 19-23.
- Oliveira, N.; Matias, A.R. & Ortiz Alejandra (2016) *Políticas de ensino da língua Portuguesa para imigrantes adultos em Portugal: Institucionalização e desafios*, IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios, Associação Portuguesa de Sociologia, 978-989-97981-3-7 (print) 978-989-97981-3-7 (online).
- Peretz H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Temas e Debates. Braga.
- Pintassilgo, J. & Mogarro M.J. (2009), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto Editora/Centro de Investigação em Educação, Porto, p. 51-68. Braga: Universidade do Minho/CIED.
- Pinto, L. M. C. S. (2007). Educação não-formal um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. (Dissertação de mestrado) ISCTE, Lisboa.
- Pinto, P. F. & Matias, A. R. (2018). Trovoada de ideias: Português académico para estudantes dos PALOP. In Viviane BagioFurtoso (Ed.), *Anais do Simpósio Internacional SIPLE 2017*. (pp. 362-370). Lisboa: SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.

- Raposo, O., Alves, A. R., Varela, P., & Roldão, C. (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (119), 5-28.
- Roths, L. (Coord.) Queirós J. & Moreira A.I. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos, Relatório de pesquisa*, in ED – Centro de Investigação & Inovação em Educação Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto.
- Salgado, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal -- Perspectiva Multicultural. In: *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Salgado, L. & Paulo M. (2019), *Multiculturalidade e diversidade Relatório de Síntese e Trabalhos preparatórios*. Plano Nacional de Literacia de Adultos. Consultado em 30 outubro 2021. Disponível em: <http://www.apcep.pt/docs/RELATORIO%20FINAL-PNLA.pdf>
- Tammelin-Laine, T. & Martin, M. (2015), *The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language*, *Writing Systems Research*, Routledge 7:1, 39-57, DOI: 10.1080/17586801.2014.943148.
- Velho, G. (1981). Observando o Familiar In: Velho, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Zahar, Rio de Janeiro.
- Vigotsky, L.S. (1991) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Young-Scholten, M. (2015). Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest?, *Writing Systems Research*, 7:1, 1-3, DOI: 10.1080/17586801.2015.998443.

## Outras Referências

Câmara Municipal de Seixal (2018.01.19) *Realojamento das famílias de Vale de Chicharos vai avançar*. Comunicado da CMS. Consultado em 31.10.2021. Disponível em <http://www.cm-seixal.pt/noticia/realojamento-das-familias-de-vale-de-chicharos-vai-avancar>

Câmara Municipal de Seixal (2018.12.21) *Primeira fase em Vale de Chicharos está concluída*. Comunicado da CMS. Consultado em 31.10.2021. Disponível em: <https://www.cm-seixal.pt/noticia/primeira-fase-em-vale-de-chicharos-esta-concluida>

Despacho nº 261/2021 do Conselho de Seixal, 27 de outubro de 2021, URL: <https://www.cm-seixal.pt/edital-no-2612021>

Henriques J.G. & Rui Gaudêncio R. (2021) “Câmara faz demolições de cafés no Jamaica: “É bué de polícias. Estão a partir os cafés todos. Sem avisar”. 9 de novembro, Jornal Público. Consultado 13 novembro 2021. Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/11/09/local/reportagem/camara-faz-demolicoes-cafes-jamaica-bue-policias-estao-partir-cafes-avisar-1984278>

Declaração Universal Dos Direitos Humanos. (resolução 217 A III) Assembleia Geral das Nações Unidas. 10 dez. 1948. Consultado em 17.11.2021. Disponível em: [Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf \(unric.org\)](https://www.unhcr.org/refugees/pdf/unhcr-431e337a.pdf)

## Apêndice

### Apêndice A: CONSENTIMENTO INFORMADO

**Tipo de consentimento:** oral

**Entrevistado/a:**

**Título da pesquisa de mestrado:** “Estudo de caso, um projeto de alfabetização e literacia para migrantes com baixa /nenhuma escolarização.”

**Pesquisadora:** Anna Lina Signorello

**Porque está a ser entrevistada?**

Encontro-me no fim do mestrado em Educação e Sociedade na Universidade ISCTE em Lisboa e, como trabalho final, quero realizar um estudo sobre as aulas de alfabetização e literacia realizadas no Jamaica pelo Grupo Chão. Para tal, quero entrevistar o/a senhor/a para perceber quais são as suas perceções sobre o projeto e a motivação em participar. Ao mesmo tempo, irei perguntar quais são as suas línguas, um pouco sobre a sua história e o seu dia a dia para entender melhor o contexto e poder pensar como adaptar as aulas de forma mais adequada.

**Como vai ser a entrevista e o que isto significa para si?**

Vou colocar-lhe algumas perguntas, a entrevista não vai demorar mais que uma hora. Com o seu consentimento, irei gravar a entrevista para eu não esquecer nada e depois poder analisar e transcrever o que foi conversado. Estas gravações não serão publicadas e serão guardadas de forma segura e anónima. Só eu irei ter acesso às gravações. Algumas partes da entrevista poderão ser eventualmente discutidas e partilhadas com a minha orientadora Professora Ana Raquel Matias.

Poderá recusar-se a responder às perguntas, assim como desistir em qualquer momento da entrevista sem justificação. Neste caso, os seus dados e informações partilhadas não serão utilizados para o estudo ou com outros fins.

Pode fazer perguntas e pedir esclarecimentos em qualquer momento, para tal partilho consigo os meus contactos (telemóvel: 918713923) assim como os contactos da Professora orientadora Ana Raquel Matias (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia CIES-ISCTE, tel. +351 210464018).

A sua participação é voluntária e não vai receber nenhuma forma de pagamento para a entrevista. A sua entrevista serve só ao fim do estudo com o objetivo de analisar o trabalho realizado pelo grupo Chão nas aulas e melhorar as nossas propostas e atividades do projeto.

Se o senhor/senhora entendeu e aceita os termos, por favor diga sim ou não. Obrigada!

## **Apêndice B: GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **Caracterização sociodemográfica**

- Onde mora?
- Onde nasceu?
- Qual é a sua nacionalidade?
- Data de nascimento/idade:

### **Profissão**

- Qual é, ou foi, a sua profissão?
- Quais foram outros trabalhos no passado?

### **Antes de migrar para Portugal**

- Onde viveu durante a infância?
- Foi diretamente para aqui ou passou e viveu em outros países antes?

### **Migração**

- Há quantos anos está em Portugal?
- Qual foi/foram a(as) razão(ões) para vir para Portugal?
- Veio para aqui sozinha/o?

### **Educação**

- Foi para escola?
- Onde?
- Até que ano? Quantos anos estudou?

Se foi para escola:

- Como se lembra deste período?
- Qual foi/foram a(s) língua (s) usada(s) e ensinada(s) na escola?
- Aprendeu a ler, escrever e fazer cálculos na escola?

Se não foi para escola:

- Onde e como começou a aprender pela primeira vez estas competências?

### **Caracterização sociolinguística**

- Que línguas conhece/fala?
- Qual é, ou são, as primeiras línguas que aprendeu a falar na infância?
- Onde e com quem aprendeu as outras línguas?
- Qual/quais são as línguas(s) da família?
- Qual/quais língua (s) falada(s) com os outros fora da família? (amigos, bairro, associações...)
- Tem oportunidade de falar português no seu dia a dia? Onde?

### **Condição de iletrado e relação com a língua portuguesa**

- Quais implicações teve na sua vida o fato de não ter ido para a escola?
- Porque é que saber ler e escrever é importante para si?
- Porque é que falar português é importante para si?

### **Uso do português e da leitura e escrita no quotidiano**

- Tem por hábito ler no seu dia a dia?
- Tem por hábito escrever no seu dia a dia?
- Tem por hábito fazer exercícios de leitura e escrita em casa?

### **Perceção sobre as próprias aprendizagens**

- Desde quando participa no projeto Chão?
- Sabia escrever o seu nome quando entrou no projeto?
- E agora, o que sente já saber ler e escrever?

### **As aulas**

- Consegue manter a concentração ao longo das aulas?
  - Acha que os temas abordados são interessantes?
  - Sente-se à vontade para colocar perguntas?
  - Desde a sua participação no projeto, sente-se mais segura quando tem que ler algo?
  - As aulas costumam ser em grupo. Gosta de ter aulas em grupo?
  - Que vantagens tem de aprender em grupo?
  - Lembra de uma atividade específica que gostou de fazer?
  - Do que acha que precisaria para aprender mais?
  - Tem sugestões para fazer para melhorar o trabalho do chão? (horário, sala, materiais, atividades...)
  - Porque é que estas aulas de português são importantes para si?
  - Desde um ano que não temos aulas, sente que perdeu algumas aprendizagens e a prática na leitura e escrita?
  - Gosta das aulas no telefone?
  - Acha que as aulas no telefone ajudam a aprender e a fazer exercícios?
- a. O que funcionou melhor? O que funcionou menos bem?
- b. O que aprendeu de novo?

## Apêndice C: TABELA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Dimensões de análise das entrevistas	Temas e subtemas das entrevistas com relativos trechos de entrevista transcrita e metragem.
<p><b>Levantamento sociodemográfico, migração e contextos em que são inseridas as educandas e educando</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dados anagrâficos (naturalidade, nacionalidade, data de nascimento, zona de residência atual).</li> <li>• Família Subtemas: atual agregado familiar, família de origem.</li> <li>• Trabalho Subtemas: trabalho na infância e juventude, trabalho no país de origem, trabalho em Portugal, trabalho atual.</li> <li>• Educação Subtema: Escolarização, participação em outros cursos ENF</li> <li>• Trajetórias migratórias Subtemas: Migrações anteriores de Portugal, motivações para migrar para Portugal, processos migratórios dos familiares.</li> </ul>
<p><b>Conhecimentos linguísticos e algumas competências de literacia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Línguas conhecidas e seu uso em família e no quotidiano. Subtemas: línguas faladas, línguas no trabalho, línguas no bairro, línguas no país de origem, línguas na escola.</li> <li>• Auto-avaliação sobre as competências em língua portuguesa.</li> <li>• Uso do português e uso da leitura e escrita no quotidiano. Subtemas: condição de iletrada, exercício de leitura e escrita em casa, no supermercado, nos transportes.</li> <li>• Práticas de numeracia e cálculo.</li> </ul>
<p><b>As expectativas e objetivos das educandas e do educando</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações para a aprendizagem e a participação no curso. Subtemas: Relação educadores-educando, aprendizagem com objetivo específico no breve e no longo prazo.</li> <li>• Porque a participação no curso é importante.</li> </ul>
<p><b>Percepções sobre as aulas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que sentem que aprenderam no projeto. Subtemas: Ler e escrever o próprio nome, leitura, escrita, numeracia, apreciações externas, outras aprendizagens.</li> <li>• Concentração no estudo e nas aulas Subtemas: no passado, atualmente.</li> <li>• Atividades e metodologia. Subtemas: aulas através do telefone, frequência das aulas, aulas em grupo misto de alfabetização e literacia/ português, parte oral e parte escrita, rotação dos professores, interação na aula, outros comentários.</li> </ul>



## Apêndice D: Dados sociodemográficos e línguas das educandas e educandos.

Educanda/o	Sexo e idade	Naturalidade	Nacionalidade	Zona de residência	Família	Ano de chegada a Portugal	Profissão atual/última	Educação	Línguas conhecidas <sup>45</sup>	Nível de literacia em português <sup>46</sup>
Dona Tina	F, 52 anos	Guiné-Bissau	Guineense	Jamaika	Viúva. Dois filhos: M, vive na França; F, (19 anos) vive com a mãe	2008  13 anos em Portugal	Desempregada (principalment e na limpeza)	Não frequentou o ensino formal	L1 manjako, L2: mandinka e português	nulo
Dona Ana	F, 83 anos	São Tomé e Príncipe	São-tomense e portuguesa	Seixal (realojada do Jamaika em 2018)	Viúva. Sete filhos (na França e Inglaterra, em Angola, em São Tomé e Príncipe e três em Portugal)	1999  22 anos em Portugal	Reformada (principalment e na limpeza)	1. ano. em São Tomé e Príncipe. Breve participação num curso de alfabetização em São Tomé e Príncipe	L1 santomé (forro), L2 português	nulo
Dona Helena	F, 53 anos	Cabo Verde	Caboverdiana e portuguesa	Seixal (nunca morou no Jamaika)	Separada. Três filhos: M, (29) vive nos EUA M, (24) vive em Cabo Verde F, (11) vive com a mãe	2004  17 anos em Portugal	Desempregada (principalment e na limpeza)	Não frequentou o ensino formal. Frequentou, em Portugal, curso FCB e cursos disponibilizados pelo centro desemprego	L1 cabo-verdiano, L2 português	nulo
Dona Nádia	F, 68 anos	São Tomé e Príncipe	São-tomense e portuguesa	Jamaika	Separada. Seis filhos: (em Portugal, em Angola, em São Tomé e na Inglaterra)	1997  24 anos em Portugal	Reformada (principalment e na limpeza)	7.ano em São Tomé e Príncipe	L1 santomé (forro), L2 português	baixo

45 As línguas que as entrevistadas e o entrevistado declararam inicialmente falar são apresentadas nesta tabela. Ao longo das entrevistas resultou um plurilinguismo maior que inclui também outras línguas. Entender de forma unívoca quais línguas representam língua L1 e L2 resulta difícil. Podem existir mais duma L1 e as delimitações não são sempre claras. Por isto, a tabela pode apresentar nesta caracterização algumas imprecisões.

46 Em referência aos níveis de literacia definidos por Fausto Caels, 2006 (Anexo B).

Dona Teresa	F, 47 anos	Guiné-Bissau	Guineense e portuguesa	Seixal (antigamente moradora da Jamaica)	Casada. O cônjuge vive na França. Quatro filhos (um em Luxemburgo e três em Portugal)	1997 24 anos em Portugal	Empresa de limpeza e limpeza em casa particular	6. ano no Senegal	L1: manjako e mandinka, L2: português, francês	baixo
Dinis	M, 40 anos	Gâmbia	Guineense	Seixal (antigamente morador da Jamaica)	Solteiro. Não tem filhos	2018 3 anos (descontínuos) em Portugal	Operário (construção civil e fábrica)	10.ano na Gâmbia	L1 mandinka e manjako, L2: wolof, diola, fula, kriol guineense, inglês, português	baixo
Emanuel*	M, 57 anos	Gâmbia	Gâmbia e portuguesa	Seixal (realojado da Jamaica em 2018)	Casado, a esposa vive com os quatro filhos na Gâmbia.	1996 25 anos em Portugal	Operário na construção civil	9.ano	L1 manjako, L2: mandinka, kriol guineense, jola, fula, inglês, português	baixo
Dina*	F, 64 anos	São Tomé e Príncipe	São-tomense e portuguesa	Seixal	Separada. Cinco filhos	1982 39 anos em Portugal	De baixa há dois anos (principalmente e na limpeza)	Não frequentou o ensino formal	L1 santomé (forro) L2: português	nulo
Edna*	F, 66 anos	Angola (pais são tomenses)	Caboverdiana e portuguesa	Seixal	Separada. Uma filha (em Portugal)	1973 48 anos em Portugal	Reformada (principalmente e na limpeza)	Não frequentou o ensino formal. Frequentou cursos de FCB.	L1 caboverdiano L2: francês e português	nulo
Manuela*	F, 55 anos	Senegal	Senegalês	Jamaika	Viúva. Três filhos (em Portugal)	2014 8 anos em Portugal	Empresa da limpeza	Não frequentou o ensino formal.	L1 wolof, manjako, mandinga, fula, jola L2 português	nulo

\* As informações sobre estas educandas e o educando foram recolhidas através da análise de arquivo complementadas através de contato telefônico. São bastante pontuais e por isso, não consideradas nos resultados de pesquisa que se baseiam nas entrevistas.

## Apêndice E: PROFISSÕES ANTES DE MIGRAR PARA PORTUGAL

	Profissões antes de migrar para Portugal	Profissão em Portugal
Dona Tina	Trabalho na terra, trabalho doméstico e cuidado familiar	Trabalho na limpeza para uma empresa
Dona Ana	Creche, lavadeira do hospital, plantação de cacau, feirante de produtos alimentares.	Trabalho na limpeza
Dona Helena	Trabalho na terra, trabalho doméstico e cuidado familiar	Trabalho na limpeza
Dona Nádia	Enfermeira (informação parcial)	Trabalhou na chegada como "interna" numa casa privada. Limpeza
Dona Teresa	Trabalho na terra, trabalho doméstico e cuidado familiar (informação parcial)	Limpeza
Dinis	Professor (não qualificado), servente, operário na agricultura, motorista, empregado de mesa, técnico de montagem de palco	Operário na construção civil, operário na agricultura

## Apêndice F: GRELHA DE ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DO ARQUIVIO DO CHÃO.

AS AULAS				
Ano/mês	Temas	Material usado	Tipo de atividade	Observações dos educadores
	Ex: Cidadania, habitação, racismo...	Ex: audio, video, texto...	Ex: teatro, collage, jogos...	

GRELHA FONÉTICO-SILÁBICA	
Ano/mês	Palavras

**Apêndice G: PARTICIPAÇÃO E ASSIDUIDADE DAS EDUCANDAS E EDUCANDOS  
RELATIVAMENTE AOS ANOS 2018-2019.**

<b>Assiduidade das educandas e educandos relativamente aos anos 2018 e 2019</b>			
<b>Educandas e educandos</b>	<b>Presenças 2018 (tot. aulas 43)</b>	<b>Presenças 2019 (tot. aulas 39)</b>	<b>Participação no projeto</b>
Dona Tina	24	29	Desde 11.2015. 6 anos de participação
Dona Manuela	16	25	Desde 11. 2015. 6 anos de participação
Dona Ana	16	19	Desde 11.2015. 6 anos de participação
Emanuel	24	23	Desde 01.2016. 6 anos de participação
Dona Teresa	11	12	Desde 09.2016 (parou por um ano entre 07.2018 e 09.2019). 5 anos de participação.
Dona Nádia	12	16	Desde 09.2017. 4 anos de participação
Dona Dina	11	7	Desde 10.2017. 4 anos de participação
Dona Helena	22	22	Desde 07.01.2018. 3 anos de participação
Dona Edna	17	12	Desde 09.2018. 3 anos de participação
Dinis	3	23	Desde 07.10.2018. 3 anos de participação

## Apêndice H: AS EDUCADORAS E EDUCADORES DO GRUPO CHÃO (2018-2019).

Educadoras e educadores (2018 – 2019)		
Educadoras e educadores*	Línguas (L1,L2,LE)	Período de participação nas aulas
Simone (fundadora)	L1 português do Brasil, L2 inglês e italiano	2015 – hoje
Ana Rita (fundadora)	L1 português, L2 inglês, italiano, caboverdiano	2015 –hoje
Ambra (fundadora)	L1 italiano, L2 português, inglês, francês	2015 – 2020
Katiana	L1 português, L2 inglês, espanhol	02. 2018 – hoje
Jannis	L1 alemão, L2 português, inglês, francês	10.2017- hoje
Rodrigo	L1 português do brasil, L2 Inglês	04.2017 – hoje (membro do grupo que participa das aulas de forma saltuária)
Anna Lina	L1 italiano, suíço alemão; L2 português, inglês, francês	10.2018 - hoje
António	L1 português do Brasil	02.2019 – hoje
Janaina	L1 português do Brasil	01.2020 – hoje
Consuelo	L1 italiano, L2 português do Brasil, inglês	04.2017 – 07.2019
Francesca	L1 italiano, L2 português, inglês	10.2017 – 09.2019
Luca	L1 italiano, L2 português, inglês	2017 – hoje (membro do grupo que participa das aulas de forma saltuária)

\* Os nomes das pessoas do grupo Chão foram mantidos.

## Apêndice I: TEMAS, ATIVIDADES E PALAVRAS DA GRELHA FONÉTICO – SILÁBICA

Ano	Temáticas abordados	Atividades extra	Palavras da grelha fonético - silábica
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução a língua e suas unidades</li> <li>- Nome</li> <li>- Parentesco</li> <li>- Meses</li> <li>- Idas ao supermercado</li> <li>- Casa</li> <li>- Bairro e Cidade</li> <li>- Culinária</li> <li>- Produtos de comida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saída à descoberta do bairro</li> <li>- Visita ao Museu de Arte antiga</li> </ul>	Nomes das educandas/os Família Fome Beleza Vinagre Triturar Gelo
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música</li> <li>- Frutas</li> <li>- Cores</li> <li>- Corpo</li> <li>- Desporto</li> <li>- Guerras</li> <li>- Ditadura e democracia</li> <li>- Dinheiro, números e contas</li> <li>- Trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao museu do Aljube- resistência e Liberdade</li> <li>- Aula dada por profissionais da área da saúde</li> </ul>	Vermelho Tontura Coluna Piscina Estômago Laranja (informação incompleta)
2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradição e cultura</li> <li>- Habitação</li> <li>- Trabalho</li> <li>- Objetos e instrumentos de trabalho</li> <li>- Cidadania</li> <li>- Liberdade</li> <li>- Migração</li> <li>- Trabalho</li> <li>- Racismo</li> <li>- História</li> <li>- Saúde</li> <li>- Direitos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Workshop de fotografia</li> <li>- Excursão Festival <i>Todos</i></li> <li>- Visita ao Museu <i>MAAT</i></li> </ul>	Rápido (Repetidas em 4 aulas) Vendedora (3 aulas) Janeiro Nacionalidade (2 aulas) Naturalidade (3 aulas) Ditadura (4 aulas) Kapulana Distante (3 aulas) Revolta (3 aulas) Escravatura (3 aulas) Abacate (3 aulas) Presidente
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Culinária</li> <li>- Produtos da terra</li> <li>- Notícias de atualidade</li> <li>- Biografias e trajetórias de vida</li> <li>- Parentesco</li> <li>- Mulheres</li> <li>- Mapas</li> <li>- A(s) cidade (s)</li> <li>- O nosso passado e o futuro</li> <li>- Trabalho</li> <li>- Identidade</li> <li>- Línguas</li> <li>- Música</li> <li>- Migração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita ao museu Nacional de Etnologia</li> <li>- Excursão para Festival <i>Todos</i> (Lisboa)</li> <li>- Encontro com Beatriz Dias (Deputada) e Evalina (Associação Djass)</li> </ul>	Agricultura (4 aulas) Futuro: (3 aulas) Coluna Caricatura Retrato (4 aulas) Sentimento Contratado (3 aulas) Liberdade (3 aulas) Escola Pedra Tratamento (3 aulas)

## Anexos

### Anexo A: Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

Artigo 26: 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

### Anexo B: Níveis de literacia no ensino não formal do PLA (Caels, 2016:17).

Nível de literacia	Descrição
<b>Nulo</b>	Aprendente iletrado. Não aprendeu a ler/escrever na sua língua materna nem em qualquer outra língua. Pode ser oriundo/a de uma cultura oral ou ter ficado excluído/a, por alguma razão, do sistema de escolarização formal.
<b>Baixo</b>	Aprendente semiletrado. Foi alfabetizado na sua língua materna ou noutra língua que faça parte do seu repertório linguístico. O nível de literacia não é suficiente para funcionar de forma independente numa sociedade ocidental contemporânea como a portuguesa (nível inferior ao nível A2 do QECR <sup>47</sup> ). Teve um acesso limitado à educação (menos de 10 anos de escolarização formal).
<b>Médio ou elevado</b>	Aprendente letrado. Apresenta um nível de literacia funcional (igual ou superior ao nível A2 do QECR). Completou a escolaridade obrigatória e pode ter formação superior (mais de 10 anos de escolarização formal).

---

47 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

## Anexo C: Exemplos grelha fonético-silábica

1. Grelha fonético-silábica segundo o método Paulo Feire (Brandão, 2006).

Be-ne-di-to

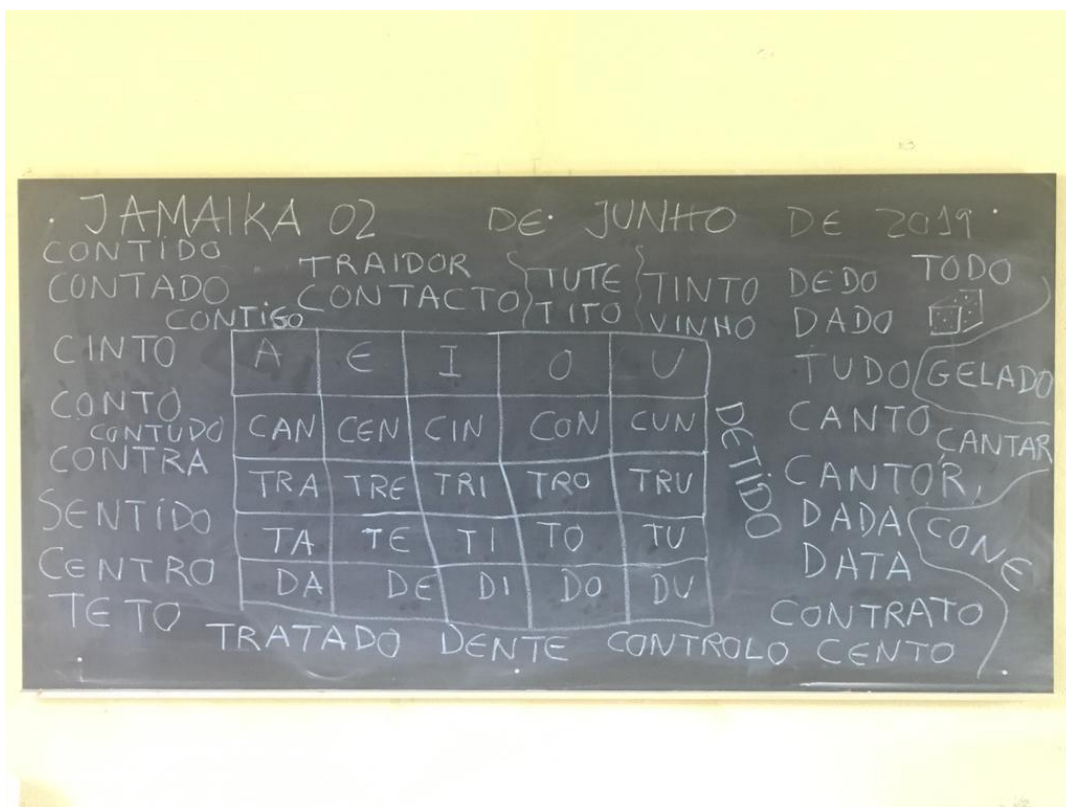
be bi ba bu bo

ne ni na nu no

di de da du do

to te ta tu ti

2. Foto do quadro numa aula na Jamaica, dia 02.06.2019 (Fonte: arquivo do grupo Chão).





## Anexo D: População residente analfabeta, em Portugal, por grupo etário

(Fonte: Cavaco, 2018:23 em referimento aos dados INE,2012).

Grupos etários	Número de analfabetos	Taxa analfabetismo
10 a 14 anos	2.261	0,40%
15 a 19 anos	2.411	0,40%
20 a 24 anos	4.070	0,70%
25 a 29 anos	5.460	0,80%
30 a 34 anos	7.814	1%
35 a 39 anos	10.423	1,30%
40 a 44 anos	12.250	1,60%
45 a 49 anos	13.521	1,80%
50 a 54 anos	14.184	2%
55 a 59 anos	16.247	2,40%
60 a 64 anos	17.718	2,80%
65 + anos	392.407	15,20%