

Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Ações de Educação Não Formal em Portugal

Maria Helena Valinhas Valença Pinto

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública

Outubro, 2023

Agradecimentos

Dirijo o meu agradecimento à minha orientadora, Doutora Susete Albino, por ter confiado em mim e começado esta aventura comigo, e pela incansável paciência, disponibilidade e motivação.

Quero agradecer também ao Projeto Caleidoscópio, pelo apoio e disponibilidade, que possibilitaram este trabalho.

Agradeço igualmente ao Projeto MULHERES IMIGRANTES, pela paciência e pela partilha.

Por último, um agradecimento a todos os que me apoiaram: Mãe, Pai, Raul, Filipa, Rita, Ana, Susana, Sara. Não teria sido possível sem vocês.

Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Ações de Educação Não Formal em Portugal

Resumo

O crescimento e diversificação da migração nos anos recentes vêm acompanhados de desafios no acolhimento e integração de migrantes. Portugal tem-se revelado um país de imigração, multicultural e multilíngue. Desde 2000, o Estado Português tem implementado programas de ensino de português, sendo a língua um dos principais aspetos de integração da comunidade migrante. Os cursos de português como língua de acolhimento surgem como a resposta mais recente às necessidades deste público, tendo como objetivo proporcionar uma melhor e mais célere integração na sociedade portuguesa. Incluído no programa de português como língua de acolhimento, o Alto Comissariado para as Migrações reconhece a relevância de ações de educação não formal, apoiando vários projetos, no âmbito do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração. Esta dissertação analisa dois projetos de educação não formal de português como língua de acolhimento, o Projeto Mulheres Migrantes e o Projeto Caleidoscópio, e procura perceber: i) como estes pretendem responder às necessidades da população migrante; ii) quais as dificuldades enfrentadas; (iii) quais os sucessos celebrados no acolhimento e integração da população migrante; (iv) que aspetos possibilitaram/possibilitam o bom funcionamento da formação; (v) que aspetos deverão ser reconsiderados em projetos futuros. Para o efeito, recorre-se à pesquisa documental e à realização de entrevistas aos coordenadores do ensino não formal do projeto. O trabalho encontra-se dividido em três momentos: 1) observação da evolução dos fluxos migratórios em Portugal e das políticas migratórias; 2) contextualização de português como língua de acolhimento, apresentação dos documentos orientadores e características específicas dos aprendentes; e 3) apresentação dos projetos selecionados para o estudo e análise dos dados recolhidos. O estudo realizado permitiu perceber que i) as entidades oferecem uma vasta gama de apoios, ii) as maiores dificuldades advêm da heterogeneidade e tamanho excessivo das turmas, iii) cria-se uma relação mais íntima entre os imigrantes e a comunidade portuguesa, iv) o foco no indivíduo facilita a formação e v) de modo a melhorar futuras formações pode ser importante homogeneizar e diminuir as turmas.

Palavras-chave: Imigração; Integração; Ações de Educação Não Formal; Português Língua de Acolhimento.

Teaching of Portuguese as a host language: Non-Formal Education projects in Portugal

Abstract

The growth and diversification of migration in recent years has been accompanied by challenges in welcoming and integrating migrants. Portugal has proven to be an immigrant country, multicultural and multilingual. Since 2000, the Portuguese state has implemented programs to teach Portuguese, since language is one of the main aspects of integration for the immigrant community. Courses in Portuguese as a host language have emerged as the most recent response to the needs of this public, with the aim of providing better and faster integration into Portuguese society. As part of the Portuguese as a host language program, the High Commission for Migration recognizes the importance of non-formal education actions and supports various projects under the Asylum, Migration, and Integration Fund. This dissertation analyses two non-formal education projects in Portuguese as a host language, the Mulheres Migrantes Project and the Caleidoscópio Project, and seeks to understand: (i) how they intend to respond to the needs of the migrant population; (ii) what difficulties they have faced; (iii) what successes they have had in welcoming and integrating the migrant population; (iv) what aspects have made it possible for the training to work well; (v) what aspects should be reconsidered in future projects. To this end, documentary research has been carried out and interviews with the project's non-formal education coordinators have been conducted. The work is divided into three parts: 1) observation of the evolution of migratory flows in Portugal and migratory policies; 2) contextualisation of Portuguese as a host language, presentation of the guiding documents and specific characteristics of the learners; and 3) presentation of the projects selected for the study and analysis of the data collected. The study made it possible to realise that i) the organisations offer a wide range of support, ii) the biggest difficulties come from the heterogeneity and excessive size of the classes, iii) a closer relationship is created between the immigrants and the Portuguese community, iv) the focus on the individual facilitates training and v) in order to improve future training, it may be important to homogenise and reduce class sizes.

Keywords: Immigration; Integration; Non-Formal Education projects; Portuguese as a Host Language.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	vi
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	vii
INTRODUÇÃO	1
1. PORTUGAL, PAÍS DE ACOLHIMENTO	4
1.1. Migrantes, imigrantes e refugiados	4
1.2. Evolução dos fluxos migratórios em Portugal	6
1.3. Políticas de integração: a língua como fator de integração	12
2. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	18
2.1. Português Língua Segunda (PLS), Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Não Materna (PLNM), Português Língua de Herança (PLH) e Português Língua de Acolhimento (PLA)	18
2.2. Aprendentes de Português Língua de Acolhimento	22
2.3. Ensino formal, ensino informal e ensino não formal	25
2.4. Documentos orientadores para o PLA	28
2.5. Prova de conhecimento da Língua Portuguesa	32
3. AÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE PLA EM PORTUGAL	37
3.1. Notas metodológicas	37
3.2. Projeto MULHERES MIGRANTES Orientação Cultural e Ensino de Português	42
3.3. Projeto Caleidoscópio	48
3.4. Discussão geral	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
Webgrafia	62
Legislação	63
ANEXOS	I
ANEXO I	II
ANEXO II	III
ANEXO III	XVIII

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 Nacionalidades mais representativas dos imigrantes titulares de autorização de residência (2022)
- Figura 2 Motivos de concessão de autorização de residência (2022)
- Figura 3 Nacionalidades com maior número de inscrições em cursos PLA (6 de agosto de 2020-31 de dezembro de 2021)
- Figura 4 Número de inscrições e certificações em cursos PLA por sexo (6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)
- Figura 5 Número de inscrições e certificações em cursos PLA por grupo etário (6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)
- Figura 6 Situação profissional dos formandos inscritos em cursos PLA (6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)
- Figura 7 Quadro síntese

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACM – Alto Comissariado para as Migrações
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural
CAPLE – Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira
CIES-ISCTE – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
CIPLE – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira
CLAIM – Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
DGE – Direção-Geral da Educação
DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EMM – Equipa Multidisciplinar e Multilíngue
ENF – Educação Não Formal/Ensino Não Formal
EU – União Europeia
FAMI – Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração
GNR – Guarda Nacional Republicana
IAVE – Instituto de Avaliação Educativa
IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
LA – Língua de Acolhimento
LE – Língua Estrangeira
LH – Língua de Herança
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua Segunda
MOCEP – Projeto MULHERES MIGRANTES Orientação Cultural e Ensino de Português
NISS – Número de Identificação de Segurança Social
OIM – Organização Internacional da Migração
PALOP – Países de Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PaN – Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade
PC – Projeto Caleidoscópio
PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas
PII – Plano de Integração dos Imigrantes

PLA – Português Língua de Acolhimento
PLE – Português Língua Estrangeira
PLH – Português Língua de Herança
PLNM – Português Língua Não Materna
PLS – Português Língua Segunda
PMIM – Plano Municipal de Integração de Migrantes
PPI – Projeto “Parceria para a Integração”
PPT – Português Para Todos
PSP – Polícia de Segurança Pública
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência
SEF – Serviços de Estrangeiros e Fronteiras
SIGFC – Sistema de Informação e Gestão dos Fundos Comunitários 2014-2020
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

INTRODUÇÃO

A migração existe desde que existe o ser humano, e, recentemente, é um fenómeno em crescimento. Em 2020, 3,6% (281 milhões) da população mundial era migrante e a percentagem aumenta de ano para ano¹. Há, paralelamente, uma crescente preocupação com a compreensão do fenómeno migratório e com a melhoria das suas condições. Em 2016, inicia-se um processo de cooperação internacional na gestão das migrações, marcado pela ratificação do Pacto Global para as Migrações, em 2018. Alicerçado na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto pretende abranger todas as dimensões – humanitária, de desenvolvimento sustentável e dos direitos humanos – da imigração internacional de maneira holística, para possibilitar migrações seguras, ordenadas e regulares.²

A imigração em Portugal tem um contributo essencial, participando de modo ativo e indispensável em vários setores económicos e atividades. Em 2021, a população estrangeira atingiu perto de 700.000 residentes, representando 6,8% da população residente no país. Com o Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações, Portugal renova o compromisso de acolher e integrar os imigrantes. A aprendizagem de língua portuguesa (LP) é uma dimensão fundamental para a plena integração, como demonstrado pelo facto de os cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA), para jovens e adultos, terem atingido, em 2022, o número mais elevado de formandos alguma vez alcançado (OLIVEIRA, 2022:5-6).

O ensino de PLA enfrenta desafios específicos, devido à diversidade do público migrante, o “saber e saber-fazer” necessários e a responsabilidade política acrescida (GROSSO, 2010:68-71). O ensino não formal (ENF), como “processo de aprendizagem social, centrado nos [formandos] e realizado por meio de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal”, corresponde às necessidades de ensino-aprendizagem de PLA (CAELS, 2016:8 e PINTO, 2005). Portugal recebe apoio financeiro do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) desde 2014, sendo o ENF de PLA uma das ações elegíveis. Entre 2020 e 2022, começou a última fase de financiamentos do FAMI dentro do Quadro Financeiro Plurianual para o período 2014-2020, nomeadamente os Avisos 85/FAMI/2020, 97/FAMI/2021 e 98/FAMI/2021.

¹ Recuperado de: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>

² Recuperado de: <https://www.iom.int/global-compact-migration>

No decorrer do Mestrado, tive a oportunidade de fazer voluntariado num projeto de ENF de PLA, em que ficou clara a discrepância entre os objetivos e metas do projeto, e a capacidade real de ação. Tanto do lado dos formandos, como do lado dos formadores, pude observar diversas dificuldades, que impossibilitavam o cumprimento de metas. No entanto, estes obstáculos nunca retiraram a importância e impacto da formação. Havia um esforço constante, da parte de todas as pessoas envolvidas, de concretizar a aprendizagem da LP e a integração dos formandos. Todas as aulas eram encaradas como uma oportunidade de aprendizagem para os aprendentes e para os professores.

Assim, esta dissertação procura analisar dois projetos de ENF de PLA apoiados no âmbito dos Avisos 85/FAMI/2020 e 97/FAMI/2021 com o objetivo de perceber: i) como estes pretendem responder às necessidades da população migrante; (ii) quais as dificuldades enfrentadas; (iii) quais os sucessos celebrados no acolhimento e integração da população migrante; (iv) que aspetos possibilitaram/possibilitam o bom funcionamento da formação; (v) que aspetos deverão ser reconsiderados em projetos futuros.

A realidade das migrações está em constante mudança e crescimento, sendo preciso uma adaptação igualmente dinâmica. A alteração dos motivos, da experiência e das necessidades dos migrantes necessariamente implica a reestruturação dos projetos que pretendem promover a integração dos mesmos em Portugal. Para tal, é importante tomar conhecimento das ações a decorrer no país.

Neste trabalho, seguiu-se uma metodologia qualitativa, através da pesquisa documental para recolha e análise de informação pertinente, e realização de entrevistas a indivíduos responsáveis pelos projetos.

A seleção dos projetos teve em mente a diversidade de características dos mesmos. Tendo em conta que grande maioria dos projetos financiados tem lugar em Lisboa, devido à concentração de migrantes, optei por selecionar projetos de várias localidades, de modo a ter uma visão mais global. Foram contactados diversos projetos, por email, tendo recebido resposta de alguns. De entre 19 projetos financiados, foram escolhidos dois projetos, um projeto de cada Aviso – Projeto MULHERES MIGRANTES Orientação Cultural e Ensino de Português (MOCEP); Projeto Caleidoscópio (PC).

Foi criado um roteiro de entrevista (**Anexo 1**) e, posteriormente, agendadas as entrevistas através de email. Efetuou-se entrevista à Coordenadora do MOCEP (**Anexo 2**) e ao Coordenador do ensino não formal de português do PC (**Anexo 3**). As entrevistas foram gravadas e transcritas, de modo não naturalista. De seguida, foi feita uma análise

de conteúdo aos dados, sendo apresentados por projeto. Foram escolhidos alguns temas de foco para a discussão geral, que pretendem responder às questões a que me proponho responder (GUAZI,2021).

Esta dissertação está organizada em três segmentos. O primeiro capítulo tem início com uma breve revisão de conceitos associados à migração e apresentação de problemáticas relacionadas ao estudo estatístico do fenómeno migratório. De seguida, expõe-se, resumidamente, o histórico migratório de Portugal e traça-se o retrato da população estrangeira residente em Portugal em 2022. Por último, apresenta-se as mudanças efetuadas às políticas de língua para a integração em Portugal.

O segundo capítulo começa com uma revisão de conceitos ligados ao ensino de PLA. Após uma caracterização do público aprendente de PLA e das suas necessidades, aborda-se o ENF e conceitos associados, dando ênfase às características de ENF que complementam o ensino de PLA. Em seguida, são apresentados os documentos orientadores de ensino de PLA, e, posteriormente, as provas de conhecimento da língua portuguesa.

No terceiro capítulo, após uma breve apresentação do panorama geral de ações de ENF de PLA, são apresentados os dois projetos selecionados. Realiza-se a apresentação e análise do conteúdo das entrevistas. Segue-se a análise comparativa dos dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais e propostas para trabalho futuro.

1. PORTUGAL, PAÍS DE ACOLHIMENTO

“Migration is an expression of the human aspiration for dignity, safety, and a better future. It is part of the social fabric, part of our very make-up as a human family.”

Ban Ki-Moon, 8.º secretário-geral da Organização das Nações Unidas

1.1. Migrantes, imigrantes e refugiados

Migrante não é um termo com definição universal, tendo diferentes interpretações conforme o país, organização e outros contextos. A maior divergência quanto ao seu significado foca-se na inclusão ou exclusão dos refugiados, e outros grupos, no termo migrante, existindo duas perspectivas. Segundo a visão inclusivista, o termo migrante engloba qualquer pessoa que se desloca do seu local habitual de residência, independentemente da sua situação legal e motivos para a deslocação, compreendendo refugiados, trabalhadores estrangeiros, vítimas de tráfico humano, estudantes internacionais, entre muitos outros. No entanto, segundo a visão residualista, o termo migrante abrange pessoas que se deslocam do seu local habitual de residência por razões que não a fuga devido a guerra e perseguição, excluindo os refugiados. Evidencio algumas razões para seguir a visão inclusivista do termo migrante, tomando-o como designação ampla que inclui os diferentes grupos de pessoas deslocadas: 1) assegura que qualquer migrante tem acesso à devida proteção internacional sob o estatuto de refugiado, caso necessário; 2) ajuda a prevenir a discriminação, evitando a distinção entre grupos diferenciados de migrantes e refugiados, que são frequentemente distinguidos pela sua nacionalidade ou cor de pele; 3) coloca as pessoas em primeiro lugar, reconhecendo que cada uma tem uma experiência única e importante, e pondo de parte a disputa levada a cabo meramente devido a discordâncias políticas sobre o significado do termo migrante; 4) reconhece que a realidade migratória está em constante transformação, e as delimitações de todos os termos relacionados são imprecisas, não estando esta realidade circunscrita a dois grupos sem qualquer sobreposição ou semelhanças; 5) protege o conceito de migração como um fenómeno global e domínio político que inclui os refugiados, não os excluindo das questões políticas associadas, como integração e tráfico, entre outras.³

³ Recuperado de: www.meaningofmigrants.org

A Comissão Europeia considera migrante qualquer pessoa que se encontre fora do território do Estado de que é nacional ou cidadão e que reside num país estrangeiro há mais de um ano, independentemente das causas, voluntárias ou involuntárias, e dos meios, regulares ou irregulares, utilizados para migrar.⁴ Segundo a Organização Internacional da Migração (OIM), migrante é um conceito genérico, não definido no direito internacional, que abarca qualquer pessoa que se desloque do seu local de residência habitual, quer dentro de um país, quer através de uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, e por uma variedade de razões.⁵ Ambas as definições seguem a visão inclusivista do termo migrante. No entanto, esta noção, tendo em conta o quão abrangente é, pode remeter para várias realidades: migrante económico, migrante forçado, migrante de curto duração, migrante de longa duração, migrante retido, trabalhadores sazonais.⁶

Relativamente ao termo imigrante, segundo a Comissão Europeia, este designa um não residente (nacional ou estrangeiro) que chega a um Estado com a intenção de permanecer por um período superior a um ano.⁷ Por sua vez, a OIM observa o imigrante a partir da perspetiva do país de chegada, como a pessoa que se desloca para um país que não o da sua nacionalidade ou residência habitual, de modo a que o país de destino se torne o novo país de residência habitual.⁸

Contudo, esta diversidade de significados e óticas não é operacional a nível estatístico no estudo do fenómeno migratório. Os estudos detêm um papel importante, tendo em conta que nos possibilitam conhecer a realidade migratória, de maneira a disponibilizar suporte e promover a integração. Por um lado, permitem avaliar as políticas públicas implementadas e identificar as prioridades de intervenção e, por outro lado, ajudam no combate à desinformação e preconceitos, retratando a relevância da migração e dos imigrantes. Para tal, “a definição de *imigrante* nas estatísticas internacionais depende da disponibilidade de variáveis nas bases de dados nacionais”. (OLIVEIRA, 2022:11) Lemaitre e colaboradores, segundo Oliveira (2022), consideram que os estudos devem ser feitos com base em autorizações de residência, por deixarem rasto burocrático, enquanto Huddleston, Niessen e Tjaden, segundo Oliveira (2022), recomendam que se

⁴ Recuperado de: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/migrant_en

⁵ Recuperado de: <https://www.iom.int/key-migration-terms>

⁶ Recuperado de: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/migrant_en

⁷ Recuperado de: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/immigrant_en

⁸ Recuperado de: <https://www.iom.int/key-migration-terms>

tenha em conta a naturalidade das pessoas. Tendo em conta os dados estatísticos e administrativos em Portugal, a nacionalidade dos indivíduos é o principal critério para estudos acerca da situação migratória em Portugal. Contudo, é preciso ter em mente que apesar da objetividade do critério empregue, os estudos refletem apenas uma aproximação à realidade e nunca a realidade. Existem cidadãos de nacionalidade estrangeira que nasceram em Portugal e nunca saíram do país, nomeadamente os descendentes de emigrantes que herdaram a nacionalidade estrangeira dos seus pais. Por outro lado, temos cidadãos que têm naturalidade de países estrangeiros e já cumpriram os requisitos para adquirir nacionalidade portuguesa, deixando de ser incluídos nas estatísticas oficiais, quando deveriam ainda integrar dados sobre a migração e integração (OLIVEIRA, 2022:5 e 10-11).

1.2. Evolução dos fluxos migratórios em Portugal

O período pós-25 de abril foi para Portugal um período de grande mudança, que se refletiu na educação, incluindo no ensino-aprendizagem das línguas. Portugal, habitualmente considerado monolíngue e monocultural, começa a sua transição para o país multilíngue e multicultural que conhecemos. Mantém-se como país de emigração, mas destaca-se como país de acolhimento (GROSSO, 2010:65).

No pós-25 de abril, ressalta uma primeira onda migratória dos PALOP, especificamente, de Angola e Cabo Verde, por motivos políticos e económicos. Dá-se, em seguida, uma segunda onda migratória, proveniente da Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe (GROSSO, 2010:66). Junta-se a esta migração, o movimento numeroso de retornados nacionais (CABETE, 2010:28).

Nas décadas de 1980 e 1990, verificam-se três categorias de imigrantes – (1) trabalhadores com baixas qualificações originários dos PALOP, (2) profissionais qualificados de toda a Europa, que acompanham, maioritariamente, a deslocalização de empresas, e (3) portugueses que retornam da América (Brasil, Canadá, EUA e Venezuela), tal como alguma população nativa/nacional, com particular destaque da comunidade portuguesa do Brasil que apresenta heterogeneidade socioprofissional (CABETE, 2010:28).

Em 1981, existiam 54.414 residentes estrangeiros em Portugal e, passada uma década, existiam 107.767, o que revela um crescimento de 50%. Devido a estes valores,

Portugal foi identificado como o “quarto país comunitário com maior índice de crescimento da população estrangeira residente”. A política de imigração que na altura se praticava em Portugal era um dos motivos para a preferência da população migrante (CABETE, 2010:29).

No entanto, com a mudança do panorama político europeu de migração, também a política de imigração nacional e o consequente controlo de fluxos migratórios sofrem alterações. A partir da década de 1990, a comunidade europeia demonstra grande preocupação com a migração e inicia-se um novo ciclo (o Acordo de Schengen, o Tratado de Amesterdão e a Cimeira de Tampere são disso ilustrativos). Portugal aderiu ao Tratado de Schengen em 1991, que permite a circulação irrestrita de pessoas no Espaço Schengen, tendo, no entanto, só entrado em vigor em março de 1995. Apesar de o controlo das fronteiras ter sido abolido para cidadãos do Espaço Schengen, para os cidadãos de países terceiros esse controlo é reforçado (CABETE, 2010:29).

Porém, as medidas restritivas levaram a uma crescente tensão entre os PALOP e o Brasil e Portugal. Foi possível manter alguma harmonia com o Brasil, devido ao Acordo de Supressão de Vistos, assinado em agosto de 1960, permitindo a entrada e permanência de brasileiros sem visto em Portugal até 6 meses. Todavia, a sobreposição da lei nacional às diretivas europeias terminou com a assinatura do Tratado de Amesterdão, em 1997, que atribui à União Europeia (UE) responsabilidade sobre os assuntos relacionados com a livre circulação de pessoas, política de asilo, diretivas sobre a travessia de fronteiras externas à UE, política de vistos, direitos dos nacionais dos terceiros países e política de imigração. Anos mais tarde, em 1999, a Cimeira de Tampere estabelece um conjunto de medidas relacionadas com o reagrupamento familiar, estatuto dos residentes de longa duração, acesso a emprego e educação e matérias de política de asilo, de maneira a criar um espaço de circulação em condições seguras e justas para todos os migrantes (CABETE, 2010:29-30).

Em Portugal, de modo a regularizar os fluxos migratórios, é aprovado, em 1992, um processo de Regularização Extraordinária (Decreto-Lei n.º 212/92, de 12 de outubro) dos imigrantes clandestinos, com “tratamento especial quanto aos cidadãos originários de países de língua oficial portuguesa, pois [foram] razões históricas e princípios fundamentais que o [aconselharam]”. Esta medida extraordinária revela 40.000 imigrantes irregulares, sendo mais de 70% cidadãos das ex-colónias africanas. Dá-se, então, uma nova Regularização Extraordinária (Lei n.º 17/96, de 24 de maio) em 1996, que concede 35.000 autorizações de residência, onde cerca de 65% são cidadãos dos

PALOP, mas já se verifica diversificação de nacionalidades na população imigrante (CABETE, 2010:30 e BRANCO, 2012:11-12).

Para além de surgir um fluxo migratório de pequenas dimensões proveniente de vários países do continente asiático (CABETE, 2010:28), há um crescimento da comunidade imigrante dos países do Leste, devido ao Acordo Schengen, que facilita o acesso a vistos aos nacionais da Rússia, Ucrânia e Roménia, entre outros (BRANCO, 2012:11-12).

Entre 1990 e 1999, as três categorias de imigrantes características da década de 1980 dão origem a três grupos com motivações e objetivos migratórios diferentes, que se refletem no local onde escolhem residir dentro de Portugal. Os cidadãos dos PALOP fixam-se maioritariamente na Área Metropolitana de Lisboa – 72% dos imigrantes de Guiné-Bissau e 90% dos imigrantes de São Tomé e Príncipe. Por sua vez, os cidadãos da UE, entre os quais um significativo grupo etário reformado, com mais de 65 anos, fixam-se principalmente no Algarve, região turística predileta de Portugal. Os cidadãos brasileiros não têm um ponto de fixação, tendo um padrão mais disperso (CABETE, 2010:28).

Nos anos 2000, observa-se um acréscimo dos fluxos migratórios, nomeadamente do Leste Europeu e da Ucrânia em particular. Este movimento é caracterizado por Baganha, citada por Cabete, como um “movimento maciço e repentino”, explicado pela queda da União Soviética, pelo conhecimento da diferença salarial para com os países da UE e pela reativação de uma forte cultura migratória (CABETE, 2010:31-32).

Em 2001, são introduzidas alterações à lei de estrangeiros (Decreto-Lei n.º 244/98, de 8 de agosto) pelo Decreto-Lei n.º 4/2001, de 10 de janeiro, permitindo a regularização de trabalhadores estrangeiros por conta de outrem, por meio de autorizações de permanência, que possibilitavam, passado 5 anos, o acesso a autorizações de residência. Segundo Baganha, citada por Branco, sabia-se estarem a residir irregularmente no país pelo menos 41.401 pessoas, devido a pedidos de autorização de residência pendentes no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Para além desta situação, havia, ainda, uma forte pressão das áreas da construção civil e obras públicas e da indústria do turismo, que procurava responder à necessidade temporária de mão-de-obra, o que explica o foco no contrato de trabalho (BRANCO, 2012:12-13).

Em 2003, são introduzidas novas alterações pelo Decreto-Lei n.º 34/2003, de 25 de fevereiro, que deveriam lidar com a precariedade do acolhimento e integração dos imigrantes causadas pela última alteração, devido à primazia do mercado, ao

concentrarem-se em “políticas de carácter humanista”. O novo quadro legal focou-se em 3 pontos: 1) promoção da imigração legal, revogando o regime de autorizações de permanência, focando-se na concessão de vistos e autorizações de residência, em conjunto com o estabelecimento de um número limite de entradas no país, de acordo com as necessidades e capacidade de cada região; 2) integração efetiva dos imigrantes, através de várias medidas, incluindo a exigência de “uma real ligação do requerente ao País” para a concessão do reagrupamento familiar; 3) “combate firme à imigração ilegal”. No entanto, estas medidas revelaram-se um fracasso, revelado pela continuada preferência por entrada com vistos de curta duração e fixação ilegal no país (BRANCO, 2012:13 e BAGANHA, 2005:35-36).

Em 2004, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 6/2004, de 26 de abril, que, segundo Baganha, introduziu, de novo, mecanismos de regularização extraordinários. Juntamente com o Acordo Luso-Brasileiro de 2003 (Acordo Lula), inscrevem-se para regularização de permanência 82.718 imigrantes em situação ilegal (BRANCO, 2012:13 e BAGANHA, 2005:36-37).

Em 2007, entra em vigor uma nova lei de estrangeiros – Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, também referida como Lei da Imigração. Segundo Alexandrino, uma das razões que esteve na base da reforma da legislação é o conjunto de falhas da lei anterior, tal como um regime indutor da ilegalidade que forçava a repetidas regularizações extraordinárias, a inadequação à realidade portuguesa e a rigidez dos mecanismos de admissão e afastamento, entre outros. De entre as inovações introduzidas, ressaltam: 1) criação de um único tipo de visto de fixação de residência (visto para obtenção de autorização de residência), que exige uma manifestação de interesse da entidade patronal, caso seja para o exercício de atividade profissional; 2) criação de um regime jurídico para a imigração temporária, através de um visto de entrada temporária para o exercício de atividade sazonal, tal como um regime mais simplificado de admissão de estrangeiros altamente qualificados e também concessão de vistos para imigrantes empreendedores; 3) permissão do reagrupamento familiar com membros da família, incluindo parceiro de facto, que se encontrem em território nacional, sem restrições quanto à legalidade da permanência; 4) novo regime de concessão de autorização de residência a vítimas de tráfico de seres humanos (ALEXANDRINO, 2008: 7-10).

Desde então, a Lei da Imigração já sofreu onze alterações. Expostas por ordem cronológica – Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto; Lei n.º 56/2015, de 23 de junho; Lei n.º 63/2015, de 30 de junho; Lei n.º 59/2017, de 31 de julho; Lei n.º 102/2017, de 28 de

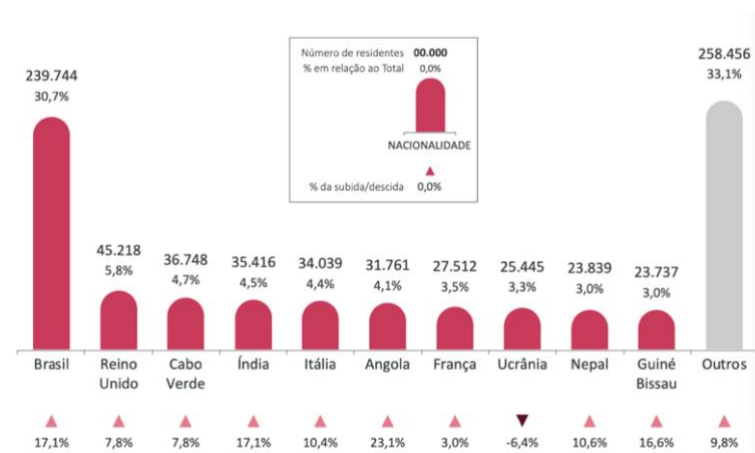
agosto; Lei n.º 26/2018, de 5 de julho; Lei n.º 28/2019, de 29 de março; Decreto-Lei n.º 14/2021, de 12 de fevereiro; Lei n.º 18/2022, de 25 de agosto; Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho e Lei n.º 41/2023, de 10 de agosto. Das mudanças introduzidas, destacam-se: 1) alteração dos vistos de residência para efeitos de investigação científica de estudantes de doutoramento ou investigadores com contrato de trabalho em centros de investigação ou bolsa de investigação científica ou atividade altamente qualificada, e a facilitação do acesso ao mercado trabalho para beneficiários de autorização de residência para efeitos de estudo, resultando num reforço dos fluxos de entrada de estrangeiros por motivos de estudo, atividades de investigação e altamente qualificadas; 2) permissão de obtenção de autorização de residência, por exercício independente ou subordinado de atividade profissional em Portugal, com base numa promessa de contrato de trabalho, induzindo um crescimento na concessão de autorizações de residência para atividades subordinadas, profissionais independentes e de empreendedorismo; 3) implementação do acordo sobre a mobilidade entre os Estados-membros da Comunidade de Países de LP, flexibilizando os vistos de estada temporária ou de residência para incluírem a finalidade de prestação de trabalho remoto e permitindo o exercício de atividade renumerada aos estudantes do ensino secundário e ensino ou formação profissional como complemento à atividade que deu origem ao visto, entre outras medidas (OLIVEIRA, 2022:34-36).

De acordo com os dados disponibilizados pelo SEF relativos a 2022 (Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022), existem 781.915 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência, representando um aumento de 11,9% face a 2021, continuando a tendência que se verifica desde 2017. A nacionalidade mais numerosa em Portugal é a brasileira, representando 30,7% do total de residentes estrangeiros. Em segundo lugar, com uma grande margem, temos os nacionais do Reino Unido, que representam 5,8%, e em terceiro lugar, está a nacionalidade cabo-verdiana, com 4,7%.

Ambas, a nacionalidade brasileira e britânica, mantêm o primeiro e segundo lugar, respetivamente, em relação a 2021. Angola sobe três posições, passando do 9.º lugar em 2021 para o 6.º lugar, e a Roménia e a China perdem lugar no grupo das dez nacionalidades mais representativas em Portugal.

Tendo em conta o género, 52,4% dos residentes estrangeiros são homens e 47,6% são mulheres, dividindo um pouco mais (2021- 48,5% de mulheres e 51,5% de homens) a diferença entre os géneros com os homens a suplantarem as mulheres, uma tendência que se verifica desde 2019 (OLIVEIRA, 2022:55).

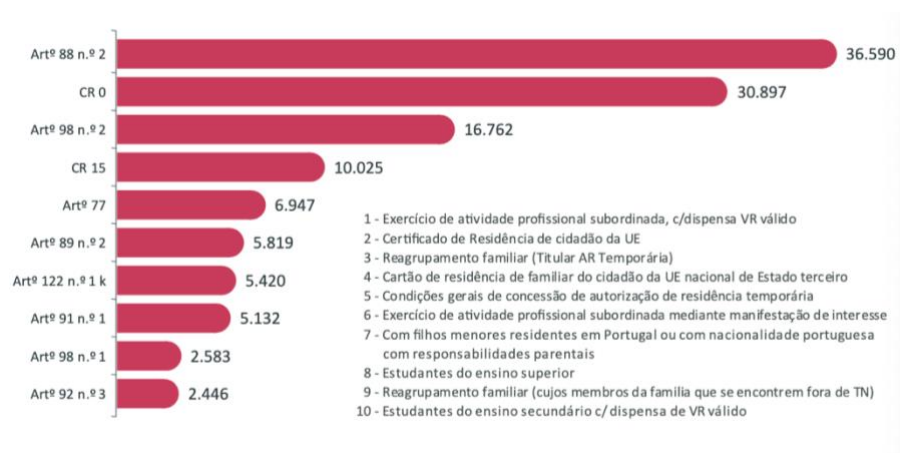
Figura 1: Nacionalidades mais representativas dos imigrantes titulares de autorização de residência (2022)



Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, SEF, 2022: 9

Os estrangeiros residentes em Portugal encontram-se concentrados nos distritos de Lisboa (325.319), com sete dos dez concelhos com maior número de cidadãos estrangeiros, e Faro (109.640), e no resto do país com prevalência no litoral – Setúbal (77.182), Porto (66.434), Leiria (30.713), Braga (28.127), Aveiro (23.696), Coimbra (19.818) com a exceção de Viana do Castelo (9.187) – e menos representação no interior – Santarém (20.807), Beja (17.813), Castelo Branco (8.413), Viseu (8.394), Évora (5.421), Bragança (4.744), Vila Real (3.249), Portalegre (3.175), Guarda (2.866). Na Madeira têm uma expressão de 11.794 e nos Açores de 5.123.

Figura 2: Motivos de concessão de autorização de residência (2022)



Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, SEF, 2022:17

O motivo de concessão de autorização de residência mais comum foi o exercício de atividade profissional subordinada (36.590), seguido pelo Certificado de Residência de cidadão da EU (30.897). Com alguma diferença, em terceiro lugar está o reagrupamento familiar (16.762).

1.3. Políticas de integração: a língua como fator de integração

Segundo Cabete (2010), a primeira referência, a nível jurídico, ao ensino de português para falantes de outras línguas surge em 1979, no artigo 208.º do Decreto-Lei n.º 265/79. Este diz respeito às regras especiais dos reclusos estrangeiros em prisões portuguesas, expondo que serão organizados “cursos de língua portuguesa destinados a reclusos de nacionalidade estrangeira”, de modo a evitar que os prisioneiros possam desconhecer a LP (CABETE, 2012:54).

No contexto da imigração, só no ano 2000 é que o Governo delineia um “Plano de dinamização da Língua Portuguesa como 2.ª língua da Comunidade Imigrante não Lusófona”, para possibilitar a “integração e coesão social”. Tendo em conta que já havia uma quantidade e diversidade substancial de chegada de imigrantes desde a década de 1990, o facto é que estas políticas só foram implementadas aquando da chegada dos fluxos migratórios oriundos da Europa do Leste. Segundo Paulo Feytor Pinto, citado por Cabete (2010), a instituição do ensino de PLNM dever-se-á à chegada dos imigrantes, maioritariamente de idade adulta, da Europa do Leste (CABETE, 2010:55).

De acordo com Pinto, até 2000, a população imigrante provinha dos PALOP, como tal o ensino de português à comunidade imigrante não era visto como necessário. Acreditava-se que estes imigrantes, por serem oriundos de países de língua oficial portuguesa, falavam português. No entanto, com a alteração dos fluxos migratórios, observou-se uma mudança de perspetiva e foram criados planos de ação para a aprendizagem da LP (CABETE, 2010:55).

Em janeiro de 2001, o Decreto-Lei n.º 4/2001 veio trazer algumas alterações à política de imigração de modo a “[conciliar] a necessidade de agilizar a permanência legal de cidadãos estrangeiros, atendendo às necessidades sentidas no mercado de trabalho, com o combate determinado ao fenómeno da imigração clandestina e ao emprego de estrangeiros em situação ilegal”, como expresso na Resolução do Conselho de Ministros n.º 14/2001, de 14 de fevereiro. Uma das preocupações para a integração é o ensino da LP. Nasceu, assim, em 2001, o primeiro programa de ensino de português para imigrantes

desenvolvido pelo Estado português – *Portugal Acolhe*. Este programa ficou a cargo do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que contratou formadores com formação no ensino de português, e disponibilizou formação anual (CABETE, 2010:56-57).

O programa *Portugal Acolhe* tinha como público-alvo a população imigrante adulta residente em Portugal, de nacionalidade estrangeira e com situação regularizada. O seu objetivo era acompanhar o processo de integração. Para o tornar o mais adequado possível, focou-se na proficiência da língua portuguesa e cidadania. Para o efeito, foi desenvolvido um Guia de Acolhimento dos imigrantes e disponibilizada formação que se repartia em duas áreas – Cidadania e Português Básico para Estrangeiros. A formação de Português dividia-se em três níveis – iniciação, consolidação e aprofundamento – cada um deles com uma duração de 50 horas. O documento orientador foi o referencial *Português 2.ª Língua*, organizado no âmbito da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) para as ações S@ber+. Por sua vez, a formação de Cidadania instruiu os imigrantes sobre os seus deveres e direitos, o funcionamento da sociedade portuguesa e o seu sistema político. Um componente importante deste programa era a flexibilidade de horário, possibilitando a frequência diária, trissemanal, bissemanal ou somente aos fins de semana, podendo estender-se de 1 a 3 meses. Outro componente importante do programa era a possibilidade de frequência gratuita da formação e os subsídios de transportes e de alimentação para os formandos, possíveis graças ao cofinanciamento do programa pelo Fundo Social Europeu (CABETE, 2010:56-57 e MARTINS, 2014:40).

Em 2007, é aprovado o *Plano de Integração dos Imigrantes* (PII), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, que

[tem] como objetivo um salto qualitativo e eficaz nas políticas de acolhimento e integração dos imigrantes, pretende-se dinamizar, com as diferentes estruturas, quer do Estado quer da sociedade civil, um trabalho conjunto para um Portugal mais solidário e inclusivo.

Uma das medidas indicadas é a necessidade de “alargar e otimizar o âmbito do programa «Portugal Acolhe» [...] a um maior número de participantes, rentabilizando o investimento e adaptando-o a uma maior diversidade de contextos e de promotores.” É

igualmente partilhada a importância da “cooperação com organizações a sociedade civil” e desenvolvimento de cursos de Português técnico (CABETE, 2010:58).

Tendo em consideração as medidas recomendadas pelo PII, a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), a criação do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro) e as alterações no enquadramento legal da imigração, é criado o Programa *Português Para Todos – PPT*, uma revisão do programa *Portugal Acolhe* (Despacho n.º 18476/2008). O programa ficou sob a responsabilidade do agora Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e disponibilizou gratuitamente aos imigrantes cursos de LP. O programa apresentava duas modalidades de cursos – os cursos de português técnico e os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) (OLIVEIRA, 2022:140 e CABETE, 2010:58).

Os cursos de português técnico estavam disponíveis aos imigrantes com nível de certificação A2 em português, e procuravam aprofundar as competências e proficiência da LP propensa a uma variedade de atividades económicas, de modo a facilitar a inserção da comunidade imigrante no mercado de trabalho. As atividades económicas em destaque focaram-se nas áreas com maior percentagem de mão-de-obra imigrante em Portugal, nomeadamente comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia civil. Os cursos eram geridos pelo IEFP, assegurando uma formação de 25 horas (OLIVEIRA, 2022:140).

Os cursos de PFOL foram criados e regulamentados com a Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro, e estavam a cargo do IEFP e dos estabelecimentos de ensino da rede pública. Destinava-se aos cidadãos imigrantes com situação regularizada em Portugal e aos seus descendentes e, no caso dos cursos lecionados nas escolas públicas, com idade igual ou superior a 15 anos; e nos cursos lecionados pelo IEFP, com idade igual ou superior a 18 anos. Os cursos compreendiam o nível A2 ou B2 conforme estabelecido no QECR, tendo cada nível uma carga horária de 150 horas de formação. Estes cursos tiveram como suporte dois referenciais – *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar (A2)* (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008) e *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente (B2)* (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2009), elaborados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), a Direção-Geral da Educação (DGE) e o IEFP. Com a mudança do enquadramento legal da imigração que tornou a certificação da aprendizagem de português de nível A2 um requisito para a aquisição de nacionalidade portuguesa e para o processo de concessão de autorização de residência permanente ou do estatuto de

residente de longa duração, os cursos, apesar de terem regime opcional, tornaram-se um importante recurso para a certificação da aprendizagem do português (OLIVEIRA, 2022:140 e GROSSO, 2021:21).

A 19 de dezembro de 2018 foi ratificado o Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares pela Assembleia-Geral das Nações Unidas (Resolução A/73/L.66), encorajando

todos os Estados Membros a desenvolver, assim que possível, respostas ambiciosas para a implementação do Pacto Global e para conduzir revisões regulares e inclusivas do progresso ao nível nacional, através, designadamente, da elaboração voluntária e utilização de um plano nacional de implementação.

Já em 2019, Portugal aprovou o Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019, de 20 de agosto. Seguindo os 23 objetivos do Pacto Global para as Migrações, o 16.º, “Capacitar os migrantes e as sociedades para alcançar uma inclusão e coesão social plenas”, foi criada a medida de implementação 65, que especificou

proceder a uma revisão do Programa «Português para Todos» de modo a abranger todas as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa junto de adultos migrantes em Portugal e divulgar a «Plataforma Português online», enquanto instrumento gratuito de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Foi neste contexto que, em 2020, foram estabelecidos os cursos Português Língua de Acolhimento (PLA), com a Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, tal como o regulamento de organização, funcionamento e certificação (OLIVEIRA, 2022:140).

Relativamente à Plataforma de Português Online, esta foi lançada em maio de 2016 pelo ACM e está disponível nas versões portuguesa, inglesa, árabe (desde 2017) e espanhola (desde 2018). A plataforma assume-se como uma ferramenta *online* que permite a prática da compreensão oral, compreensão da leitura e produção escrita, e a aprendizagem de vocabulário e conhecimentos de gramática do português europeu. Os conteúdos estão organizados em dois níveis – nível A e nível B – (de acordo com o QECR), englobando 24 módulos de aprendizagem temáticos, apresentados nos formatos de texto, áudio, vídeo e imagem. Os conteúdos da plataforma seguem os referenciais O

português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar (A2) e O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente (B2). (OLIVEIRA, 2022:145 e <https://pptonline.acm.gov.pt/>).

De entre as mudanças introduzidas aos cursos PLA pela Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, destacou-se a alteração às especificações dos destinatários dos mesmos, passando a ser “adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, cuja língua materna não é a língua portuguesa e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)”, devendo ser portadores de título de residência ou de um dos seguintes documentos: a) Comprovativo de que foi iniciado o procedimento para a obtenção, renovação ou prorrogação de título de residência, no âmbito de processo de regularização; b) Comprovativo de admissão do pedido de asilo e cujo processo se encontre pendente; c) Comprovativo da atribuição do Número de Identificação de Segurança Social (NISS).

Outra alteração significativa foi o alargamento das entidades formadoras, incluindo os Centros Qualifica nos estabelecimentos de ensino da rede pública e a rede de centros de gestão direta e participada do IEFP. Os Centros Qualifica, especializados em qualificação de adultos, diversificaram os recursos disponíveis aos migrantes, como o “ensino da língua portuguesa e o acesso a processos de reconhecimento, validação e certificação de competências” e acolhem os formandos com baixas qualificações de modo a “[facilitar] o seu acesso a percursos de reforço de competências e qualificação”. Ademais, foram introduzidos referenciais de formação correspondentes aos níveis de proficiência linguística do QECR e respetiva carga horária no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)⁹, acrescentando-se uma unidade de formação destinada a formandos que fossem utilizadores de um alfabeto não latino ou de outro sistema de escrita. Por último, incentivou-se a flexibilidade dos horários de funcionamento dos cursos, de maneira a responder às diferentes necessidades dos formandos e reduziu-se o número de formandos necessários à constituição de grupos de formação, ficando a cargo das entidades formadoras o diagnóstico do nível de conhecimento inicial da LP dos

⁹ O CNQ é um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior - níveis 2, 4 e 5 do Quadro Nacional de Qualificações - e de regulação das respetivas ofertas formativas de dupla certificação e dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências que existem, em Portugal, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. Recuperado de: [https://www.anqep.gov.pt/np4/Instrumentos do Sistema Nacional de Qualificacoes.html](https://www.anqep.gov.pt/np4/Instrumentos%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Qualificacoes.html))

formandos, para posicionamento no respetivo nível de proficiência (OLIVEIRA, 2022:140-141).

Em 2022, procedeu-se a algumas alterações à Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, de modo a alargar os destinatários dos cursos PLA, com a Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho. Os destinatários passaram a englobar “cidadãos com idade igual ou superior a 16 anos cuja língua materna não é a língua portuguesa e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa [...]” e os portadores de título de residência ou, acrescentando-se aos documentos passíveis de apresentação, a) Comprovativo de que foi iniciado o procedimento para a prorrogação da permanência em território nacional ou para a concessão ou renovação de autorização de residência; b) Comprovativo de apresentação do pedido de proteção internacional ou proteção temporária; c) visto de curta duração para trabalho sazonal, de estada temporária ou de residência, nos termos da legislação nacional aplicável a cidadãos estrangeiros. Acrescenta-se também a possibilidade de os cursos PLA se realizarem, total ou parcialmente, a distância. Estas alterações ocorreram para responder às necessidades reais de aprendizagem da LP por parte dos migrantes, especialmente na sequência do conflito armado na Ucrânia e na sequência do Covid-19.

Também a mudança dos requisitos e dos documentos necessários para a frequência dos cursos de PLA demonstra a diversidade e a constante mudança dos conceitos associados à migração.

2. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

“Não há uma língua portuguesa, há línguas em português.”

José Saramago

2.1. Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Segunda (PLS), Português Língua Não Materna (PLNM), Português Língua de Herança (PLH) e Português Língua de Acolhimento (PLA)

Devido à história de Portugal como país colonizador, país de emigração e imigração, a LP criou, e continua a criar, diversos pontos de contacto com diferentes características e contextos de ensino e aprendizagem. Aparecem então conceitos como Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua Segunda (PLS), Português Língua Não Materna (PLNM), Português Língua de Herança (PLH) e PLA (LEIRIA, 2004:1).

Segundo Stern, citado por Leiria (2004), a diferença entre os conceitos de língua estrangeira e língua segunda pode relacionar-se com o seu local de aprendizagem e uso, e a relação sociopolítica que esta tem no local.

O termo Língua Estrangeira (LE) será aplicável à aprendizagem e uso de uma língua fora do seu território, num local onde não tem vertente social ou política. A aprendizagem da LE pode ser efetuada em locais distantes do local onde é falada. Assim sendo, o ensino tende a ser formal, em contexto de sala de aula. Para além de serem frequentes professores que são falantes não-nativos, também os materiais de aprendizagem tendem a ser ficcionados e afastados da realidade linguística dos países em que a língua é falada. Para melhor se aproximar os materiais de estudo à língua que se ensina-aprende, recorre-se à utilização de “textos autênticos”, gravações de vídeo e áudio, retirados de revistas, jornais, telejornais, televisão ou outros media recentes (LEIRIA, 2004:1-4).

A noção de Língua Segunda (LS), por sua vez, será aplicável à aprendizagem e uso de uma língua no país onde é reconhecida. Tem um papel mais ativo, sendo indispensável no quotidiano. É frequentemente a língua oficial, ou uma delas, e a de ensino. Por ser a língua local, há bastante *input*, dando-se a aquisição da língua, muitas vezes, sem a necessidade de ensino formal. Vai ter mais traços – lexicais, de pronúncia, entre outros – que refletem a região de aprendizagem. O português aprendido em Lisboa

não será igual ao português aprendido no Porto, ou mesmo no Brasil. No caso de PLS, o maior exemplo de falantes encontra-se nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Nos PALOP, para algumas pessoas, a LP é a língua materna, e para outras, a LP é uma língua quase desconhecida, mas, para grande parte da população, é uma língua segunda. No entanto, o PLS falado nos PALOP tem as suas peculiaridades. De facto, o seu constante contacto com as outras línguas locais, faz com que surja uma variante específica a cada um dos países (à semelhança do que aconteceu no Brasil) (LEIRIA, 2004:1-3).

No entanto, o local de aprendizagem e uso da língua não são os únicos critérios que permitem distinguir uma LE de uma LS, podendo também ser considerados o nível de proficiência e o(s) objetivo(s) de aprendizagem (LEIRIA, 2004:5). Supondo que o nível de proficiência distingue a LS da LE, e que só um melhor conhecimento da língua a poderia considerar LS, todos os iniciantes começariam por aprendê-la como LE. Para além disso, sabendo que qualquer língua aprendida por volta e depois da adolescência terá sempre algumas lacunas, quando comparada à língua falada por nativos, talvez nunca possa ser considerada LS. Quanto aos objetivos de aprendizagem, formulam uma lista extensa e diversa, intercetando-se e empilhando-se em diversos casos.

Considerando a diversidade de critérios para a distinção de LE e LS, e a falta de objetividade de muitos desses critérios, Leiria apresenta duas possibilidades:

- “1) considerar a questão de um ponto de vista exclusivamente sociolinguístico: o Português só é LS para os falantes dos países africanos porque aí ele é Língua Oficial, ele está em situações de contacto com outras e o modelo disponibilizado para aprendizagem resulta deste seu estatuto. Ou
 - 2) considerar a questão de um ponto de vista do indivíduo e resolvê-la, como tantas vezes acontece, com a noção de continuum: num extremo estariam as situações de aprendizagem e de ensino mais típicas da LE e no outro as mais típicas de LS.”
- (LEIRIA, 2004:6-7)

Saindo do plano geral, alguns conceitos são específicos à realidade portuguesa. Português Língua Não Materna (PLNM), uma noção sem equivalente no Inglês, é um conceito que engloba todos os tipos de aquisição/aprendizagem de Português, à exceção de Língua Materna. Sendo um termo tão abrangente, há uma grande diversidade de falantes de PLNM – imigrantes que residem em Portugal, com menor ou maior proficiência no

Português; filhos de emigrantes portugueses, tanto nos países de emigração como na ocasião do seu regresso; alunos em que o primeiro contacto com a LP é na escola, possivelmente em Timor-Leste ou na Guiné-Bissau; estudantes universitários que frequentem um curso de Português num país estrangeiro (FLORES, 2013:1).

Outro conceito muito ligado, mas não exclusivo, à realidade portuguesa é o de Língua de Herança (LH). Em 2005, Cummins sugeriu a expressão “heritage speaker” falando de filhos de imigrantes residentes no Canadá. Em 2011, a expressão é adaptada para o português por Barbosa e Flores para “falantes de herança”, designando os falantes filhos de emigrantes portugueses. Os falantes de herança crescem, muitas vezes, com o uso exclusivo ou parcial do Português no ambiente familiar. No entanto, fora de casa estão expostos à língua da comunidade e, com a idade e início do percurso escolar, as ocasiões de exposição à língua maioritária vão aumentando, fazendo da língua maioritária a língua dominante dos falantes de herança. Para além desta tendência para a gradual prevalência da língua maioritária que provoca menor proficiência no Português, o conhecimento de Português dos falantes de herança é particular. Dá-se um processo natural de mudança linguística devido a vários fatores: a falta de diversidade linguística, decorrente da separação geográfica; baixo nível de escolarização no português e falta de exposição à língua num regime para além do coloquial; escassez de contacto com *media* portuguesas; influência da língua maioritária (FLORES, 2013:3-5).

A noção de Língua de Acolhimento (LA) parece coincidir com as noções de língua segunda e de língua estrangeira, mas difere por várias razões. Os aprendentes de uma LA fazem o quotidiano no país de imigração nessa mesma língua. Como tal, necessitam de utilizar essa língua para exercer a sua atividade profissional. Têm de possuir um saber e um saber-fazer realizável na língua-alvo. Não passa só por traduzir o vocabulário da língua-nativa. Muitas vezes, têm de se adaptar a trabalhos diferentes, que podem divergir culturalmente, tanto pelo trabalho em si, como pela maneira de o concretizar. Existem atitudes distintas para as mesmas tarefas nas diversas culturas. Existem também conhecimentos diferenciados para as mesmas tarefas devido à diferença geográfica, climática, entre outros fatores. Por outro lado, podem trazer os imigrantes a sua cultura e criar trabalhos, tendo de traduzir, ou melhor, introduzir novos termos. Para além da vertente profissional, a LA apresenta uma “responsabilidade” política. A sua aprendizagem tem de incluir conhecimentos que possibilitem ao aprendente o reconhecimento dos seus direitos e deveres, como qualquer cidadão. Assim sendo, o ensino de uma LA deve acompanhar mudanças sociais, de modo a construir uma

sociedade mais justa e intercultural. A verdade é que a comunidade imigrante é um dos principais alvos de discriminação. Por esse motivo, tanto os professores como alunos de uma LA podem ser agentes de mudança, tolerância e respeito. Ainda dentro da “responsabilidade” política, no contexto português, a LP será o fator de acesso mais rápido à cidadania portuguesa. No caso de LA, o português liga o aprendente à realidade social, política e cultural (GROSSO, 2010:68-71).

Para o ensino-aprendizagem de PLA se adaptar a estas novas responsabilidades e necessidades, é fundamental reestruturar a integração linguística de migrantes. A História confirma que a aprendizagem da língua dominante não resulta automaticamente na integração do grupo minoritário. É necessário dar voz aos migrantes, ouvindo o que têm para dizer. Se separarmos o conhecimento linguístico do migrante entre as línguas que conhece, e a LP que vai aprender e utilizar exclusivamente, criamos uma distinção entre a vida anterior do imigrante e o imigrante em Portugal. Negamos a sua experiência de vida e o seu conhecimento prévio, distanciando-o de si mesmo e da sua cultura e língua (GARCÍA, 2017:11-15).

O ensino de PLA com o objetivo de integração dos imigrantes requer ferramentas específicas. *Translanguaging* é um termo inicialmente utilizado para referir a prática de ensino em salas de aulas bilingues Galês-Inglês, em que os estudantes alternavam entre as línguas. O objetivo de *translanguaging* não é adquirir uma LS ou substituir o uso de uma língua por outra. Segundo Otheguy, García e Reid, citados por García (2017), “Translanguaging is the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.” Perceciona-se o repertório linguístico do falante bilingue ou multilingue como um sistema de língua único, e não um aglomerado de línguas que não lhe são estrangeiras. Assim que um imigrante decide viver em Portugal e aprender português, essa língua passa a ser sua também. Não há hierarquias entre as línguas, nem é a LP a mais dominante. Todas têm um papel importante, construindo uma identidade multilingue, integrando e aceitando a diversidade do imigrante. Em vez de tentar substituir o repertório linguístico dos alunos pela LP ou acrescentá-la como algo distinto e desconectado do aluno, cabe aos professores de PLA ensinar português de modo que se integre no conhecimento linguístico existente. O ensino de PLA através de *translanguaging* capacita os imigrantes a reconhecer o seu repertório linguístico com orgulho, estando mais recetivos a acrescentar-lhe conhecimento (GARCÍA, 2017:16-17).

Segundo García (2017), os princípios da pedagogia de *translanguaging* para migrantes adultos são: 1) dar voz aos migrantes e ajudá-los a desenvolvê-la; 2) fundamentar a aprendizagem nos pontos fortes e interesses dos alunos; 3) concentrar no elemento prático, realizado no saber-fazer e não simplesmente no saber; 4) reconhecer a complexidade do mundo e das línguas dos migrantes, utilizando-as no processo de ensino-aprendizagem; 5) assegurar que os migrantes integram o conhecimento da língua no seu repertório linguístico, e não vêem a língua como algo que lhes é impessoal, sendo somente específico a um país ou nacionalidade específica (GARCÍA, 2017:21).

García apresenta também os quatro papéis que o professor deve tomar – o “detetive”, o “colega de aprendizagem”, o “construtor” e o “transformador”. No papel de “detetive”, o formador precisa de conhecer os seus alunos. Perceber o conhecimento e capacidades que trazem, a relação com a LP e outras línguas do seu repertório linguístico e a razão que leva os alunos a aprender a LP. Esta averiguação deve ter lugar através da colaboração com outros alunos da turma, instituições associadas aos alunos e as suas comunidades. Enquanto “colega de aprendizagem”, o professor tem de estar disponível a envolver-se no processo de ensino-aprendizagem como aprendente. Mostrar interesse na experiência de vida e conhecimento dos alunos, dando-lhes voz e agência sobre a sua aprendizagem. Isto pode ser posto em prática através de entrevistas aos alunos e as suas comunidades, e partilha oral ou escrita da vida dos migrantes. Como “construtor”, o formador cria um espaço seguro de partilha, que acolha as diferenças. Ajuda na criação de pontes entre a diversidade de alunos presentes na sala. Na qualidade de “transformador”, o professor partilha a responsabilidade de transformação da realidade social dos migrantes. Modificar a ideia de que só o português tem lugar numa sala de aula de PLA (GARCÍA, 2017:22-24).

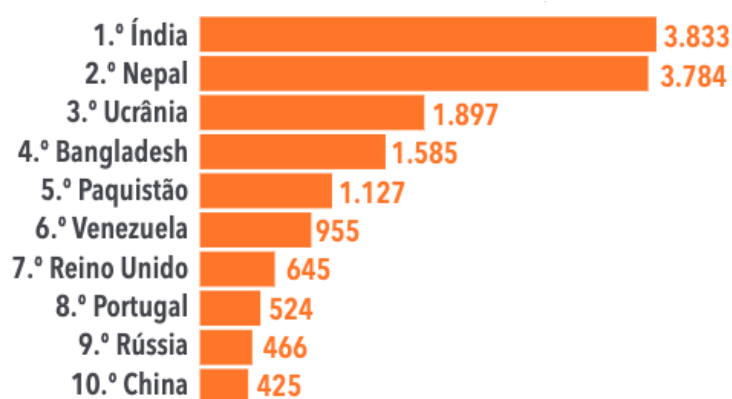
2.2. Aprendentes de Português Língua de Acolhimento

Para melhor trabalhar o PLA é preciso conhecer o público-alvo. Neste caso, há uma enorme diversidade cultural e linguística. Temos línguas de diferentes famílias linguísticas – eslavas, indo-arianas, semíticas, crioulas e sino-tibetanas. Para facilitar o trabalho, os aprendentes são normalmente agrupados de acordo com quatro aspetos: (1) nível de proficiência da língua, (2) conhecimento da língua materna, (3) conhecimento de línguas estrangeiras e (4) capacidade socioeconómica e profissão prévia. Estes fatores

têm influência, porque há a possibilidade de um imigrante já conhecer a LP. Muitas vezes, o conhecimento prévio de uma língua latina ajuda na compreensão do português. Temos também situações em que os aprendentes não sabem escrever ou ler. É igualmente importante ter em conta os fatores que trouxeram o aprendente a Portugal, para melhor avaliar a atitude para com a língua, cultura e país, e motivação e objetivo para a aprendizagem da língua (GROSSO, 2010:67-68).

Segundo a infografia disponibilizada pelo ACM, produzida no âmbito da Comissão Nacional de Acompanhamento dos cursos de PLA¹⁰, entre 6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021, tiveram lugar 1.143 ações de ensino de PLA, com 22.014 inscrições no total e resultando em 12.701 certificações. Os cursos contaram com formandos de 148 nacionalidades, sendo a nacionalidade com maior expressão a indiana com 3.833 inscrições, seguida pela nacionalidade nepalesa, com 3.784 inscrições. Em terceiro lugar, temos a nacionalidade ucraniana com 1.897 inscrições, seguida da bengali e paquistanesa, com 1.585 inscrições e 1.127 inscrições, respetivamente.

Figura 3: Nacionalidades com maior número de inscrições em cursos PLA
(6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)



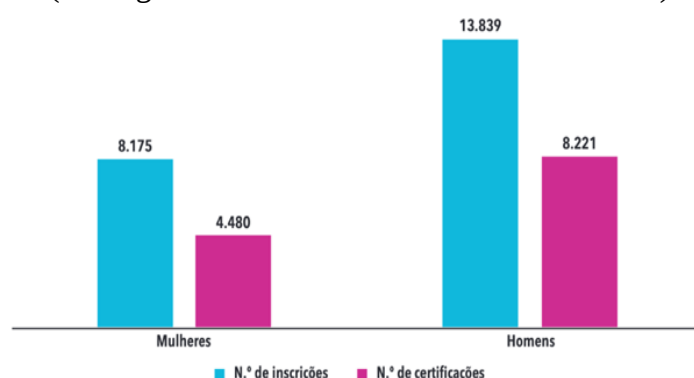
Fonte: ANQEP (SIGO | 03-05-2022)¹¹

¹⁰ Criada em 2021, a Comissão Nacional de Acompanhamento dos cursos de PLA é um grupo de trabalho constituído por representantes do ACM, da ANQEP, da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e do IEFP. Esta tem como objetivos a monitorização e a avaliação dos cursos de PLA, a partilha de informação e a definição de estratégias concertadas de atuação no âmbito da implementação destes cursos (Recuperado de: www.acm.gov.pt).

¹¹ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Infografia-PLA-A4-01062022.pdf/10273201-d920-44fd-94b5-0afc0e1f2f87>

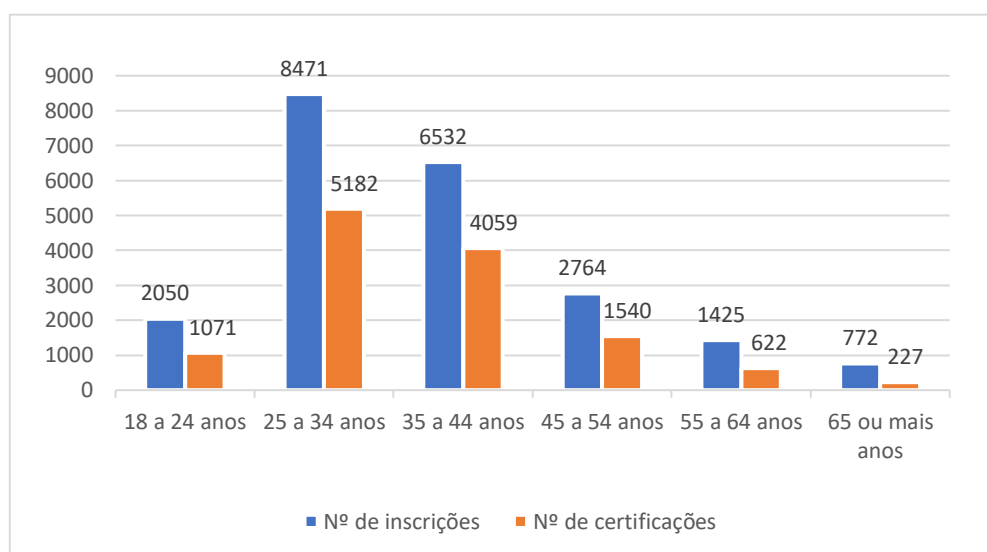
Quanto ao género dos formandos dos cursos de PLA, existe uma predominância de homens, com 13.839 inscritos, e apenas 8.175 mulheres inscritas. Tendo em conta o grupo etário dos formandos, 2.050 inscrições correspondem ao intervalo dos 18 a 24 anos. A faixa entre os 25 a 34 anos é a que tem maior expressão, com 8.471 inscrições, e em segundo lugar, com 6.532 inscrições, temos a faixa etária dos 35 a 44 anos. Na faixa etária dos 45 a 54 anos, encontram-se 2.764 e, na faixa etária dos 55 a 64 anos, houve 1.425 inscrições. Por último, na faixa etária dos 65 ou mais anos, temos 772 inscrições.¹²

Figura 4: Número de inscrições e certificações em cursos PLA por género
(6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)



Fonte: ANQEP (SIGO | 03-05-2022)¹³

Figura 5: Número de inscrições e certificações em cursos PLA por grupo etário
(6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)



¹² Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Infografia-PLA-A4-01062022.pdf/10273201-d920-44fd-94b5-0afc0e1f2f87>

¹³ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Infografia-PLA-A4-01062022.pdf/10273201-d920-44fd-94b5-0afc0e1f2f87>

Quanto à situação profissional, 8.222 formandos encontram-se desempregados, 7.217 formandos estão empregados. Existem 5 inscrições referentes a estagiários, 461 inscrições de formandos inativos e 756 reformados. Por último, 5.259 indicam ter outra situação profissional e 94 formulários deixaram esta questão em branco.

Figura 6: Situação profissional dos formandos inscritos em cursos PLA
(6 de agosto de 2020 e 31 de dezembro de 2021)

Situação Profissional	N.º de inscrições
Desempregado/a	8.222
Empregado/a	7.217
Estagiário/a	5
Inativo/a	461
Outra	5.259
Reformado/a	756
(em branco)	94

Fonte: ANQEP (SIGO | 03-05-2022)¹⁵

2.3. Ensino formal, ensino não formal e ensino informal

“[Formal] education is seen as a preparation for something. [...] Non-formal education, however, is taking people in their life situations and helping them, as quickly and as relevantly as possible, to be able to live better lives.”

(TOWNSEND-COLES, 1981:87)

Há décadas que se reconhece que a formação constante é uma necessidade nas sociedades contemporâneas, visto que o conhecimento e aptidões necessárias ao envolvimento ativo na comunidade são adquiridos gradualmente e numa diversidade de contextos educativos – formais, não formais e informais. Vários organismos internacionais dedicam-se à

¹⁴ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Infografia-PLA-A4-01062022.pdf/10273201-d920-44fd-94b5-0afc0e1f2f87>

¹⁵ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Infografia-PLA-A4-01062022.pdf/10273201-d920-44fd-94b5-0afc0e1f2f87>

promoção e reconhecimento destas formações através de políticas, investigação e programas educativos (CAELS, 2016:8 e PINTO, 2005:4).

O debate sobre a ENF inicia-se nos anos 50, tendo o seu maior arranque em 1967, com a *Conferência sobre a Crise Mundial da Educação*, organizada pela Unesco sob a direção de Philip H. Coombs. Contrariamente ao que o nome parece indicar, a ENF não aparece como oposição à educação formal. Aparece como algo complementar, sobretudo à resposta educativa nos países subdesenvolvidos. O termo foi primeiramente empregue nos anos 70 pelas entidades internacionais responsáveis por programas de desenvolvimento a nível local para a população adulta pobre (PINTO, 2007:47).

Em 1974, Coombs, em conjunto com M. Ahmed, define a ENF como qualquer atividade educativa, sistemática ou organizada, que tenha lugar fora da estrutura formal com o objetivo de proporcionar rendimentos a certos subgrupos da população. São definidas conjuntamente a educação formal e a educação informal, como é habitual. A educação formal sendo o sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que abrange desde a escola primária até à universidade, e a educação informal sendo o processo contínuo pelo qual todas as pessoas adquirem e acumulam conhecimento, aptidões e competências, através de experiência quotidiana (PINTO, 2007:47-48).

O Conselho da Europa, a UE e a UNESCO são as organizações que mais se têm preocupado com a compreensão, promoção e reconhecimento da ENF. Em 2000, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adotou uma recomendação sobre ENF impelindo aos governos e autoridades políticas que reconhecessem a ENF como parte do processo educativo. Em 2003, o Comité de Ministros do Conselho da Europa aconselha, para além do reconhecimento da ENF, a criação de padrões que legitimem a sua importância no panorama educativo. Incentivando, para tal, formação dos profissionais e voluntários responsáveis pelas ofertas de ENF, e métodos de monitorização do progresso dos participantes, como grupo ou indivíduo (PINTO, 2005:1).

Segundo a Comissão Europeia, esta seria a definição dos três conceitos:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos

da sociedade civil (organizações da juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos (COMISSÃO EUROPEIA, 2000:9 cit PINTO, 2007:59-60).

Em Portugal, o conceito de ENF ainda está bastante ausente. Mas isso não significa que não haja práticas educativas inseridas nesse contexto. Desde *workshops* a seminários, estas práticas tomam várias formas e são maioritariamente concretizadas por organizações da sociedade civil. Os termos mais utilizados para estas atividades diverge entre *educação de adultos*, *educação ao longo da vida*, *educação comunitária*, entre outros (PINTO, 2005:2).

Segundo Pinto (2007), há, em Portugal, pouco “reconhecimento público e político do valor e importância da educação não formal”. Para além disso, a percentagem diminuta de participantes em atividades de ENF são maioritariamente jovens e pessoas mais qualificadas, contrariando a expectativa de que a ENF proporciona oportunidades a quem o sistema educativo formal falhou. No entanto, Pinto (2007) reconhece uma preocupação crescente com o reconhecimento e a valorização da ENF em Portugal (PINTO, 2007:75-77).

O ACM reconhece a

“importância da [ENF] em contexto nacional e comunitário como parte essencial do processo de aprendizagem ao longo da vida e considerando que a mesma é vista como complementar à educação formal, [apoando], no âmbito do [FAMI], ações de aprendizagem da língua portuguesa, por via da educação não formal.”¹⁶

O ENF enquadra-se com a aprendizagem de PLA em diversos aspetos. Gohn (2006) considera que o educador na ENF é o “outro”, com quem interagimos e integramos e a finalidade da ENF é a capacitação de indivíduos para se tornarem cidadãos do mundo. Isto corresponde ao papel social e integrativo da aprendizagem de PLA. Para Gohn

¹⁶ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/-/como-possao-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros-?inheritRedirect=true>

(2006), a ENF aproxima os aprendentes ao mundo que os rodeia, tendo, por isso, objetivos moldáveis, que se constroem durante o processo de aprendizagem. “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na [ENF].” Assim sendo, a ENF contribui para (1) a “construção e reconstrução de conceção (ões) de mundo e sobre o mundo”, (2) a criação de um “sentido de identidade com uma dada comunidade” e (3) o desenvolvimento de “sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhe são dirigidos e o desejo de serem reconhecidos como iguais, dentro das suas diferenças.” O que vai de encontro aos objetivos de transformação pessoal e inclusão social no ensino de PLA. Por último, segundo Gohn (2006), os indivíduos e a sua cultura são o ponto de partida para a metodologia na ENF, através da “problematização da vida quotidiana”. Logo, os conteúdos correspondem a necessidades, carências e obstáculos que emergem no dia a dia. As abordagens metodológicas refletem também a aprendizagem de PLA, que pretende adaptar-se às necessidades dos aprendentes. (GOHN, 2006:29-30 e CAELS, 2016:8-11).

2.4. Documentos orientadores para o PLA

Considerando que o governo português concede a nacionalidade a estrangeiros que, entre outros requisitos, demonstrem competências de língua portuguesa de nível A2 e seguindo as indicações do QECR, foram elaborados alguns documentos destinados ao ensino-aprendizagem para adultos. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento* destina-se principalmente a não-nativos, recém-chegados a Portugal, referindo-se aos níveis A1 e A2. Para continuação do estudo, existe também o *Português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*, para os níveis B1 e B2. Nestes são apresentados temas que facilitam a adaptação dos aprendentes à cultura e ao quotidiano em Portugal, tal como conhecimento sociocultural, saber profissional, consciência intercultural e relações interpessoais (GROSSO, 2010:73-74).

Como apresentado anteriormente, o ENF enquadra-se na aprendizagem de PLA. Daí ter sido desenvolvido o *Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto da Educação não Formal*, editado pelo ACM.

Este Guia apresenta a educação não formal como um processo de aprendizagem social que pretende preencher as falhas da didática da LP no sistema de ensino formal. Em Portugal, a maior parte das iniciativas de ENF são dinamizadas por entidades da

sociedade civil. A ENF não tem certificação oficial. No entanto, para a integração na sociedade portuguesa, e possibilidade de ter cidadania portuguesa, é indispensável a certificação das capacidades do português, em formações específicas. A ENF tenta adaptar-se e responder às necessidades dos aprendentes, em vez de se focar num currículo uniforme e pré-definido. As estratégias e ritmo de aprendizagem ajustam-se aos objetivos e motivações dos aprendentes. Isto é mais simples com turmas pequenas e flexibilidade horária (CAELS, 2016:8-9).

Para melhor ajustar as atividades aos aprendentes, há alguns pontos de diagnóstico possível. É preciso perceber em que contextos sociais a LP é utilizada. Será para trabalhar? Ir ao médico? Já abriram conta no banco ou sabem procurar habitação? Deve-se também tentar perceber que conhecimentos e competências têm. Como já foi dito anteriormente, muitos aprendentes podem já ter conhecimentos em LP. Se vivem cá há mais tempo ou se já aprenderam no país de origem, podem já ter vocabulário do quotidiano ou ir às compras. É preciso perceber os pontos fortes dos aprendentes. Um pouco em par com o contexto em que é necessária a LP, é preciso perceber as necessidades dos aprendentes. O que pretendem fazer com a LP? Participar na vida escolar dos filhos? Procurar trabalho? Assim pode-se também perceber os objetivos dos aprendentes e gerir os conteúdos tendo isso em conta. Por último, conhecer os estilos de aprendizagem a que estão mais habituados ou com que funcionam melhor, facilita a organização de atividades de onde retirem maior aproveitamento (CAELS, 2016:15).

Para além disso, é preciso saber o nível de educação formal prévia. Há casos em que os aprendentes não têm formação formal e não sabem escrever ou ler na língua materna, ou casos de iliteracia numérica ou digital. As ações também podem responder a estas dificuldades, visto que certamente se espelham no dia a dia. Com todo este diagnóstico também se percebe melhor que ações são mais adequadas a cada aprendente (CAELS, 2016:15).

O Guia salienta nove princípios pedagógicos fundamentais para o ENF de PLA:

- 1) Encarar os formandos de forma holística, valorizando as suas experiências de vida através da abertura de espaços de partilha, possibilitando um ambiente de aprendizagem inclusivo, saudável e seguro;
- 2) Propor aprendizagens sociais, através da incorporação de visitas de estudo ou participação de membros da comunidade na formação, levando a trabalho colaborativo que fomenta um sentimento de pertença à comunidade e sociedade portuguesa;
- 3) Ensinar tematicamente, com o foco em temas socialmente relevantes e que coincidam com os interesses dos formandos, possibilitando o aprofundamento de

conteúdos e atividades no âmbito de diferentes temas; 4) Investir na oralidade, por meio de atividades que aumentem o domínio oral em português, servindo, por exemplo, de base para a leitura e escrita, e assegurando-se que compreendem a exposição da matéria e participam ativamente propondo atividades ou interagindo entre si e com o formador; 5) Diversificar a oferta educativa, fazendo uso de diferentes formas de aprendizagem (visual, auditiva, lúdica, física, memorização/repetição, leitura/escrita), em atividades não muito extensas e alternadas, também, no seu grau de formalidade; 6) Tornar as aprendizagens de literacia (mais) concretas, criando uma relação entre o concreto e o abstrato, por exemplo utilização de vivências reais e objetos para compreender textos e introdução gradual de vocabulário, partindo do concreto para abstrato; 7) Utilizar textos adaptados ou criados especificamente para o efeito, que sejam curtos e simples, acompanhados de informação visual, apresentando-os aos formandos e exemplificando as situações, e, no caso de documentação, focar na introdução de documentos autênticos gradualmente e com amplo apoio; 8) Respeitar ritmos e necessidades dos formandos, prevendo no plano da formação tempo suficiente para a realização de atividades, incluindo todo o apoio necessário, relacionando conteúdos novos com conhecimento e experiências prévias, e através da repetição de algumas atividades, de maneira a consolidar conhecimento e competências; 9) Estabelecer rotinas, criando uma rotina durante as sessões, com tarefas específicas associadas (leitura, escrita, etc.), aumentando a confiança e segurança dos formandos e incutindo-lhes um sentido de responsabilidade e pontualidade (CAELS, 2016:19).

As ações de ENF dedicadas à aprendizagem do PLA dividem-se em 3 tipos: (1) Ações de Alfabetização, (2) Ações de Iniciação ao Português e (3) Ações com vista à Certificação (CAELS, 2016:8).

As Ações de Alfabetização destinam-se a imigrantes iletrados ou com níveis de literacia muito baixa. Isto implica normalmente imigrantes que nunca aprenderam a ler e/ou escrever, na língua materna e imigrantes alfabetizados noutras línguas que não usem o mesmo sistema de escrita que a LP. As Ações de Alfabetização pretendem “transmitir competências básicas de leitura e escrita, e sensibilizar os aprendentes para a importância e diversidade dos usos da literacia na sociedade portuguesa”. Focam-se também na oralidade. Visto ser, para muitos dos aprendentes, o primeiro contacto com um ensino mais formalizado, é uma oportunidade de aprendizagem de regras e rotinas, o que será essencial na participação na sociedade portuguesa (CAELS, 2016:22-23).

O Guia apresenta descritores de proficiência para avaliação dos aprendentes das Ações de Alfabetização. Estes descritores contemplam competências técnicas e funcionais de leitura e escrita, tal como algumas competências escolares (CAELS, 2016:24). Estas ações têm uma duração de, no mínimo, 75 horas. No entanto, é preciso flexibilidade horária, para respeitar o ritmo de cada aprendente. Os grupos devem ser bastante reduzidos. Por último, o espaço onde decorrem as ações deve ser amplo, tendo em conta as atividades dinâmicas que estão previstas, de forma a criar um ambiente mais seguro e personalizado (CAELS, 2016:28-29).

Seguem-se normalmente as Ações de Iniciação ao Português. O principal objetivo é ensinar conhecimentos que impactem positivamente a integração social e profissional dos aprendentes. Estas ações têm objetivos muito bem definidos, para serem completadas nas 25 horas de carga horária mínima. Correspondem a conhecimentos e competências dos níveis A1 e A2. De modo a satisfazer necessidades educativas reais dos aprendentes, temos o conceito de “português para fins específicos”. Para perceber a finalidade, podemos guiar-nos por cinco variáveis. A primeira é o domínio social. Isto questiona onde serão utilizados os conhecimentos, no domínio público, privado, ou talvez educativo? Em segundo, temos a modalidade pedagógica. Vai ensinar-se *online*, através de trabalhos de grupo ou projetos, ou por vez ensino bilingue? A terceira variável é em que área linguística vai incidir (escrita, leitura, oralidade, etc.). A quarta é público-alvo: a ação dirige-se a família, idosos, adolescentes, alguma nacionalidade em específico ou algum outro ponto de ligação? Por último, temos o contexto. Vão ter lugar na escola dos aprendentes ou num lugar público ou numa empresa? Algumas ações focam-se em saber-fazer específico de profissões, como carpintaria. Outras pretendem responder às necessidades quotidianas dos imigrantes. Podem também auxiliar os pais com o acompanhamento escolar dos filhos ou auxiliar imigrantes que procuram emprego (CAELS, 2016:34-39).

As últimas ações a apresentar são as Ações com vista à Certificação. Estas ações, apesar de diferentes, por serem oficialmente certificadas, vão de encontro com os princípios de ENF no sentido em que possibilitam uma maior integração na sociedade portuguesa. Pretendem ensinar competências de nível A2, sendo que é o nível necessário para a obtenção da cidadania portuguesa. Para além disso, pretendem preparar os aprendentes para os exames. Sendo que há a probabilidade de os aprendentes nunca terem frequentado o ensino formal, podem não perceber as regras e formalidades de exame. Para além das regras que alunos com anos de escolaridade consideram básicas, existe

todo um vocabulário formal e instruções de preenchimento que não são utilizadas no quotidiano. Ao terem ações onde se podem habituar ao ambiente e contexto de exame oficial, estarão preparados para lidar com a pressão, insegurança ou ansiedade no dia de exame (CAELS, 2016:40).

O Guia apresenta, para os três tipos de ações, vários exemplos possíveis de planificações, e materiais e recursos a que os formadores e aprendentes podem recorrer.

2.5. Prova de conhecimento da Língua Portuguesa

A Lei da Nacionalidade – Lei n.º 37/81, de 3 de outubro – definiu como requisitos para a aquisição da nacionalidade portuguesa por naturalização:

- a) Serem maiores ou emancipados à face da lei portuguesa;
- b) Residirem há seis anos, pelo menos, em território português ou sob administração portuguesa;
- c) Conhecerem suficientemente a língua portuguesa;
- d) Terem idoneidade moral e civil;
- e) Possuírem capacidade para reger a sua pessoa e assegurar a sua subsistência.

O conhecimento “suficiente” da LP foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 322/82, de 12 de agosto, sendo medido através de uma prova do conhecimento da LP com as seguintes tipologias:

- a) Diploma de exame feito em estabelecimento oficial do ensino português;
- b) Documento escrito, lido e assinado pelo interessado perante notário português, com a menção destas circunstâncias no respetivo termo de reconhecimento da letra e assinatura;
- c) Documento escrito, lido e assinado pelo interessado perante o chefe dos consulares portugueses ou da secretaria da câmara municipal da sua residência, ou, em Lisboa e Porto, perante o diretor dos serviços centrais e culturais ou funcionário por ele designado, os quais atestarão esses factos no próprio documento, autenticando a sua assinatura com o selo oficial.”

Com a implementação da Lei Orgânica n.º 2/2006, de 17 de abril (quarta alteração à Lei da Nacionalidade), há uma alteração profunda do quadro de referência da aquisição

da nacionalidade portuguesa, incluindo o acesso à naturalização. No entanto, mantém-se o requisito de que os estrangeiros devem “[conhecer] suficientemente a língua portuguesa”.

O Decreto-Lei n.º 237-A/2006, de 14 de dezembro, explicita que o conhecimento da LP pode ser comprovado da seguinte maneira:

A prova do conhecimento da língua portuguesa pode ser feita por uma das seguintes formas:

- a) Certificado de habilitação emitido por estabelecimento de ensino oficial ou de ensino particular ou cooperativo reconhecido nos termos legais;
- b) Certificado de aprovação em teste de diagnóstico realizado em qualquer dos estabelecimentos de ensino previstos na alínea anterior, cujos modelos são aprovados por portaria conjunta dos Ministros da Justiça e da Educação;
- c) Certificado de aprovação no teste de diagnóstico previsto na alínea anterior emitido pelos serviços consulares portugueses, quando o interessado resida no estrangeiro;
- d) Certificado em língua portuguesa como língua estrangeira, emitido mediante a realização de teste em centro de avaliação de português, como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação mediante protocolo.

Esclarece também que “[tratando-se] de menor de idade inferior a 10 anos ou de pessoa que não saiba ler ou escrever, a prova do conhecimento da língua portuguesa deve ser adequada à sua capacidade para adquirir ou demonstrar conhecimentos da mesma língua.”

A Portaria n.º 1403-A/2006, de 15 de dezembro, regulamenta que o “conhecimento suficiente da língua portuguesa” corresponde ao nível A2 do QECR, apurado através de um teste de diagnóstico de língua, estando a cargo do

Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, a gestão quer do sistema de realização dos testes de diagnóstico quer das aplicações informáticas necessárias ao funcionamento do regime previsto [pela] portaria.

Define ainda a taxa da realização do teste de diagnóstico (15 euros) e o modelo a que obedece, apresentando um modelo para os interessados com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, e outro modelo, para os maiores de 14 anos. Ambos incidem unicamente na avaliação da compreensão da leitura e na expressão escrita. Porém, não

oferece esclarecimentos quanto à adaptação da prova para crianças com idade inferior a 10 anos e pessoas que não saibam ler ou escrever. Em 2011, dá-se uma alteração aos “procedimentos relativos à publicitação dos resultados obtidos nos testes de diagnóstico” com a Portaria n.º 60/2011, de 2 de fevereiro.

Entre 2010 e 2014, as provas são suspensas, de modo a atualizar e reestruturar a legislação que as regula. As sucessivas interrupções dificultam o processo de aquisição de nacionalidade por naturalização de alguns grupos de imigrantes, que não têm a língua portuguesa como língua materna (CABETE; 2010:51-52, MARQUES; 2015:64-68 e OLIVEIRA, GOMES, SANTOS; 2017:53).

Em 2013, o Decreto-Lei n.º 43/2013, de 1 de abril, altera o “modelo de realização da aferição do conhecimento da língua portuguesa”, ditado pelo Regulamento da Nacionalidade Portuguesa (Decreto-Lei n.º 237-A/2006, de 14 de dezembro). O conhecimento da língua portuguesa passa a poder ser comprovado através de:

- a) Certificado de habilitação emitido por estabelecimento de ensino público, particular ou cooperativo reconhecido nos termos legais, desde que o seu detentor tenha frequentado com aproveitamento a unidade curricular/disciplina de Português, pelo menos em dois anos letivos;
- b) Certificado de aprovação em prova de língua portuguesa realizada em estabelecimentos de ensino da rede pública, quando efetuada em território nacional, ou em locais acreditados pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., quando realizada no estrangeiro, devendo a regulamentação desta prova, bem como o respetivo controlo, constar de portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas dos negócios estrangeiros, da administração interna, da justiça e da educação;
- c) Certificado em língua portuguesa como língua estrangeira, emitido mediante a realização de teste em centro de avaliação de português, como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência, mediante protocolo;
- d) Certificado de qualificações que ateste a conclusão do nível A2 ou superior, emitido por estabelecimento de ensino público, centros de emprego e formação e centros protocolares do IEFP - Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.), ao abrigo da Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro, alterada pela Portaria n.º 216-B/2012, de 18 de julho.

Estabelece igualmente que, para

peessoas com graves problemas de saúde ou com deficiências com grau de incapacidade devidamente comprovada por atestado médico multiuso passado nos termos da legislação portuguesa, ou de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos que não saibam ler ou escrever, a prova do conhecimento da língua portuguesa deve ser adequada à sua capacidade para demonstrar conhecimentos desta língua.

Subsequentemente, dá-se a publicação da Portaria n.º 176/2014, de 11 de setembro, que regulamenta, atualmente, o processo de realização da prova do conhecimento da LP, revogando a Portaria n.º 1403-A/2006, de 15 de dezembro. A gestão do processo de elaboração da prova e da sua realização fica sob responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência. A estrutura sofre alterações, passando a englobar três componentes: compreensão da leitura, expressão escrita e compreensão oral, tendo a duração de 75 minutos. É ainda explicitado que a comprovação do conhecimento da LP, no caso de os candidatos terem idade igual ou superior a 60 anos e não saberem ler ou escrever, pode ser realizada exclusivamente através da prova oral, com duração de 15 minutos.

Os dois exames do Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira são, de momento, a Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade (PaN) e o Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE) (CAELS, 2016:40).

Nos termos do previsto na Portaria n.º 176/2014, de 11 de setembro, a PaN é da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) e pode concretizar-se através de duas modalidades: Prova Escrita ou Prova Oral. A Prova Escrita é realizada exclusivamente em computador (*e-assessment*), tem a duração de 75 minutos e é constituído por três componentes: compreensão do oral, compreensão da leitura e expressão escrita. A Prova Oral está disponível aos cidadãos estrangeiros que 1) tenham 60 ou mais anos e não sabem ler ou escrever, ou 2) tenham graves problemas de saúde ou deficiências – cegueira, baixa visão, incapacidade motora. A PaN está disponível para cidadãos estrangeiros com mais de 18 anos que sejam portadores de documentação válida – passaporte e título de residência. A inscrição na PaN tem o valor de 65 euros. Os resultados da PaN são disponibilizados na página eletrónica do IAVE e enviados via correio eletrónico aos candidatos, em conjunto com o certificado de aprovação na prova, no caso de obterem classificação positiva.¹⁷

¹⁷ Recuperado de: https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/10/Aviso-n.o-19419_2022.pdf e de <https://iave.pt/pan/>

Como regulamentado no Decreto-Lei n.º 43/2013, de 1 de abril, a prova de conhecimento da LP pode ser um “certificado em língua portuguesa como língua estrangeira, emitido mediante a realização de teste em centro de avaliação de português, como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência, mediante protocolo.” O CIPLE enquadra-se nestes requisitos, visto que se encontra certificado pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), que é reconhecido pelo Ministérios da Educação, através da Direção-Geral da Educação, e pelo Ministério da Administração Interna, através do SEF. O CIPLE tem um valor de 75 euros, a duração de aproximadamente 2 horas e é composto por três componentes: compreensão da leitura e produção e interação escritas, compreensão do oral e produção e interação orais.¹⁸

¹⁸ Recuperado de: <https://caple.lettras.ulisboa.pt/pagina/1/sobre-o-caple> e de <https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/2/ciple>

3. AÇÕES DE ENF DE PLA EM PORTUGAL

3.1. Notas metodológicas

Seguiu-se uma metodologia qualitativa, de forma a averiguar as experiências, opiniões e propósitos das pessoas ligadas ao ENF de PLA. Após uma pesquisa documental inicial, de maneira a recolher e analisar informação relevante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a pessoas envolvidas nos projetos de ENF de PLA (GUAZI, 2021:2).

Para a realização das entrevistas, foi criado um roteiro de entrevista (**Anexo 1**), desenvolvido a partir da revisão da literatura, de modo a captar informação que respondesse às questões de investigação e oferecesse informação e perspetivas sobre os temas da presente dissertação. No entanto, sendo entrevistas semiestruturadas e exploratórias, o roteiro serve como guia, mas não é necessário seguir a sua estrutura de maneira rígida, permitindo questões adicionais ou a clarificação de respostas ou até a introdução de novos temas, caso sejam estes considerados pertinentes. Após a aprovação do roteiro por parte da orientadora, foram contactados os projetos de ENF de PLA (GUAZI, 2021:3-5).

Os critérios de seleção destes últimos incluíram a compreensão da diversidade de projetos. Foram contactados projetos de diferentes localidades (Lisboa, Porto, Aveiro e Braga), com diferentes públicos-alvo e com diferentes metodologias/práticas de ensino. Os projetos foram contactados através do email disponibilizado no documento de aprovação das candidaturas aos Avisos FAMI. No email, apresentou-se a aluna e o projeto de dissertação. Foi esclarecida a participação esperada pela parte dos projetos – por meio de uma entrevista semiestruturada, com duração de cerca de uma hora, em regime presencial – tendo sido também anexado o roteiro de entrevista. Foram, em seguida, agendadas entrevistas sempre que houve resposta positiva, deslocando-se, a investigadora, aos locais dos projetos. As entrevistas tiveram lugar em bibliotecas ou no espaço de trabalho dos entrevistados. Foram gravadas em áudio, após consentimento por parte dos entrevistados. Após um agradecimento pela disponibilidade demonstrada, foi explicado o projeto e objetivos da investigação (GUAZI, 2021:5-10).

Por fim, efetuou-se a transcrição não-naturalista das entrevistas, sendo o foco o conteúdo verbal e não a maneira como este é comunicado. Foram, então, omitidas algumas partes, de modo a focar no conteúdo que se conecta com os temas da presente dissertação. A transcrição das entrevistas foi posteriormente partilhada com os

entrevistados para validação. O seu anonimato foi mantido, com a omissão dos seus respetivos nomes (GUAZI, 2021:10-13).

De entre 19 projetos financiados, foram escolhidos dois projetos, um projeto de cada Aviso – Projeto MULHERES MIGRANTES Orientação Cultural e Ensino de Português (MOCEP); Projeto Caleidoscópio (PC). Efetuou-se entrevista à Coordenadora do MOCEP (**Anexo 2**) e ao Coordenador do ensino não formal de português do PC (**Anexo 3**).

Para o tratamento das entrevistas, recorreu-se à análise temática. Este método foca-se na identificação e análise de padrões entre as duas entrevistas. São primeiramente apresentados os dados por informantes, oferecendo uma visão geral do projeto. De seguida, na discussão geral, estabelecem-se semelhanças e diferenças entre os dois projetos (GUAZI, 2021:13-15).

Em 2014, é criado o FAMI para o período de 1 de janeiro de 2014 a 31 de dezembro de 2020, através do Regulamento (UE) n.º 516/2014, do Parlamento Europeu e do Conselho da UE, de 16 de abril de 2014, com o objetivo geral de “contribuir para a gestão eficiente dos fluxos migratórios e para a execução, reforço e desenvolvimento da política comum em matéria de asilo, da proteção subsidiária e da proteção temporária e da política comum em matéria de migração”. No sentido de apoiar a migração e promover a integração de migrantes, o FAMI apoia, entre outros:

- b) Aconselhamento e assistência em domínios como o alojamento, meios de subsistência, aconselhamento administrativo e jurídico, cuidados de saúde, apoio psicológico e social, assistência a menores e reunificação familiar;
- c) Ações destinadas a familiarizar os nacionais de países terceiros com a sociedade de acolhimento e que lhes permitam adaptar-se a ela e informá-los sobre os seus direitos e deveres, bem como participar a nível cívico e cultural e partilhar os valores consagrados na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia;
- d) Medidas centradas na educação e formação, incluindo formação linguística e ações preparatórias que facilitem o acesso ao mercado de trabalho;
- e) Ações destinadas a promover a autocapacitação e a autonomia dos nacionais de países terceiros, inclusive no plano económico;
- f) Ações que promovam os contactos e um diálogo construtivo entre os nacionais de países terceiros e a sociedade de acolhimento, bem como ações destinadas a promover

a aceitação por parte da sociedade de acolhimento, nomeadamente através do envolvimento dos meios de comunicação.

Os Estados-membros deverão incluir nos seus programas nacionais, ações centradas nos objetivos explícitos no regulamento do FAMI, seguindo as regras gerais estabelecidas pelo Regulamento (UE) n.º 514/2014 do Parlamento Europeu e do Conselho da UE, de 16 de abril de 2014. O regulamento explicita a elaboração dos programas nacionais – devem incluir 1) descrição da situação inicial, 2) análise das necessidades e objetivos, 3) estratégia de cumprimento dos objetivos do FAMI, 4) criação de quadro de acompanhamento e avaliação, e respetivos indicadores a utilizar para aferir os progressos na execução do plano, entre outros– e a sua aprovação pela Comissão. Explicita igualmente a partilha de informação e publicidade dos programas nacionais e oportunidades de financiamento e a execução de relatórios anuais sobre o decorrer do programa e sobre o financiamento.

O Estado Português submeteu, a 11 de agosto de 2014, a proposta do Programa Nacional, integrado no Quadro Financeiro Plurianual para o período 2014-2020, de maneira a receber apoio financeiro do FAMI. Para a elaboração do programa, houve colaboração com o SEF, o ACM, diversas entidades da sociedade civil e organizações não-governamentais. O programa foi aprovado pela Comissão Europeia dia 25 de março de 2015.¹⁹

A Portaria n.º 407/2015, de 24 de novembro define as “[condições] de acesso e regras gerais de cofinanciamento comunitário aos projetos apresentados ao abrigo do [FAMI]”. Para o financiamento de projetos era necessária a apresentação de candidatura no seguimento de anúncio ou convite, e as entidades responsáveis pelos projetos apresentados terem as seguintes condições:

- a) Tenham a sua situação contributiva regularizada perante a administração fiscal e perante a segurança social;
- b) Não tenham dívidas ao Fundo;
- c) Não estejam inibidas de concorrer nos termos das alíneas b) e i) do n.º 1 do artigo 34.º da presente Portaria;
- d) Demonstrem capacidade de financiamento do projeto;

¹⁹ Recuperado de: [https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Aprovado-o-Programa-Nacional-do-Fundo-para-o-Asilo,-a-Migra%C3%A7%C3%A3o-e-a-Integra%C3%A7%C3%A3o-\(FAMI\)-para-o-per%C3%ADodo-2014----2020.aspx](https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Aprovado-o-Programa-Nacional-do-Fundo-para-o-Asilo,-a-Migra%C3%A7%C3%A3o-e-a-Integra%C3%A7%C3%A3o-(FAMI)-para-o-per%C3%ADodo-2014----2020.aspx)

e) Demonstrem que as entidades parceiras verificam o disposto nas alíneas anteriores.

Os projetos sobre os quais esta dissertação se debruça são apoiados no âmbito dos Avisos 85/FAMI/2020 e 97/FAMI/2021.

No dia 19 de junho de 2020, iniciou-se um período de apresentação de candidaturas com o Aviso 85/FAMI/2020, que decorreu até dia 21 de julho do mesmo ano. As candidaturas deviam ser apresentadas através da submissão de formulário eletrónico, na plataforma SIGFC (Sistema de Informação e Gestão dos Fundos Comunitários 2014-2020). Podiam candidatar-se “serviços e organismos da Administração Pública com competências legais nas áreas de intervenção do Fundo, organizações não-governamentais, organizações internacionais e outras entidades coletivas públicas ou privadas, sem fins lucrativos, que desenvolvam a sua atividade nas áreas de intervenção do Fundo.” O FAMI financiou 75% do custo total elegível de cada projeto aprovado, e o Orçamento do Estado para 2020 previu que o ACM assegurasse 20%, estando os restantes 5% a cargo da entidade beneficiária, pessoalmente ou em parceria com outras entidades, sendo necessário demonstrar garantia de cumprimento do financiamento.²⁰ Os projetos precisavam de seguir as seguintes tipologias de educação não formal:

- Ações de Língua Portuguesa com vista à certificação: ações que visam dotar os participantes de conhecimentos que permitam a sua certificação (Nível A2 – Utilizador Elementar, do QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas);
- Ações de Iniciação ao Português: ações que visam dotar os participantes de conhecimentos básicos que permitam a sua integração social e profissional;
- Ações de Alfabetização: ações que visam dotar os participantes de competências de leitura e escrita, em língua portuguesa, que contribuam para a sua autonomia enquanto cidadãos imigrantes, com vista à sua integração em outras ofertas formativas.
- Ações integradas de orientação cultural conjugadas com o ensino da Língua Portuguesa, que promovam o conhecimento prático dos contextos locais, instituições e práticas de acesso ao mercado de trabalho.

O Aviso 97/FAMI/2021 inicia uma nova fase de apresentação de candidaturas, de 1 de junho de 2021 até dia 2 de julho do mesmo ano. As candidaturas devem seguir o mesmo método de submissão, através de formulário eletrónico na plataforma SIGFC. No

²⁰ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/-/aviso-85-fami-2020>

entanto, as candidaturas encontram-se divididas por entidades, estando o Aviso 97/FAMI/2021 aberto a entidades privadas sem fins lucrativos, independentemente ou em parceria com outras entidades da sociedade civil e entidades públicas. O FAMI financiou 75% do custo total elegível de cada projeto aprovado, e o Orçamento do Estado para 2021 previu que o ACM assegurasse 25%, assegurando o financiamento total.²¹ Os projetos precisavam de integrar as seguintes ações, dirigidas a populações migrantes, incluindo refugiados ou beneficiários de proteção internacional:

- a) Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM), e todos os deveres correspondentes;
- b) Ações de promoção e/ou apoio a medidas ativas de integração;
- c) Sessões de Informação / Sensibilização;
- d) Promoção de ações de educação não formal:
 - Ações de Língua Portuguesa com vista à certificação: ações que visam dotar os participantes de conhecimentos que permitam a sua certificação (Nível A2 – Utilizador Elementar, do QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas);
 - Ações de Alfabetização: ações que visam dotar os participantes de competências de leitura e escrita, em língua portuguesa, que contribuam para a sua autonomia enquanto cidadãos imigrantes, com vista à sua integração em outras ofertas formativas.
 - Ações integradas de orientação cultural conjugadas com o ensino da Língua Portuguesa, que promovam o conhecimento prático dos contextos locais, instituições e práticas de acesso ao mercado de trabalho.
- e) Constituição de equipas multidisciplinares e multilingues;
- f) Dinamização de projetos que promovam a organização, capacitação e acompanhamento de grupos de cidadãos.

O FAMI financia, no âmbito de estes dois avisos, 19 projetos. Tendo em conta a localidade, 14 projetos têm lugar na Área Metropolitana de Lisboa – 6 em Lisboa, 2 na Amadora, 2 em Sintra, 2 em Almada, 1 em Setúbal e 1 em Loures. Na Área Metropolitana do Porto têm lugar 2 projetos – 1 no Porto e 1 na Maia. No Distrito de Aveiro, têm lugar também 2 projetos – 1 em Aveiro e 1 em Albergaria-a-Velha. Por último, no Algarve tem

²¹ Recuperado de: <https://www.acm.gov.pt/-/aviso-97-fami-2021>

lugar 1 projeto. A distribuição dos projetos representa a concentração de migrantes em Portugal.

A grande maioria dos projetos tem como objetivo a integração social e profissional de nacionais de países terceiros. Há casos em que o público-alvo inclui imigrantes e as suas famílias, ou se direciona especificamente a mulheres migrantes. Quando possível, dependendo dos contactos e experiência das entidades promotoras, os projetos oferecem apoios complementares ao ensino de LP, desde alojamento, apoio alimentar e assistência médica a acesso ao mercado de trabalho e processo de autorização de residência. Os projetos, apesar de se focarem todos no ENF de PLA, concretizam essas aprendizagens de maneira distinta. Vários projetos têm cursos de LP nível, A1 e A2, e cursos de alfabetização. Há igualmente um foco na cidadania e integração laboral, e, em alguns casos, na cultura portuguesa ^{22 e 23}.

3.2. Projeto MULHERES MIGRANTES Orientação Cultural e Ensino de Português

O MOCEP surgiu como resposta ao Aviso 85/FAMI/2020, por convite da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI) ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE). As entidades já haviam colaborado anteriormente em diferentes projetos de ensino de línguas, tendo o CIES um especial interesse nas migrações e na ligação entre as mesmas e a língua, incluindo políticas de língua e contextos de aprendizagem. A candidatura foi aprovada para a data de 1 de janeiro de 2021 até 31 de dezembro de 2022.²⁴

O MOCEP apresenta-se como um “projeto de educação não formal de mulheres migrantes, incluindo as que se encontram em situação mais grave quanto à necessidade de proteção e acompanhamento, através de ações integradas de orientação cultural e ensino do português”.²⁵ Apesar do crescente interesse no impacto do género na migração, ainda há falta de estudos sobre as mulheres nos contextos de aprendizagem das línguas

²²Recuperado de: [https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Alto-Comissariado-para-as-Migra%C3%A7%C3%B5es,-I.P-\(ACM,-I.P\),-na-sua-qualidade-de-Autoridade-Delegada-para-o-FAMI-aprova-seis-candid.aspx](https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Alto-Comissariado-para-as-Migra%C3%A7%C3%B5es,-I.P-(ACM,-I.P),-na-sua-qualidade-de-Autoridade-Delegada-para-o-FAMI-aprova-seis-candid.aspx)

²³ Recuperado de: <https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/FAMI-financia-27-projetos-em-mat%C3%A9ria-de-Integra%C3%A7%C3%A3o-de-Nacionais-de-Pa%C3%ADses-Terceiros.aspx>

²⁴ Recuperado de: <https://ciencia.iscte-iul.pt/projects/mulheres-migrantes-orientacao-cultural-e-ensino-de-portugues/1602>

²⁵ Recuperado de: <https://ciencia.iscte-iul.pt/projects/mulheres-migrantes-orientacao-cultural-e-ensino-de-portugues/1602>

oficiais nos países de imigração. Estes trabalhos são necessários, devido às condicionantes específicas à aprendizagem da língua. O MOCEP vem preencher essa falha, preocupando-se também com a situação socioeconómica de maior vulnerabilidade e o possível menor grau de escolaridade comumente associado às mulheres migrantes. O MOCEP foca-se especialmente no auxílio às mulheres enquanto mães e o seu papel na inserção dos filhos na escola, pretendendo melhorar a relação entre as crianças, as mães e a escola. Inicialmente, o MOCEP tinha também como objetivo a produção de materiais didáticos que tivessem em mente o acompanhamento da trajetória escolar dos filhos por parte das formandas. No entanto, devido a falta de financiamento direcionado à produção dos materiais, este objetivo não foi concretizável.

Para a implementação do MOCEP, o CIES estabeleceu uma parceria formal com a APEDI e a Junta de Freguesia da Penha de França, tendo igualmente sucedido outras parcerias de carácter informal e espontâneo no decorrer do projeto. O CIES tinha essencialmente o papel de acompanhamento científico, estando envolvidas a coordenadora, uma socióloga da área da sociologia da educação e das migrações, e uma professora da área da literacia, em especial literacia para adultos e ensino ao longo da vida. Tratavam de entender os perfis das alunas e os processos de aprendizagem da perspectiva da sociologia e da aquisição de literacia. Da parte da APEDI, estavam envolvidos principalmente linguistas, professores de línguas e sociolinguistas, estando responsáveis pelo recrutamento de formadores e pelos conteúdos pedagógicos, e acompanhamento dos mesmos, analisando a sua eficácia e produzindo relatórios. A colaboração da Junta de Freguesia da Penha de França deveu-se à disponibilização de recursos, nomeadamente o segundo espaço de formação. Houve também disponibilização do primeiro espaço de formação por parte do Agrupamento de Escolas da zona.

Outra faceta do MOCEP, de extrema importância para o bom funcionamento da formação, foi a implementação de um espaço que acolheu e entreteve as crianças das formandas no decorrer da formação. Porém, o FAMI não considerou que este apoio deveria estar incluído no financiamento do projeto, o que dificultou a sua implementação.

O MOCEP teve 3 turmas, cada uma com formação de 50 horas. Participaram 30 formandas, com idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos. As nacionalidades presentes foram a paquistanesa, a bengali, a indiana, a nepalesa, a chinesa, a iraniana, a afegã, a ganense e a ucraniana. Tendo em conta as profissões, grande número das alunas não trabalhava, enquanto algumas geriam o comércio com a família e outras eram profissionais informáticas. Houve várias desistências, sendo os principais motivos

preocupações de saúde, principalmente devido à pandemia, a dificuldade de conciliação do curso com a vida familiar e o trabalho, e viagens para o país de origem.

O recrutamento das formadoras ocorreu através da rede de contactos da APEDI. A formadora da primeira turma tinha formação em ensino de português desde a licenciatura e a formadora da segunda e terceira turma tinha mestrado em Português Língua Não Materna. Um requisito para o recrutamento era serem mulheres.

A preparação prévia à formação incluiu a escolha e organização de conteúdos e atividades, o estudo do perfil das alunas e os processos de aprendizagem da perspectiva da sociologia e da aquisição de literacia.

A primeira turma teve aulas no segundo semestre de 2020, com aulas no período da tarde, visto que maior parte das formandas não trabalhava. As aulas da primeira turma tiveram lugar na escola onde muitas das crianças das formandas eram alunas ou sê-lo-iam no ano letivo seguinte. Houve a tentativa de criar um apoio para as crianças das formandas. O objetivo seria disponibilizar uma sala próxima da sala de formação para o acompanhamento dos seus filhos e filhas. A realidade era que muitas mães traziam os filhos para a formação, porque não tinham com quem os deixar ou os recursos financeiros para recorrer a uma *baby-sitter* ou para a sua inscrição numa creche ou ATL. Organizou-se esse apoio, mas ficando a cargo de uma estagiária do CIES, visto que não houve financiamento para alguém mais qualificado. Contudo, uma das crianças tinha necessidades especiais, tornando a situação difícil na ausência de alguém com formação própria, o que levou à desistência da formação por parte da mãe.

Após as aulas da primeira turma, foi realizada uma análise e reflexão dos métodos e conteúdos da formação, de modo a fazer os ajustes necessários para as duas turmas seguintes. Inicialmente, tinha-se dado o contacto com as formandas através da escola, através, sobretudo, dos Serviços de Ação Social e do Gabinete de Atendimento à Família. No entanto, para a segunda e terceira turmas optou-se pela disseminação do projeto. Escreveu-se um texto a apresentar a formação em português e traduziu-se esse texto para várias línguas relevantes (farsi, urdu, árabe, russo, inglês, entre outras), com o apoio do serviço de tradução do ACM. Este texto foi seguidamente afixado e espalhado por várias escolas da zona de Penha de França. A coordenadora contactou igualmente diversas associações de imigrantes ou de apoio a refugiados e outros migrantes, dando a conhecer o MOCEP e enviando o texto nas várias línguas. Por fim, distribuíram os textos impressos por toda a zona de Penha de França, nomeadamente pelas lojas.

Estas duas turmas tiveram formação simultaneamente. Para melhorar a flexibilidade do curso e assegurar que mais mulheres conseguiram participar, foi criada uma turma no período da tarde e uma turma no período da noite. As aulas da turma da tarde decorreram também na escola, mas as aulas da turma da noite tiveram lugar na Junta de Freguesia da Penha de França, devido ao facto de a escola já se encontrar encerrada. A turma da tarde tinha perto de 20 formadas e apresentava perfis sociolinguísticos e níveis de familiaridade com a língua portuguesa muito diferentes. Por outro lado, a turma da noite tinha cerca de uma dezena de formandas, com maior homogeneidade no reportório linguístico e no grau de estudos (ensino secundário). Havia um grupo de nacionalidade chinesa, em que as alunas com maior fluência no inglês agiam como mediadoras linguísticas para com as alunas que não percebiam inglês. Havia também um grupo de ucranianas, e uma mulher do Gana, que falava bem inglês. O contacto com as associações durante a disseminação do projeto, possibilitou parcerias informais para o apoio com as crianças. Ficou a cargo dos voluntários das associações que já tinham experiência de trabalho com crianças e jovens imigrantes.

Um ponto específico a sublinhar é o facto de a formação de ensino não formal ser o foco na socialização – com a língua, com as formadoras, entre as alunas, com as pessoas envolvidas no MOCEP, com os funcionários da escola, com os voluntários, com as assistentes sociais – com todas as instituições e os seus representantes. Através da escolha de atividades das aulas, abre-se um espaço seguro de partilha, em que as mulheres são encorajadas a partilhar as suas línguas e culturas e as suas experiências de vida. A aprendizagem da LP não serve para substituir a sua cultura e as suas vivências. Pretende facultar-lhes as ferramentas para se dar a conhecer à comunidade que as rodeia, de maneira a alcançar um espaço de comunicação e aceitação. Incidindo neste objetivo, o cerne da maior parte dos exercícios da formação recai nas alunas, para se conseguirem apresentar, posicionar e reconhecer na LP. Um ótimo exemplo disto, são os retratos linguísticos. As formandas começam com uma folha com o contorno do corpo humano. É-lhes depois pedido que escolham uma cor para representar cada língua com a qual têm uma relação – quer a saibam bem ou mal, quer só a saibam escrever ou só a saibam ler, quer a estejam a aprender ou meramente interessados nela. De seguida, pintam as cores correspondentes às línguas no corpo humano, pensando em que parte do corpo lhes faz mais sentido. Podem ter uma língua no coração, outras tantas no cérebro, e uma nas mãos ou pés. Podem usar igualmente símbolos. Depois, faz-se a legenda das figuras, explicitando a razão da escolha das cores, símbolos e locais para cada língua. A legenda

pode ser escrita na língua, ou línguas, que lhes fizer mais sentido. Por fim, quem estiver à vontade, partilha o seu retrato com o grupo. As formandas que não sabiam exprimir-se tão bem em português, puderam pedir ajuda a outras colegas para efetuar a tradução. Cria um espaço propício à partilha pessoal e contraste de culturas, visto que o significado associado a cores e emoções é diferente de cultura para cultura. Outro exemplo do foco da formação nas alunas foi o exercício final de partilha de opiniões sobre a formação. Foi pedido a cada mulher que partilhasse a sua opinião sobre o que gostaram e não gostaram na formação, o que achavam que poderia ter sido diferente e o que gostariam de fazer caso repetissem a formação, salientando o facto de a formação se centrar nas alunas e nas suas necessidades, estando em constante melhoramento e transformação. Por último, importa referir também o foco na cidadania e a flexibilidade de atividades e locais, evidenciado pelas aulas que tiveram lugar fora da sala de aula.

As atividades que obtiveram *feedback* mais positivo por parte das formandas foram a ligada ao corpo humano, que veio associada a necessidades médicas e doenças, e a ligada às compras. Podemos inferir que são atividades que as suportam no quotidiano, de maneira a melhorar a sua qualidade de vida, estando também intimamente ligadas ao seu papel de mães e cuidadoras. A festa de celebração do final do curso, com piquenique e partilha de comida, foi também uma atividade com imenso sucesso.

No decorrer da formação, foram sentidas diversas dificuldades. A Covid-19 foi um grande disruptor, principalmente com a primeira turma. Estava previsto a formação ser presencial, mas, devido ao aumento de casos no final de 2020 e consequentes medidas de confinamento, a escola fechava com frequência, havia alunas que ficavam doentes ou que precisavam de fazer isolamento por terem estado em contacto com pessoas que tinham estado doentes, e havia alunas que escolhiam não frequentar as aulas, por receio de apanhar Covid e ficarem impossibilitadas de visitar as famílias na altura das celebrações de dezembro e janeiro. Um fator igualmente desestabilizador foi a falta de apoio com as crianças, como já mencionado anteriormente. A entidade financiadora deveria ter tido isso em conta, visto ser um projeto especificamente direcionado para mulheres migrantes, muitas delas mães. Outro fator que dificultou a formação foi o espaço de sala de aula. Eram períodos de muito calor e o espaço disponibilizado pela escola, para a primeira e segunda turmas, não estava capacitado para tal, criando muito desconforto. Também os equipamentos disponibilizados, como por exemplo os computadores e os projetores, tiveram alguns problemas. O grande número de alunas, na turma da tarde, e a diversidade de perfis sociolinguísticos e de níveis de escolaridade, também constituiu um

desafio acrescido: alunas com ritmos de aprendizagem diversos e níveis de contacto e proficiência de inglês (e português) muito distintos. Também, associado a isto, o facto de a formação incluir 50 horas, na prática, fez com que acabasse quando parecia estar a estabilizar. Para se chegar à aquisição da língua e à criação de laços mais duradouros, teria sido importante um trabalho mais contínuo, com mais horas de formação. Por último, foi também mencionado o facto de o salário para os formadores ser baixo – 20 euros por hora de formação – principalmente tendo em conta todo o trabalho complementar à formação: criação de conteúdos, ajuste de conteúdos, resolução de problemas, esclarecimento de dúvidas, etc. Inicialmente, esta condição chegou a gerar alguma incerteza no que se refere à continuidade do MOCEP.

Quanto aos sucessos celebrados, o mais significativo parece ter sido a criação de laços entre as formandas, abraçando diferentes culturas e criando uma comunidade na zona onde vivem. Mesmo para as formandas mais desmotivadas e emocionalmente desgastadas, o convívio teve um impacto positivo. Durante as aulas de PLA, as mulheres associam o sentido de comunidade presente nas aulas à língua, criando uma ligação mais pessoal com a língua e cultura portuguesa, e o seu quotidiano em Portugal. Afirmam-se como agentes ativos de mediação linguística e cultural, partilhando a sua língua, cultura e experiência de vida, e criando pontes entre a formadora e as alunas, e entre si mesmas. Por último, continuam a sua formação, prosseguindo para cursos com vista à certificação.

Relativamente ao que possibilitou o bom funcionamento das aulas, e seria para manter em futuros projetos, destaca-se a utilização de outras línguas durante a formação. A professora da segunda e terceira turmas fez uso frequente do inglês como língua intermédia, e entre as alunas, houve também o uso de outras línguas do seu repertório linguístico. Isto teve um papel importante na aprendizagem do português, servindo para criar uma ponte que possibilita o acesso ao vocabulário. Para além disso, ao aceitar, no espaço da aula, a utilização das línguas maternas das alunas, como instrumento de mediação, sem as reprimir ou obrigar ao uso exclusivo do português, acabou por criar um espaço onde as formandas se sentiram aceites na sua integridade e, consequentemente, propiciou o aumento da motivação para uma participação ativa na aula.

A equipa fez uma reflexão sobre o MOCEP, e prepara no presente uma publicação sobre o MOCEP. Identificaram vários aspetos que mudariam num futuro projeto, de entre os quais se destacam: (i) o tempo dedicado a cada turma, 50 horas, é considerado insuficiente para aquisição do português e para a criação de laços entre as formandas e a formadora. É sugerido que a entidade financiadora deveria impor, ou pelo menos

aconselhar, um número mínimo de horas de formação, superior a 50 horas; (ii) a dimensão das turmas deve ser menor, sugerindo-se que estas não compreendam mais de 10 pessoas, e estas devem ser mais homogêneas, no que se refere ao reportório linguístico ou ao perfil sociolinguístico, de maneira a diminuir a diferença de ritmos de aprendizagem e facilitar na criação e ajuste de materiais e atividades; (iii) o apoio direto às crianças no contexto específico de formação para mulheres, especialmente mães, é imprescindível e deve ser financiado; (iv) a necessidade de maior apoio na divulgação do projeto por parte da entidade financiadora e na resolução de problemas que complicam o decorrer da formação, ligados ao espaço, equipamento e materiais, entre outros.

Da parte da equipa, aconselha-se, igualmente, maior flexibilidade, tanto ao nível dos conteúdos e atividades, como no que toca à formadora e à maneira de esta lidar com imprevistos. Por exemplo, diferentes planos de aula, que possam ser postos em prática na eventualidade de algum equipamento deixar de funcionar, ou criação de diversas formas de execução de uma atividade – oral, escrita, desenho, mímica – de maneira a adequá-la ao ritmo e perfil da turma. Do mesmo modo, recomenda-se uma melhor mobilização do recinto escolar, com visitas aos diferentes espaços, e várias oportunidades de interação. Por fim, sugere-se flexibilidade nos temas abordados na formação, possibilitando mais escolha e orientação das alunas, dando-lhes a oportunidade de partilharem o que sabem e de escolherem o que querem aprender.

3.3. Projeto Caleidoscópio

O PC é financiado pelo FAMI (Aviso 97/FAMI/2021), com data de implementação de 1 de setembro de 2021 até 31 de dezembro de 2023. Estava previsto terminar um ano antes, mas, devido à continuação da onda migratória que se continuou a sentir, o PC foi prolongado até ao final de 2023, também em virtude do cumprimento de métricas, justificando a pertinência do PC. Este tem como objetivo a “promoção da integração de imigrantes nacionais de Países Terceiros”²⁶ e apresenta três componentes: 1) MICUA (Migrantes, Cultura e Artes), focada em atividade de Animação Sociocultural; 2) MIGLING (Migrantes e Língua), dedicada aos cursos de português não formal; 3) DiSVIO (Não à violência e à discriminação), com Gabinete de Apoio à Vítima Migrante.²⁷

²⁶ Recuperado de: <https://casaveracruz.pt/servico/caleidoscopio/>

²⁷ Recuperado de: <https://casaveracruz.pt/servico/caleidoscopio/>

O bom funcionamento do PC envolve parcerias com a Câmara de Aveiro, CLAIM Aveiro, SEF, GNR, PSP, Cáritas, Cruz Vermelha, IEFP, Centro Qualifica, entre outras. Este projeto foi desenvolvido pela Casa Vera Cruz, que é uma IPSS/ONG com um histórico de 50 anos de prestação de serviços na área social, incluindo o CLAIM Aveiro, que celebra em 2023 o seu 20º aniversário.

O histórico da Casa Vera Cruz e a presença de entidades como o CLAIM permitiram um diagnóstico das necessidades da população migrante, possibilitando a identificação de diversos problemas, e levando à criação de uma “resposta inovadora [que se assume] como projeto-piloto”²⁸. De momento, estão envolvidas no PC 5 pessoas: uma psicóloga, uma jurista, um professor de LP, uma animadora sociocultural e um criador de conteúdos.

O curso de português não formal, na vertente presencial, engloba 25 horas, dividindo-se em 10 módulos e tomando cinco a seis semanas. As turmas têm número reduzidos, com residentes do Concelho de Aveiro e concelhos limítrofes. As aulas ocorrem no espaço próprio do PC, da parte da manhã e da parte da tarde. De maneira a haver mais flexibilidade horária, possibilita-se a troca de presença entre a turma da manhã e da tarde, quando conferido com o professor, na eventualidade de trabalho por turnos, ou devido a razões familiares. No entanto, há algumas desistências por motivo de uma nova oportunidade de emprego, de mudança de alojamento, de vida pessoal e familiar, e, específico à zona de Aveiro, de deficit de transportes públicos. Há uma grande diversidade de formandos, tanto de nacionalidades como de motivo de vinda para Portugal. Alguns frequentam o curso enquanto esperam pela possibilidade de inscrição nos cursos de certificação no IEFP, e outros frequentam-no após obterem certificação, porque se sentem inseguros e há uma melhor oportunidade para praticar a LP, devido à personalização de serviços no curso de português não formal. Após a formação, os formandos recebem uma declaração de frequência.

Desde janeiro, o curso de português não formal tem-se focado nos serviços HORECA (hotéis, restaurantes e cafés), com um Glossário HORECA criado pelo professor, com fotos a ilustrar vocabulário técnico. Pensando especificamente em Aveiro como zona industrializada, pretendem também iniciar um curso virado para a Indústria, como resposta para os imigrantes que trabalham em fábricas.

²⁸ Recuperado de: <https://casaveracruz.pt/servico/caleidoscopio/>

O curso de português não formal funciona também na vertente *online*, na plataforma Moodle. Segue igualmente os 10 módulos, disponíveis em PDF. São criadas credenciais de acesso à plataforma e é disponibilizado aos formandos um manual ilustrado básico da plataforma. Os formandos respondem a um questionário após cada módulo, que lhes permitem aceder ao módulo seguinte. Após o módulo 5, o questionário abrange todos os módulos anteriores, tal como no módulo 10. Chegando ao final, com aproveitamento de, pelos menos, 50% nas respostas, é imitada a declaração de frequência. O curso *online* recebe pessoas do país inteiro, a pedido e recomendação da rede CLAIM nacional, que possam ainda não ter oportunidades de aprendizagem de LP na área de residência, e tem popularidade devido à sua orientação para HORECA e Indústria.

O facto de ser uma formação de ENF é evidenciado pela adequação dos conteúdos e materiais de estudo aos formandos – diagnóstico de necessidades e consequente criação de cursos, e materiais, específicos às necessidades dos migrantes. Também há uma visão holística do formando, reconhecendo que o ensino de PLA envolve contextos específicos e necessita de apoio para além do ensino da LP. Por último, há a flexibilidade de horários e de ensino – vertente *online*.

As atividades que receberam resposta mais positiva foram atividades lúdicas, com elementos de música e dança, como por exemplo um *flashmob*, e convívios, que têm lugar normalmente no fim da formação, com uma troca gastronómica e cultural.

As dificuldades sentidas englobam: 1) falta de transportes públicos, que dificulta a frequência do curso e a procura de trabalho para muitos migrantes; 2) desmotivação dos alunos, devido à dificuldade da LP e à variedade de preocupações que os afeta simultaneamente; 3) falta de materiais como caderno, instrumentos de escrita, também devido à desmotivação; 4) problemas de assiduidade, devido à instabilidade horária dos formandos, e também devido ao facto de ser ensino não formal, sem necessidade de presenças para certificação final; 5) heterogeneidade das turmas, quanto ao reportório linguístico e grau de ensino, havendo pessoas analfabetas; 6) diferença de regionalismos e a ritmo rápido de conversação, especialmente no norte do país.

O sucesso da formação é comprovado pelos numerosos reconhecimentos positivos. Após a formação, *online* e presencial, os formandos respondem a um formulário onde podem partilhar as suas necessidades, dificuldades, sugestões e satisfação com o curso. A acrescentar ao *feedback* positivo nos formulários, há vários alunos que, de forma espontânea, expressem o seu agradecimento, através de emails ou oferta de pequenos presentes. Ademais, há a produção de materiais específicos

(HORECA e Indústria), que podem continuar em uso e proporcionam um ensino centrado nas necessidades de aprendizagem de LP dos migrantes, e a vertente *online*, com imenso público interessado, que, mais uma vez, respondem às necessidades de flexibilidade dos migrantes.

O PC, em princípio, não continuará após dezembro de 2023, mas a Casa Vera Cruz não deixará de tentar responder às necessidades da população migrante, continuando a informar-se de oportunidades de financiamento. Um fator que se deveria manter nas próximas formações, e que contribuiu para o bom funcionamento da formação no PC, foi a utilização de línguas para além da LP no ensino. O formador tem conhecimento de línguas europeias, incluindo a língua russa, o que suscitou grande felicidade, com a partilha por parte dos alunos da dificuldade acrescida de outros cursos de português devido à utilização exclusiva do português, ou inglês, no ensino. Quanto a aspetos que podem ser melhorados, aponta-se o aumento de horas de formação, e a diminuição e homogeneização das turmas.

3.4. Discussão Geral

O foco dos projetos é a integração de migrantes, através do ENF de PLA e ambos são financiados pelo FAMI. O MOCEP já terminou e o PC continua em implementação até ao final de 2023. Os projetos espelham a diversidade da população imigrante em Portugal, com formandos oriundos de vários continentes (Europa, África, Ásia, América do Norte, América Central e América do Sul), com uma variedade de reportório linguístico, de ocupações, de graus de ensino e de faixas etárias. Enquanto o MOCEP estava orientado para um público-alvo mais específico, mulheres imigrantes na sua maioria mães, o PC estava aberto a qualquer migrante nacional de Países Terceiros.

Os dois projetos surgiram de necessidades reais da população migrante, expostas através de trabalho previamente feito pelas entidades e diálogo com associações de migrantes, ou de contacto próximo com migrantes e outras instituições relevantes para a integração e acolhimento de migrantes. Estes contactos refletem-se nas parcerias, formais ou informais, que se criam para a implementação dos projetos. Enquanto o PC tem uma lista mais extensa de entidades, o MOCEP apresenta um número menor de parcerias. Esta tarefa de diagnóstico de necessidades da população migrante realça a importância de espaços como o CLAIM, que estão em contacto direto e constante com os migrantes. São de igual importância as associações geridas por migrantes, de maneira a dar uma voz à

comunidade migrante no discurso sobre a migração e integração. Os próprios projetos servem como bússola, e momento de aprendizagem.

Ambos os projetos ofereceram/oferecem apoio aos migrantes para além do ensino de LP, correspondente à magnitude de áreas de intervenção da entidade. O MOCEP, promovido por uma entidade com foco na investigação, ofereceu apoio mais focado na especificidade do público-alvo, acompanhamento das crianças durante o horário de formação. O PC, promovido por uma entidade com histórico no serviço social e vários contactos, oferece Apoio à Vítima e dinamiza atividades de animação sociocultural.

No que diz respeito aos fatores específicos ao ENF, o diagnóstico prévio de necessidades dos formandos é comum aos dois projetos, tal como a flexibilidade de horários da formação. A adaptação dos materiais e atividades aos formandos é um fator igualmente presente em ambos os projetos, exemplificado pelos retratos linguísticos no MOCEP e a criação de um curso e materiais orientados para a área de HORECA e Indústria pelo PC. Acrescentando a isso, o MOCEP coloca o foco na socialização e inclui aprendizagens de cidadania. Por outro lado, o PC mantém uma visão holística dos formandos, encaminhando-os para outros apoios quando necessário. Bem como, simplifica os conteúdos e abriu uma vertente do curso *online*, de maneira a responder às lacunas de oportunidade a nível regional e nacional.

Entre os projetos, as atividades preferidas dos formandos assemelham-se no aspeto da comunidade (convívios, piquenique). Acrescenta-se, da parte do MOCEP, as atividades centradas no corpo humano ligadas a necessidades médicas e as atividades associadas às compras. Muitas das atividades favoritas têm lugar fora do contexto de sala de aula, num espaço e ambiente mais descontraído. Na diversidade de alunos de PLA, alguns podem não ter muita experiência com espaços de ensino formal, ou ter uma vida com imensas dificuldades e cansaço, ou estar psicologicamente em baixo devido à fuga do seu país. O carácter não formal das atividades dá um momento de pausa e leveza ao ensino da LP, algo que facilmente se pode tornar uma tarefa necessária, mas frustrante e prolongada. Paralelamente, os alunos consideram estas atividades como um momento de partilha da sua língua, cultura e experiência pessoal. Isto cria um sentimento de validação e aceitação, em que são aceites na sua diferença e não precisam de se formatar ao molde “português”. As atividades favoritas, em contexto de sala de aula, estão ligadas ao quotidiano e ao sentido de comunidade – compras, comida, corpo humano, saúde. Este conhecimento oferece-lhes um espaço de igualdade na sociedade, com as mesmas

necessidades e direitos, criando uma ligação mais íntima entre o imigrante e a língua e cultura portuguesa.

Das dificuldades sentidas durante a formação, a heterogeneidade das turmas é transversal a ambos os projetos, tanto devido ao grau de ensino dos formandos como ao reportório linguístico. Aponta-se também, o número reduzido de horas de formação e a pandemia de Covid-19. O MOCEP destaca igualmente a falta de apoio com as crianças, o salário baixo que o FAMI destina aos formadores e o tamanho excessivo das turmas. O PC realça os regionalismos e a rapidez da fala, a falta de transportes públicos e a desmotivação dos formandos, que se reflete em problemas de assiduidade e falta de materiais de escrita. Há dificuldades que estão fora do campo de influência do projeto, (transportes públicos e regionalismos). Para além disso, há problemas que ultrapassam qualquer gestão, como foi o caso da pandemia de Covid-19. Por outro lado, há complicações ligadas à entidade financiadora, que vão sendo expostas por parte dos projetos. Possíveis sugestões, melhoramentos e repostas a estes problemas terão de vir da entidade e são geridas no decorrer da formação pelos projetos dentro das suas capacidades.

A criação de relações duradouras é um dos sucessos relatados pelos projetos. Outros sucessos do MOCEP incluem o prosseguimento para cursos de alunas com vista à certificação e a afirmação das formandas como agentes ativos de mediação linguística e cultural. O PC reconhece como sucessos a produção de materiais específicos, a diversidade de público interessada na vertente *online* e o agradecimento por parte dos alunos, através de emails ou presentes. O envolvimento dos alunos com os projetos e entidades dá-lhes a oportunidade de tomarem um papel mais ativo como mediadores culturais. Criam um espaço na comunidade portuguesa e na comunidade imigrante em Portugal.

Segundo, tanto no MOCEP como no PC, a utilização de línguas para além da LP é importante para o bom funcionamento da formação e é um aspeto que se deverá manter nos próximos projetos. Em ambos, os formandos que frequentaram outras formações lecionadas exclusivamente em português, partilham que a maioria dos alunos não conseguia acompanhar e se sentia desmotivada. *Translanguaging* é referida como uma ferramenta importante para o ensino de PLA. Surge a sugestão de disponibilizar formação específica para professores de PLA, com foco na diversidade linguística e cultural. Tocando também em *translanguaging*, na utilização de diversas línguas, por parte do

formador e alunos e procurando incentivar a mobilização dos alunos no espaço de sala de aula.

Para finalizar, ambos os projetos indicam como mudanças necessárias o aumento das horas de formação para cada turma e a diminuição e homogeneização das turmas. O MOCEP assinala também, para futuros projetos, a necessidade de uma maior flexibilidade na formação (atividades e materiais) e da parte da formadora, uma melhor mobilização do espaço de aprendizagem e a criação de uma parceria para acompanhar as crianças, caso envolva mulheres, e mães, imigrantes.

Figura 7: Quadro síntese

Temas / Projetos	MULHERES MIGRANTES	Projeto Caleidoscópio
Objetivo	Ações integradas de orientação cultural e ensino do português para mulheres imigrantes	Promoção de integração de migrantes, com ações de ENF de PLA, em vertente presencial e <i>online</i>
Data de implementação	01/01/2021 – 31/12/2022	01/09/2021 – 31/12/2023
Financiamento	Aviso 85/FAMI/2020	Aviso 97/FAMI/2021
Parceiros	APEDI, Junta de Freguesia da Penha de França	CLAIM de Aveiro, SEF, Câmara de Aveiro, GNR, PSP, Cáritas, Cruz Vermelha, IEFEP, Centro Qualifica
Apoios complementares ao ensino de português	Apoio com as crianças	Atividades de animação sociocultural, Gabinete de Apoio à Vítima
Especificidades da vertente de ENF	Diagnóstico prévio de necessidades, flexibilidade de horários, foco na socialização, flexibilidade de atividades, cidadania, foco nas formandas, retratos linguísticos	Diagnóstico prévio de necessidades, flexibilidade de horários, simplificação de conteúdos, orientação para HORECA e Indústria, vertente <i>online</i>
Atividades preferidas	Atividade do corpo humano (ligada a necessidades médicas), compras, piquenique de celebração de final do curso	Atividades lúdicas com música e dança (<i>flashmob</i>), convívios
Dificuldades	Heterogeneidade das turmas, número reduzido	Heterogeneidade das turmas, número reduzido

	de horas de formação, Covid-19, falta de apoio com as crianças, salário baixo das formadoras, espaço e equipamentos deficitários, turmas numerosas	de horas de formação, Covid-19, falta de transportes públicos, desmotivação dos alunos (assiduidade, falta de materiais), regionalismos e rapidez de fala
Sucessos	Criação de relações duradouras, prosseguimento das alunas para cursos com vista a certificação, formandas como agentes ativos de mediação linguística e cultural	Criação de relações duradouras, agradecimento dos alunos (emails, presentes), alunos que encontram trabalho, produção de materiais específicos, diversidade de público interessada na vertente <i>online</i>
O que manter?	Utilização de línguas para além do português	Utilização de línguas para além do português
O que mudar?	Aumentar as horas de formação, diminuição e homogeneização das turmas, maior flexibilidade na formação e da formadora, melhor mobilização do espaço de aprendizagem, criação de parceria para acompanhar as crianças	Aumentar as horas de formação, diminuição e homogeneização das turmas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenómeno migratório está em crescimento acentuado e transformação constante, conduzindo a desafios sucessivos e diversos. Há uma preocupação internacional com a migração e migrantes, através da criação de documentos e políticas que preservem os seus direitos e melhorem as suas condições. Os imigrantes são indispensáveis para o funcionamento das sociedades atuais.

Em Portugal, verifica-se a presença ativa e indispensável da comunidade imigrante. Desde o 25 de abril que Portugal experiencia grandes mudanças, tornando-se um país multilingue e multicultural. Em quase cinco décadas, tem havido várias ondas migratórias, caracterizadas por diversos grupos de migrantes. Esta diversidade deve-se às diferentes causas de migração (motivos políticos, económicos e financeiros, entre outros), diferentes nacionalidades e diferentes motivos de permanência em Portugal. A transformação do público imigrante é acompanhada de transformações nas políticas de imigração, e leis associadas, tanto a nível europeu, como a nível nacional. Inevitavelmente, adaptam-se também as políticas de acolhimento desse mesmo público.

A língua é uma dimensão fundamental da integração da comunidade imigrante, servindo como fator de inclusão ou exclusão. Desde 2000, Portugal demonstra uma preocupação com o ensino da LP a imigrantes. O Estado português tem criado sucessivos programas, cursos e formações que pretendem responder à diversidade da comunidade migrante e às suas renovadas necessidades. A resposta mais recente são os cursos de PLA.

O ensino de PLA tem o papel de criar uma ligação entre o imigrante e a realidade social, política e cultural em Portugal. Depare-se, então, com desafios distintos de outras vertentes de ensino de português. São necessárias novas ferramentas. Uma delas é *translanguaging*.

Para se alcançar a integração linguística dos migrantes na comunidade portuguesa é necessário ir para além do ensino para a proficiência na LP. É essencial dar voz aos migrantes e reconhecê-los como pessoas, com as suas histórias de vida. Para tal, é preciso valorizar as línguas do seu repertório linguístico e incentivar a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de PLA. Cabe ao professor e às pessoas envolvidas, como agentes de mudança social, transmitir aos alunos que não precisam de esquecer, ou negar, partes de si para serem bem-vindos e acolhidos em Portugal.

Outra ferramenta importante para o ensino de PLA é o ENF. O papel social e integrativo do ENF reflete as preocupações no ensino de PLA. A visão holística do

aprendente, tentando aproximá-lo da comunidade circundante e a consolidação de um sentido de identidade são princípios e objetivos que caracterizam o ENF de PLA.

Para além disso, o ENF é internacionalmente reconhecido e promovido. Em Portugal, apesar do número diminuto de atividades educativas inseridas neste contexto, há uma preocupação crescente com a valorização da ENF. O ACM reconhece a relevância de ações de ENF de PLA, apoiando vários projetos, no âmbito do FAMI.

Nesta dissertação procurei conhecer a realidade dos projetos de ENF de PLA em Portugal, detendo-me em dois deles. Procurei perceber como pretendem responder às necessidades da população migrante. Várias das entidades que promovem estes projetos têm um histórico de contacto pessoal com a comunidade imigrante, havendo mesmo alguns casos de entidades formadas por migrantes. Têm uma rede de contactos sensível às diversas necessidades dos imigrantes. É também de notar que a grande maioria dos projetos financiados se centra em Lisboa, incidindo os restantes projetos em outras áreas de foco da comunidade imigrante. Ademais, vários projetos concentram-se em grupos de maior vulnerabilidade dentro da comunidade imigrante. Sobretudo, reconhece-se os imigrantes como indivíduos íntegros, com experiências de vida complexas, que necessitam de uma vasta gama de apoios. Entidades com maior alcance disponibilizam apoios para além do ENF de PLA. No caso de estar fora das suas capacidades, os imigrantes são recorrentemente direcionados a entidades, associações e instituições externas, que ofereçam o apoio necessário.

Pretendi também entender as dificuldades sentidas durante os projetos. Houve dificuldades ligadas ao financiamento e organização das ações de ENF de PLA. Tanto o número de alunos por turma, como o número de horas mínimo por cursos estipulados pela entidade financiadora resultaram em dificuldades sentidas, ora nas turmas numerosas, ora na incapacidade de cumprimento de metas nas horas de formação. Neste caso, é necessária uma mudança do regulamento das ações, de modo a serem criadas turmas mais pequenas e haver mais horas de curso por grupo de alunos. Outra grande dificuldade sentida foi a heterogeneidade das turmas. Principalmente em turmas numerosas, é difícil gerir diferentes reportórios linguísticos, nacionalidades, níveis de ensino, entre outros. *Translanguaging* é uma ferramenta que pode orientar uma resposta a esta dificuldade, sendo a diversidade o seu palco. De modo a haver uma mudança de perspetiva, pode ser importante promover formação para professores de PLA com foco na diversidade linguística e cultural como ferramentas de aprendizagem e integração. Por outro lado, pode-se tentar homogeneizar mais os grupos de aprendizagem. Levanta-se, no entanto, a

questão de quais os parâmetros para o agrupamento de imigrantes. Como diminuir e homogeneizar as turmas, tendo em conta a disponibilidade dos alunos e todos os fatores que entram em causa? É uma questão que merece atenção, se pretendemos melhorar o ENF de PLA.

Tencionei, igualmente, identificar os sucessos celebrados no decorrer dos projetos. É perceptível, pelas atividades favoritas dos alunos, o envolvimento que o ENF de PLA cria entre os imigrantes e a língua portuguesa. Através do ensino-aprendizagem da LP focado nas suas necessidades e no seu quotidiano (compras, médico, saúde), os alunos criam uma relação mais íntima e pessoal com a LP, passando o português a ser também uma língua sua. Acrescenta-se ainda o facto de vários alunos manterem contacto com as entidades e exprimirem o seu agradecimento e gratidão, demonstrando uma relação positiva com a comunidade portuguesa. Alguns continuam envolvidos nos projetos, mesmo após a sua formação, demonstrando uma capacidade de agência na sua integração, movendo-se como agentes e mediadores linguísticos. Por último, o prosseguimento de alguns alunos para cursos com vista a certificação, comprova o sucesso da formação. Principalmente, quando confrontado com o facto de os projetos terem recebido alunos que provinham deste tipo de cursos e partilhavam que não se sentiam confiantes no português. Isto enfatiza a importância do foco no indivíduo.

Os projetos financiados no âmbito do FAMI têm como data-limite 2023, dando espaço para um novo período de financiamento, o FAMI 2030.²⁹ Seria importante fazer um estudo geral dos projetos que tiveram lugar, de modo a perceber o panorama para os futuros projetos. É também necessário perceber quais as próximas oportunidades de financiamento: objetivos específicos, públicos em que se focam, necessidades a que pretendem responder, especificações para as entidades promotoras. Apesar desta dissertação se ter centrado na realidade portuguesa, há inúmeros projetos e estudos a nível europeu e internacional que provavelmente enfrentam desafios semelhantes e que podem oferecer possíveis soluções ou melhorias no ENF de PLA. O esforço na integração e acolhimento de migrantes é uma responsabilidade global, que começa com cada um de nós.

²⁹ Recuperado de: <https://www.fami2030.gov.pt/o-fami-2030/>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRINO, J. A. M. (2011). A nova lei de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros. *O discurso dos direitos*, 49. Coimbra Editora, Coimbra. 89-128
- ALVES, J., RODRIGUES, J., BARRETO, R., DIAS, S., BUNDZYAK, V. & SILVA, A. M. C. (2022). Mediação Intercultural no Município de Braga: Reflexões Sobre o Projeto de Mediadores Municipais e Interculturais. In A. M. C. e Silva & E. P. Costa (eds.) *Mediação Intercultural: Formação, Ação e Reflexão*. (pp. 163-175). UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- BAGANHA, M. (2005). Política de imigração: A regulação dos fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra. 29-44.
- BRANCO, I. (2012). A Importância da Língua de Acolhimento na Integração de Imigrantes Nepaleses em Portugal (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CABETE, M. (2010). O processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CAELS, F. (2016). Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, I.P.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA.
- FLORES, Cristina Maria M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In Bizarro, R., Moreira, Ma & Flores, C. (orgs.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp.35-46.
- GARCÍA, Ofelia. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In Beacco, J., Krumm, H., Little, D. & Thalgot, P. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 11-26.

- GROSSO, M. J., Tavares, A., & Tavares M. (2008). O Português para Falantes de Outras Línguas, O Utilizador Elementar no País de Acolhimento. Lisboa: ME-DGIDC.
- GROSSO, M. J., Tavares, A., & Tavares M. (2009). O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento. Lisboa: ANQ.
- GROSSO, Maria. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- GROSSO, Maria. (2021). Língua de Acolhimento no Contexto Migrante Português. In Souza, R., Coura-Sobrinho, J. & Diniz, M. (orgs.). *Português como Língua de Acolhimento: práticas e perspectivas*. São Paulo: Pá de Palavra, pp. 14-25.
- GUAZI, Taísa S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, 1-20.
- LEIRIA, Isabel. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*.
- MARTINS, M. F. (2014). O Ensino Não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- OLIVEIRA, C. R.; GOMES, N.; SANTOS, T. (2017). *Aquisição da nacionalidade portuguesa: 10 anos da Lei em Números*, Caderno Estatístico Temático # 1, Coleção *Imigração em Números* do Observatório das Migrações (coord. C. R. Oliveira), Lisboa: ACM.
- OLIVEIRA, Catarina Reis. (2022) Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2022. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 7) Observatório de Migrações, Lisboa.
- PINTO, L. (2005). Sobre Educação Não-Formal. *Cadernos d'Inducar*. Rede Inducar, Porto. Acesso em: https://issuu.com/mediateca_inducar/docs/sobreeducacaonf
- PINTO, L. (2007). Educação Não-Formal – Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- SEF. Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022
- TOWNSEND-COLES, E.K. (1981). Non-Formal Education and Development. *Botswana Notes and Records*, 13, 87-88.

WEBGRAFIA

Alto Comissariado para as Migrações – ACM. Acesso em: <https://www.acm.gov.pt/-/aviso-n-poise-33-2018-06-projeto-de-mediadores-municipais-e-interculturais>
<https://www.acm.gov.pt/-/aviso-85-fami-2020>
<https://www.acm.gov.pt/-/aviso-97-fami-2021>
<https://www.acm.gov.pt/-/aviso-98-fami-2021>
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Infografia-PLA-A4-01062022.pdf/10273201-d920-44fd-94b5-0afc0e1f2f87>

ANQEP. Acesso em:

[https://www.anqep.gov.pt/np4/Instrumentos do Sistema Nacional de Qualificacoes.html](https://www.anqep.gov.pt/np4/Instrumentos%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Qualificacoes.html)

Associação Luso-Ucraniana. Acesso em: <https://solidariedade-ucrania.pt/>

Câmara Municipal de Braga. Acesso em: <https://www.cm-braga.pt/pt/0201/comunicacao/noticias/item/item-1-16101>

CAPLE. Acesso em: <https://caple.lettras.ulisboa.pt/pagina/1/sobre-o-caple>
<https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/2/ciple>

Comissão Europeia. Acesso em: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/migrant_en
https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/immigrant_en

Conquista Vontades: Associação Imigrantes Senegaleses em Portugal. Acesso em: <https://conquistavontades.wixsite.com/aisp>

FAMI 2023. Acesso em: <https://www.fami2030.gov.pt/o-fami-2030/>

IAVE. Acesso em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/10/Aviso-n.o-19419_2022.pdf <https://iave.pt/pan/>

ISCTE-CIES. Acesso em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/projects/mulheres-migrantes-orientacao-cultural-e-ensino-de-portugues/1602>

Meaning of Migrants. Acesso em: www.meaningofmigrants.org

Organização Internacional para as Migrações. Acesso em: <https://www.iom.int/key-migration-terms>
<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>

<https://www.iom.int/global-compact-migration>

Secretaria-Geral. Acesso em: [https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Aprovado-o-Programa-Nacional-do-Fundo-para-o-Asilo,-a-Migra%C3%A7%C3%A3o-e-a-Integra%C3%A7%C3%A3o-\(FAMI\)-para-o-per%C3%ADodo-2014----2020.aspx](https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Aprovado-o-Programa-Nacional-do-Fundo-para-o-Asilo,-a-Migra%C3%A7%C3%A3o-e-a-Integra%C3%A7%C3%A3o-(FAMI)-para-o-per%C3%ADodo-2014----2020.aspx)
[https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Alto-Comissariado-para-as-Migra%C3%A7%C3%B5es,-I.P-\(ACM,-I.P\),-na-sua-qualidade-de-Autoridade-Delegada-para-o-FAMI-aprova-seis-candid.aspx](https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Alto-Comissariado-para-as-Migra%C3%A7%C3%B5es,-I.P-(ACM,-I.P),-na-sua-qualidade-de-Autoridade-Delegada-para-o-FAMI-aprova-seis-candid.aspx)
<https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/FAMI-financia-27-projetos-em-mat%C3%A9ria-de-Integra%C3%A7%C3%A3o-de-Nacionais-de-Pa%C3%ADses-Terceiros.aspx>

United Nations Digital Library. Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration : draft resolution. Acesso em:
<https://digitallibrary.un.org/record/1655681?ln=en>

LEGISLAÇÃO

Aviso n.º 85/FAMI/2020. Acesso em:
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222893/Aviso-85-FAMI-2020-Acoes-Portugues-Nao-Formal-Versao-Integral.pdf/35880bb2-be6f-400b-8162-9dc3a9514ab7>

Resultados do Aviso n.º 85/FAMI/2020. Acesso em:
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Projetos+AENF+Aviso+85+FA MI+2020+2022.pdf/4fb466a2-7d2d-4c3d-ae02-60415c908892>

Aviso n.º 97/FAMI/2021
https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222893/Aviso_97_FAMI_2021_Sociedade_Civil_Versao_Integral.pdf/b2749b24-1f02-4f71-bffe-8a5674ffdb74

Resultados do Aviso n.º 97/FAMI/2021. Acesso em:
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Projetos+AENF+Aviso+97+FA MI+2021+2022.pdf/1a1d3aaa-dc91-4eb7-9c42-ee0e3dae56ef>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 14/2001, de 14 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2001, Série I-B*.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de maio. *Diário da República n.º 85/2007, 1.º Suplemento, Série I de 2007-05-03*.

Despacho n.º 18476/2008, de 10 de julho. *Diário da República* n.º 132/2008, *Série II* de 2008-07-10.

Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro. *Diário da República* n.º 200/2009, *Série I* de 2009-10-15.

Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto. *Diário da República* n.º 151/2020, *Série I* de 2020-08-05.

Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho. *Diário da República* n.º 140/2022, *Série I* de 2022-07-21.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. *Diário da República* n.º 251/2007, *Série I* de 2007-12-31.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019, de 20 de agosto. *Diário da República* n.º 158/2019, *Série I* de 2019-08-20.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019, de 20 de agosto. *Diário da República* n.º 158/2019, *Série I* de 2019-08-20.

Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho. *Diário da República* n.º 140/2022, *Série I* de 2022-07-21.

Decreto-Lei n.º 212/92, de 12 de Outubro. *Diário da República* n.º 235/1992, *Série I-A* de 1992-10-12.

Lei n.º 17/96, de 24 de maio. *Diário da República* n.º 121/1996, *Série I-A* de 1996-05-24.

Decreto-Lei n.º 244/98, de 8 de agosto. *Diário da República* n.º 182/1998, *Série I-A* de 1998-08-08.

Decreto-Lei n.º 4/2001, de 10 de Janeiro. *Diário da República* n.º 8/2001, *Série I-A* de 2001-01-10.

Decreto-Lei n.º 34/2003, de 25 de fevereiro. *Diário da República* n.º 47/2003, *Série I-A* de 2003-02-25.

Decreto Regulamentar n.º 6/2004, de 26 de abril. *Diário da República* n.º 98/2004, *Série I-B* de 2004-04-26.

Lei n.º 23/2007, de 4 de julho. *Diário da República* n.º 127/2007, *Série I* de 2007-07-04.

Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto. *Diário da República* n.º 154/2012, *Série I* de 2012-08-09.

Lei n.º 56/2015, de 23 de junho. *Diário da República* n.º 120/2015, Série I de 2015-06-23.

Lei n.º 63/2015, de 30 de junho. *Diário da República* n.º 125/2015, Série I de 2015-06-30.

Lei n.º 59/2017, de 31 de julho. *Diário da República* n.º 146/2017, Série I de 2017-07-31.

Lei n.º 102/2017, de 28 de agosto. *Diário da República* n.º 165/2017, Série I de 2017-08-28.

Lei n.º 26/2018, de 5 de julho. *Diário da República* n.º 128/2018, Série I de 2018-07-05.

Lei n.º 28/2019, de 29 de março. *Diário da República* n.º 63/2019, Série I de 2019-03-29.

Decreto-Lei n.º 14/2021, de 12 de fevereiro. *Diário da República* n.º 30/2021, Série I de 2021-02-12.

Lei n.º 18/2022, de 25 de agosto. *Diário da República* n.º 164/2022, Série I de 2022-08-25.

Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho. *Diário da República* n.º 107/2023, Série I de 2023-06-02.

Lei n.º 41/2023, de 10 de agosto. *Diário da República* n.º 155/2023, Série I de 2023-08-10.

Lei n.º 37/81, de 3 de outubro. *Diário da República* n.º 228/1981, Série I de 1981-10-03.

Lei Orgânica n.º 2/2006, de 17 de abril. *Diário da República* n.º 75/2006, Série I-A de 2006-04-17.

Lei Orgânica n.º 1/2013, de 29 de julho. *Diário da República* n.º 144/2013, Série I de 2013-07-29.

Lei Orgânica n.º 8/2015, de 22 de junho. *Diário da República* n.º 119/2015, Série I de 2015-06-22.

Lei Orgânica n.º 9/2015, de 29 de julho. *Diário da República* n.º 146/2015, Série I de 2015-07-29.

Lei Orgânica n.º 2/2018, de 5 de julho. *Diário da República* n.º 128/2018, Série I de 2018-07-05.

Lei Orgânica n.º 2/2020, de 10 de novembro. *Diário da República* n.º 219/2020, Série I de 2020-11-10.

Decreto-Lei n.º 322/82, de 12 de agosto. *Diário da República* n.º 185/1982, *Série I* de 1982-08-12.

Decreto-Lei n.º 237-A/2006, de 14 de dezembro. *Diário da República* n.º 239/2006, 1º *Suplemento*, *Série I* de 2006-12-14.

Portaria n.º 1403-A/2006, de 15 de dezembro. *Diário da República* n.º 240/2006, 1º *Suplemento*, *Série I* de 2006-12-15.

Portaria n.º 60/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República* n.º 23/2011, *Série I* de 2011-02-02.

Portaria n.º 176/2014, de 11 de setembro. *Diário da República* n.º 175/2014, *Série I* de 2014-09-11.

Decreto-Lei n.º 43/2013, de 1 de abril. *Diário da República* n.º 63/2013, *Série I* de 2013-04-01.

Portaria n.º 407/2015, de 24 de novembro. *Diário da República* n.º 230/2015, *Série I* de 2015-11-24.

Regulamento (UE) n.º 516/2014, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de abril de 2014. Acesso em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32014R0516>

Regulamento (UE) n.º 514/2014 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de abril de 2014. Acesso em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32014R0514>

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de entrevistas

- 1) Como surgiu o projeto?
- 2) Qual é o objetivo do projeto?
- 3) Quando começou? (Quando acabou? Pretendem continuar?)
- 4) Qual é o seu/vosso papel no projeto?
- 5) Quantas pessoas estão envolvidas no projeto e em que posições? (formadores de língua, assistentes sociais, advogados, etc)
- 6) Como foi o processo para o financiamento?
- 7) Que entidades colaboraram/colaboram com o projeto e de que maneira? (financiamento, espaço, recursos físicos ou digitais, equipamento, formadores, publicidade/partilha de informação, visitas de estudo, etc)
- 8) Têm outros projetos de apoio aos formandos? (habitação, saúde, etc)
- 9) Qual o número de horas do curso e qual o horário?
- 10) Como empregam os formadores?
- 11) Qual é o vosso público-alvo?
- 12) Como é feito o contacto entre os imigrantes/refugiados e o projeto? Como é que os formandos têm conhecimento da oferta da associação?
- 13) Alunos:
 - a. Quantos alunos se inscreveram?
 - b. Houve alguma desistência? (Porquê?)
 - c. Faixa etária dos alunos
 - d. Nacionalidades
 - e. Profissões
 - f. Género
 - g. Situação em Portugal
- 14) Que preparação é necessária antes da formação? (Estudo do grupo de formandos? Faz-se diagnóstico das necessidades dos formandos nas primeiras sessões?)
- 15) Na formação, o que considerada diferente ou específico ao facto de ser PLA ENF?
- 16) Que atividades tiveram menos sucesso e porquê?
- 17) Que atividades tiveram mais sucesso e porquê?
- 18) Que dificuldades foram sentidas durante a formação?
- 19) Que sucessos foram celebrados durante a formação?
- 20) Que balanço faz do curso?
- 21) O que manteriam no futuro e o que mudariam?

ANEXO 2

ENTREVISTA à Coordenadora do projeto MULHERES MIGRANTES Orientação Cultural e Ensino de Português

1) Como surgiu o projeto?

O projeto surgiu por convite da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI), com quem tenha já feito várias colaborações. Também estão direcionados para o ensino e aprendizagem do português, em contextos diferenciados, fazendo até algumas formações creditadas nesse sentido. São parceiros e temos colaborado. No CIES, temos interesse nas políticas de língua e nos contextos de aprendizagem. Também por uma questão de prática. A APEDI não podia propor a candidatura. Então, vieram ter com o CIES. Pareceu interessante, para fortalecer esta parceria. Também pareceu muito relevante, porque no CIES estudamos muito as migrações, e o estudo da ligação entre as migrações e a linguagem, muito a nível de políticas de língua e os diversos públicos. Há poucos estudos sobre as mulheres imigrantes, em específico, nos contextos de aprendizagem das línguas oficiais dos países onde estão, e há uma série de condicionantes associadas às suas possibilidades de participação. Considerou-se que, por isso, era relevante focar nesse público. Estávamos preocupados com a situação de mais vulnerabilidade socioeconómico, querendo chegar junto dessas populações, e um nível de escolaridade mais baixo, que se associa a uma possibilidade maior de vulnerabilidade socioeconómica. Depois, havia muito interesse em auxiliar as mulheres enquanto mães na inserção das crianças nas escolas, e melhorar também a relação escola-família. Partiu-se de um algum pressuposto que algumas origens também pudessem ter condicionantes associadas às normas da família. Esse foi um argumento bastante secundário de proporcionar um espaço só para mulheres, para que isso não fosse uma questão, em termos das dinâmicas de família.

2) O projeto foi para responder ao Aviso do FAMI?

Sim, foi 2020 – 2022.

3) Foi aumentado por causa do Covid ou estava a contar ser dois anos?

Não, era dois anos. Tivemos algumas questões com o Covid, de ajustes e justificações. A gestão da primeira turma foi muito mais complicada do que a gestão das outras duas, porque iniciou no segundo semestre em que estávamos em pandemia, em 2020. Entre dezembro e janeiro, aquilo disparou novamente em termos de casos. A formação estava só prevista para ser presencial. Aconteceu numa escola e começou a haver alunas que não podiam vir, porque tinham tido Covid, ou alguém na família, e a própria escolas ia fechando de vez em quando. E como estamos a falar de uma altura por volta do Natal, algumas iam a casa ou iam visitar outros familiares noutros países, também imigrados. Ficaram com receio de não poder visitar, se viessem à formação e aí houve muita instabilidade da turma e tivemos de justificar todas estas razões. Desta turma beneficiaram sobretudo poucas, que resistiram até ao fim. Foi muito mais difícil conseguir ter esta turma. Depois a seguir correu bastante melhor.

4) É a coordenadora do projeto, certo?

Sim. Oficialmente com a coordenação do diretor da APEDI.

5) Quantas pessoas estavam envolvidas no projeto e em que cargos?

Da parte do CIES-ISCTE, era eu enquanto coordenadora. E depois tínhamos uma socióloga da área da sociologia da educação e das migrações, e uma professora da área da literacia, que trabalha muito na questão da literacia e literacia para adultos e ensino ao longo da vida. Elas as duas eram acompanhamento científico. Da parte da APEDI, era sobretudo linguistas, professores de língua e sociolinguistas, que tratavam das questões dos conteúdos pedagógicos e também do recrutamento dos professores. Nós entendíamos os perfis das pessoas e os processos de aprendizagem da perspetiva da sociologia e de aquisição de literacia, com a minha coordenação de toda a equipa. A APEDI, tratava dos conteúdos, tendo em conta terem pessoas da área, que já produziram muito na área do Português Língua Não Materna, inclusive para outros países que não Portugal. Uma das professoras tinha também um papel importante de acompanhar a evolução dos conteúdos pedagógicos a serem ministrados em sala de aula, produzindo pequenos relatórios sobre o que corria bem e o que corria mal. Depois tínhamos a Junta de Freguesia da Penha da

França, porque foi na Penha de França que foi aplicado. A partir da Junta, veio o Agrupamento de Escolas na zona da Penha de França, mas era um parceiro informal que disponha os espaços. Queríamos ter feito na biblioteca, mas a biblioteca não autorizou, porque é um processo dinâmico. A Junta deu o espaço na escola onde algumas das mães tinham os filhos a frequentar. Outras, como não tinham chegado há muito tempo, ou as crianças não tinham chegado há muito tempo, iam frequentar, mas ainda não estavam a frequentar. Portanto, nem todas as crianças tinham uma relação direta com aquela escola, mas o espaço foi cedido. Apesar da colaboração ter sido interessante e boa, há muitas coisas que posso dizer sobre a qualidade do espaço para os objetivos. Queria dizer atrás que era objetivo, sobretudo conceptualmente, de que se pudesse produzir materiais pedagógicos, sempre na linha de acompanhar as crianças, para as mães puderem fazer o acompanhamento escolar das crianças. Só que o financiamento cortou as possibilidades de haver a produção de materiais e os custos associados a essa produção de materiais. É uma pena, porque nesta área os materiais estão muitos dispersos e são criados muito espontaneamente. Claro que se vai criar, mas a ideia era sistematizar e preparar. Não é um trabalho que deve ser gratuito, e isso caiu por terra. Assim como ter algumas possibilidades de apoio às crianças para as mães puderem vir. Já irei falar mais à frente, acabou por acontecer, mas o apoio foi bastante deficitário e a parte financiadora não reconheceu essa necessidade de financiamento. Não acomoda esse financiamento, para pudermos ter um apoio paralelo para as crianças, para que as mães possam frequentar a formação. O que leva a desistência de algumas mães. Depois, entrou a Associação Coração com Coroas, que é dirigida pela Catarina Furtado, com o objetivo de escrever, posteriormente, pequenas biografias das vidas destas mulheres. Houve uma questão que não concretizou esta ideia, que tem a ver com a estrutura e as horas da formação, as horas desta formação, que não permitem que haja aquisição da língua o suficiente para haver biografias. Como o que a parceria queria era que elas fossem em português, não se concretizou nesse sentido. Porque era só 50 horas para cada turma. Isso já entra nos aspetos do que é que devia ser mais bem pensado para o projeto. Hoje, da minha parte, digo que 50 horas não fazem sentido nenhum, se estamos a pensar na aquisição da língua tem de ser no mínimo, a meu ver, 150 horas. Não só por isso, mas também pela socialização e os laços que se criam, porque ao fim de 50 horas o resultado nesse aspeto foi muito bom, e depois corta. Algumas delas criaram laços entre elas e devem ser autónomos para lá do espaço de aprendizagem e daquele contexto, mas nem todas. Tentámos ter algumas atividades posteriormente há formação. Foi uma frustração grande

do projeto, sobretudo as duas últimas turmas que não tiveram as complicações da primeira turma. Para nós, foi uma frustração muito grande chegar ali e fechar. Ao fim de 50 horas estava a arrancar e criou-se as condições para arrancar e ter estabilidade, e terminou. Eu não sou da área da pedagogia, portanto foi uma experiência, mas considero que devia ter pensado nisto mais criticamente. Estou habituada a projetos que, como não têm financiamento, não têm interrupções. Aqui foi uma coisa mais estruturada, embora sendo ensino não formal. Para nós foi uma aprendizagem de perceber que há uma necessidade de continuidade, mas, e há de vir nas recomendações, as próprias entidades financiadoras não deviam financiar só 50 horas. Deviam colocar que devia ter um mínimo de horas para financiamento. O projeto tem impacto positivo independentemente de muitas coisas que podiam ter sido melhores. Tem um impacto positivo na socialização e nas relações que se criam, e na criação de um espaço seguro e de muita socialização. Porque depois também se adicionaram apoios às crianças, voluntários, posteriormente na turma dois. Isso criou um espaço bastante alargado de socialização e espaço de segurança, em que se sentiam confortáveis, e que era delas e dos seus filhos e filhas. Apesar de haver este resultado importante, o financiamento é limitado para a sua consolidação e acho que as entidades financiadoras deviam, nas suas próprias propostas, colocar isto de antemão. Outra questão que posso dizer em termos de entidade financiadora, é que se queremos envolver mulheres imigrantes, mães e pais, temos de adicionar um financiamento para o pai dar apoio às crianças. Porque há famílias imigrantes que não têm onde deixar as suas crianças durante o período de formação. Mesmo que seja no próprio espaço da escola, visto que a ideia é também melhorar a relação com a escola e dar mais proximidade, tem de haver alguém a tomar conta das crianças, mesmo que seja na sala ao lado, que foi a questão que tivemos de base. Isso é uma coisa fundamental, que acho que tem de acontecer. Se não acontecer, vão sempre haver mulheres que vão desistir. Eu digo mulheres, porque é sobretudo sobre elas que cai a responsabilidade de tomar conta das crianças. E mesmo que nós convidemos, porque fizemos que as crianças venham, se não tivermos uma sala paralela e alguém para tomar conta, isso perturba completamente a aula. Porque as crianças e os jovens não conseguem estar sossegados, como é óbvio. Pode haver entre os mais velhos uma relação de aprendizagem das mães. Ajudar as mães, serem mediadores. Os que já estão na escola acabam por ser mediadores e acham piada a observar a mãe a aprender. Mas há uma perturbação da dinâmica da aula. Isso, para mim, é fundamental. Quem tem a responsabilidade no ACM para a questão do ensino de português língua de acolhimento reconhece isso, mas a entidade financiadora não. Outra coisa é perceber que

o número de horas, mesmo para ensino não formal, não certificado, tem de ser maior. Porque, se não, estamos sempre em projetos piloto, projetos experimentais, como é o nosso caso, que não têm mínimo de consolidação. Um terceiro ponto, só para a entidade financiadora, porque também temos uma reflexão crítica sobre o nosso próprio trabalho, é que pagam mal aos formadores. 20 euros à hora é muito pouco. Depois estamos a falar de recibos verdes. E há que acompanhar as alunas, criar conteúdos, ajustar os conteúdos à especificidade de quem está na sala de aula. 20 euros por hora é muito pouco, porque é pelas 50 horas de formação. Até, no início, pensámos em não aceitar o financiamento e não levar o projeto para a frente por causa disso. Fizemos alguns ajustes de flexibilidade para conseguir ter formadoras disponíveis, mas não é aceitável.

6) Então foram três turmas, cada uma de 50 horas, certo? E foram faseadas?

Certo. Era suposto ser uma de cada vez. Uma das questões, e eu já trabalho nisso há algum tempo, e fiz um estudo há mais tempo sobre a avaliação dos programas de língua de acolhimento, que já foi Portugal Acolhe, já foi PPT e agora é o PLA, sei que é o não ajuste dos horários à vida das pessoas, e sente-se isso na sala de aula e sente-se isso na frequência das alunas, não é nada que eu estranhasse. Mas maior parte destas senhoras não estavam a trabalhar, e algumas estavam até à procura de trabalho. E face à irregularidade associada às questões de saúde e de Covid, mais a desistência de uma mãe ou outra por causa da questão das crianças, tivemos um período de reflexão e uma estratégia de disseminação. Depois decidimos, procurando uma nova formadora, porque a primeira já não estava disponível. E devo dizer que elas têm uma flexibilidade e uma entrega extraordinária, às duas que estiveram connosco. Porque já estávamos a meio do segundo ano do projeto e a porque a formadora estava disponível para isso, criou-se uma turma da tarde e uma da noite que ocorreram basicamente na mesma altura, nos mesmos dias, mas horários diferenciados. Isto também era para ter mais oferta em termos de horário. E abriu-se outro espaço, porque a escola não está aberta à noite. E por acaso abriu-se um espaço com melhores condições na própria Junta de Freguesia. Porque é que o espaço da escola tinha menores condições? Porque estamos a falar de períodos de muito calor e as salas não estavam preparadas para isso. Os computadores e os projetores da escola também têm uma série de deficiências. A utilização do espaço e o uso das metodologias em relação ao espaço também é uma consideração que com a formadora pensámos à posteriori tem de ter uma flexibilidade diferente e a formação não tem de acontecer só dentro da sala de

aula. Tivemos alturas em que fomos efetivamente para o recreio, onde estive mais fresco à sombra, mas isso era na primeira turma. Mas quando é de forma improvisada e não é planeada, o espaço ao ar livre pode não ter todas as condições, porque é de improvisação. Houve um dia que fizemos isso na primeira turma, porque a escola estava a desinfetar do Covid e estava bastante calor. Como estava ao pé duma estrada, funcionou mais ou menos. Mas foi animado. Outra consideração para as entidades financiadoras é que apesar de se ter reduzido o número de alunos por turma em termos de obrigatoriedade, eu considero, porque em muitos casos há uma diversidade de perfis grande em termos sociolinguísticos, de educação e de familiaridade com a literacia, sobretudo quando as pessoas ainda estão a adquirir a língua, que 10 pessoas é o máximo. Isto é a nosso ver, porque a turma da noite teve 10 pessoas e funcionou muito melhor. A turma de dia tinha quase 20 pessoas, houve uma oscilação, teve muitas mais dificuldades. Para já as condições da sala como disse. Depois havia crianças, na turma da noite já não havia crianças.

7) Como empregaram os formadores?

A estratégia de procura dos formadores foi muito a partir da APEDI, que tem as suas redes de contacto, e há também sócios que dão também esta formação. As duas formadoras vieram daí. A segunda veio mais de contactos, mas foi a partir daí. A primeira tinha formação em ensino de português desde a licenciatura. A segunda tem mestrado em português língua não materna e a formação inicial era de media e comunicação social.

8) Como é que foi feito o contacto entre os imigrantes e o projeto?

A primeira estratégia de disseminação, como nós queríamos que fosse uma relação entre a escola e as famílias, foi muito focado no Serviço de Ação Social de lá e no Gabinete de Atendimento à Família (GAF). Fizeram o recrutamento de mães que já estão e mães que hão de vir no próximo ano e as crianças que há de vir. Como não eram parceiros formais, mas fizeram um grande esforço para ajudar, chegou a um ponto em que o recrutamento não continuou a evoluir. Por isso também tivemos algum atraso no arranque e houve alunas que foram entrando ao longo da formação. Isso perturba um bocado o arranque das aulas. Da segunda vez que fizemos a tal reflexão do que é que íamos fazer, a equipa decidiu ter uma estratégia diferente. Então fez-se um texto em português com informação

básica, que se traduziu em muitas outras línguas, recorrendo ao serviço de tradução do ACM, com outros alfabetos, desde o farsi ao urdu ao árabe ou russo, alfabeto cirílico, e inglês, que é uma língua que maior parte destas mulheres falavam. Tinha duas folhas, que se disseminou por muitas escolas na zona. Eu contactei muitas associações de imigrantes ou associações que estão a apoiar refugiados, e serviços de jesuítas para refugiados e outros contextos. Enviei, porque tínhamos em PDF também. Andei também muito a bater perna, porque a Penha de França tem muitas populações de origem estrangeira. E fui às lojas, e se apanhava um grupo na rua. Nomeadamente uma vez estava a passear numa zona completamente distinta, Campo de Ourique, e vi um grupo de mulheres e fui-lhes lá dar. Andei a distribuir ativamente por todo o lado. O que também teve um retorno de haver muito mais, sobretudo por termos contactado instituições que fazem acompanhamento de refugiados, tivemos, na segunda e terceira turma, mulheres refugiadas. Não sei se o estatuto era oficial, se é proteção internacional a refugiados, mas mulheres da Ucrânia e do Afeganistão. As ucranianas recém-chegadas e as afegãs já estavam cá há quatro ou cinco meses. As estratégias de disseminação foram estas. O que também levou a parceiras de cooperação para a questão das crianças. A Associação Sol que trabalha com crianças e jovens, dando formação e acompanhamento, e uma jovem que estava integrada em voluntariado com refugiados ucranianos, ofereceram-se para acompanhar as crianças, vindo de forma intercalar. Essa associação foi muito boa, porque não só traziam muitos jogos, como começou a trazer brinquedos para dar e roupa para dar e criou um momento em que cada vez vinham mais crianças. E era um grande momento de excitação quando elas vinham, para eles puderem ir para a sala. Crianças pequeninas até crianças que tinham no máximo 10 anos. A jovem voluntária também passou a trazer coisas para dinamizar. Tentámos na primeira turma a partir duma aluna que estava em estágio curricular connosco, de fazer esse acompanhamento a algumas crianças. Na primeira turma também tentámos esse acompanhamento e ela enquanto esteve no estágio, esteve lá sempre, todos os dias em que havia formação na primeira turma. O que acabou por não funcionar foi que havia uma criança com questões cognitivas, que tornou muito difícil. E aí a necessidade de haver um apoio financeiro, porque a Associação Sol está habituada a lidar com crianças. A aluna que esteve connosco a estagiar e que deu apoio às crianças não tem formação suficiente para poder acompanhar crianças com questões cognitivas. Procurámos apoio, porque há professores de necessidades educativas especiais nas escolas, mas têm horários muito rígidos e estão muito saturados, e não conseguimos nem na escola nem na Junta de Freguesia, nenhum apoio e essa mãe teve de

desistir. Nós tentámos muito, mas essa mãe teve de desistir. Teve essa questão que com a disseminação surgiram novos parceiros. E isso foi bom, porque conseguimos dar uma resposta e aquilo deu uma dinâmica diferente. De alguma forma conseguimos a proximidade entre as mães as crianças e a escola. Não foi da forma que estava estruturada na candidatura, mas isso também foi uma parte importante desta experiência que tivemos. Vou falar agora em sala de aula sobretudo na segunda e na terceira turma, pelas razões que já falei das dificuldades da primeira, que nos serviu para organizar um bocadinho melhor a segunda e a terceira turma. A professora da segunda e terceira turma foi uma pessoa excecional em termos de dedicação. A primeira também, mas tivemos dificuldades estruturais. E a adequação dos conteúdos foi importante. Percebemos que na turma da noite, as pessoas tinham outra formação escolar mais homogénea. Apesar de no geral elas terem o que, nós já vimos nos estudos anteriores quando analisámos com os colegas, que normalmente tem o ensino secundário ou mais, e isso reflete-se em todas as mulheres que participaram na nossa formação, sobretudo na segunda e na terceira turma. Só que a turma da noite eram no máximo 10. Já agora, houve uma mãe ou duas que desistiram, porque não conseguimos apoio para as crianças à noite. A turma era mais pequenina, a sala era melhor, era mais sossegada. Alí tinham sobretudo o ensino superior, mas a homogeneidade é relativa associada às línguas. De uma forma ou outra, todas falavam inglês, e havia grupos mais homogéneos em termos de perfil sociolinguístico. Porque havia algumas alunas de nacionalidade chinesa, que quem não percebia inglês, ajudavam-se entre elas, como mediadoras linguísticas. Depois eram ucranianas e havia uma aluna do Gana, mas que falava bem inglês. E como quase todas falavam inglês, a não ser uma ou outra chinesa que não falava, mas que tinha outra colega chinesa que as ajudava, houve uma possibilidade de acompanhamento e aquisição da língua completamente distinta. A turma da tarde tinha afegãs, ucranianas, nepalesas, indianas, do Paquistão e do Bangladesh, se não me engano. Estamos a falar de perfis sociolinguísticos muito distintos, em termos de possibilidades de língua. Porque independentemente depois do nível de escolaridade, a possibilidade de acompanhar as aulas era em cada uma delas. Algumas das asiáticas já estavam mais familiarizadas com a língua, e falavam inglês bastante bem, porque, nalguns destes países, inglês é a língua de ensino, e serviam de ponto entre todas as asiáticas. Serviam de ponto de comunicação e ajudavam-se muito entre elas. As ucranianas em geral falam inglês. Estamos a falar de pessoas que estavam recentemente chegadas, a fugir de uma guerra. As afegãs é que havia alguma língua de comunicação muito distante com as asiáticas, mas estavam muito isoladas em termos linguísticos. Não

tinham possibilidade de ter grande mediação linguística e muito pouco ou nada de inglês. Quer dizer que tínhamos pessoas a ritmos bastante diferentes, mas também estamos a falar de 50 horas, isso é sempre limitado. E havia muito mais pessoas. A professora mobilizou muito a língua inglesa como língua de comunicação intermédia entre ela e as alunas. As alunas utilizaram uma série de outras línguas para língua de comunicação intermédia, mediação linguística. Isso foi muito importante para que a comunicação realmente acontecesse entre a professora e as alunas. A utilização de outra língua para que elas possam realmente aceder ao vocabulário e ao conhecimento que estava a ser transmitido e procurar, a partir do uso de uma língua de comunicação intermédia, chegar à língua e cultura. Porque era também para ensinar a sociedade portuguesa, para dar instrumentos de cidadania, de participação e atividade cidadã, sobretudo na relação da escola com os filhos, mas não só. E esse veículo de comunicação pelo inglês ou por outras línguas para haver mesmo acesso aos conteúdos que estavam a ser ensinados e para haver discussão entre elas, motiva muito mais à participação ativa das alunas. Muitas delas foram tirar outros cursos já para certificação e houve, inclusive, uma aluna da turma da noite que me veio dizer que o facto de ter tido a aula de português com mediação do inglês, tornou muito mais claro o ensino do português e que ela estava agora numa turma em que os professores só falavam português e que os colegas dela estavam muito mais em dificuldades. Porque tinham de alguma forma chegar, sem ter um instrumento de mediação para lá chegar. A questão do *translanguaging*. As alunas enquanto agentes ativas de mediação linguística e cultural. Houve muita partilha sobre suas vivências, sobre o país de origem, nem que fossem desenhos, e ajuda entre elas. Procurar ativamente que cada uma delas exercitasse, falasse, por muitos métodos diferenciados. No meu caso, quando participei também na sala de aula, utilizei os retratos linguísticos, da Busch. Foi uma parte bastante interessante. Também fizemos quadro do que é que correu bem, o que correu mal, que assuntos podíamos ter abordados mais, o que é que preferiam se começássemos de novo. Nessa parte, todas tinham de dizer. Tinham muito *roleplaying*, criar uma situação e depois virem e simular a conversa.

9) Por acaso tem os dados específicos dos diferentes grupos? Nacionalidade, idade, etc.?

Tenho. Se não me engano, tínhamos 16 línguas em presença nas salas de aula, 14 nacionalidades. Os níveis educacionais, como disse, era secundário ou mais. Tínhamos

pelo menos 8 ou 10 em situação sociológica de refugiadas, independentemente do estatuto oficial que lhes foi concedido, segunda e terceira turma apenas. Até porque estamos a falar de grupos de mulheres refugiadas que só vieram, as afegãs, quando a primeira turma já estava a fechar, e, as ucranianas, quando estávamos a começar o recrutamento na segunda e terceira turma. Nunca poderiam ter vindo na primeira. Depois diga-me que tipo de perfil é que queria mais saber. Também tenho o número de quantas é que tinham crianças e a média de crianças era de um a três. Nem todas tinham as crianças cá. Algumas tinham deixado no país de origem. Nós, apesar de fazermos uma ficha sociolinguística para irem respondendo e irmos preenchendo isto devagar, não questionávamos muito. Procurávamos que essa informação com os exercícios comesse a vir, porque não era o nosso objetivo intrrometer-nos. Por exemplo, só com uma conversa paralela, fora do espaço, é que percebi que uma mulher refugiada era viúva, porque o marido tinha morrido possivelmente não por bons motivos. Outras refugiadas não perguntei se tinham cá os companheiros, foi-se percebendo. Também estamos a falar de uma experiência muito recente, e o nosso objetivo não era estar a explorar as experiências específicas. Se precisarem, tudo bem, dávamos espaço para isso. O retrato linguístico permitiu fazer um perfil sociolinguístico. No retrato, elas têm uma figura humana e escolhem cores diferentes para línguas diferentes que saibam, mesmo que saibam pouco, ou não, mesmo que saibam só ler ou escrever, ou línguas que queiram aprender, e depois colocam no corpo. Pintam em parte do corpo e depois associar se está na cabeça, no coração ou noutro espaço. Até podem criar símbolos. Há vezes vêm símbolos muito patrióticos, outros vêm muito ligados à comida e emoções, conforme cada caso. Depois fazem legendas e explicar porquê, por escrito. Deixando que elas pudessem explicar em qualquer língua e houve mulheres que escreveram nos seus alfabetos. E nós, só solicitando a tradução é que podemos compreender. Mas elas disseram. Isto era para elas se expressarem completamente sobre aquilo. Aquilo que não conseguiam dizer, as colegas iam ajudando. Porque se pediu a quem não se importava de dizer, para explicar os retratos. Um à parte é que, relativamente às mulheres ucranianas, denotou-se uma relação conflitual com a língua russa, que era a língua materna das que fizeram o exercício. Uma relação complicada do que é que vão fazer com a sua própria língua materna, porque vinham da região russófona. Isso retratou-se, porque o retrato é eu e o meu corpo relativamente às línguas e como é que me identifico e me aproximo ou não das línguas. Há línguas que se põe nos braços, porque são instrumentais. Há outras, porque são mentais. Há outras que, porque ajudam a caminhar, ajudam na vida, vão para os pés e para as pernas. E depois, a

cor que escolhiam. Para perceber a escolha das cores também é preciso entender as referências culturais. É preciso perguntar porquê aquela cor. Não tomarmos necessariamente por óbvio que aquela cor vai significar uma coisa boa ou má. Elas têm de explicar. Foi das partes mais interessantes. Uma coisa que me pareceu importante depois de ver a nossa segunda formadora, e também numa tese que orientei com crianças e jovens nas escolas portuguesas, os professores que lidam com crianças ou adultos, devem falar, a meu ver, outras línguas. O inglês é uma língua de comunicação com muitas culturas, independentemente das variedades do inglês. Ou então ter uma formação muito pro diversidade linguística e pro diversidade cultural, para poderem ao menos mobilizar os alunos, que devem ser mobilizados, a meu ver, como agentes educativos no espaço da sala de aula. Porque um professor ou professora que só fala português não cria uma ponte de acesso à língua. Eu considero isso fundamental. E o que vou percebendo é que os próprios estrangeiros, imigrantes, refugiados, que estão a aprender a língua, ficam muito espantados com professores que não falam inglês e consideram isto uma limitação na formação dos professores. Como é que nós aprendemos todos uma língua? Nós recorremos à estrutura das línguas que já sabemos, seja abstrata ou porque aprendemos na escola. Muitas línguas maternas não são ensinadas nas escolas. As pessoas são escolarizadas noutras línguas. Mas há uma estrutura, independentemente de se ter aprendido formalmente ou informalmente e saber escrever ou não aquela língua. E nós recorremos a essa estrutura para aprender e chegar à próxima língua. Isso tem de ser mobilizado. E se as pessoas vêm do hindí, urdu, farsi ou outras, tem de haver uma ponte. Se não, não é dizer que é impossível, mas é muito mais impossível. E colide com a autoestima do aprendente.

10) Que preparação foi necessária antes da formação?

Colaborei muito com as professoras em termos de pensar em conteúdos e atividades, como já falei aqui. Os retratos linguísticos não era uma atividade que tinham como prática, mas fizemos isso. Para os retratos, por exemplo, trabalhámos o nome das cores, o nome das partes do corpo humano, para depois trabalhar o mais possível em português o retrato linguístico. Elas tinham vocabulário à parte. Há uma colaboração com a sociologia das migrações e da linguagem e métodos de investigação que não vêm necessariamente da sociologia, mas que vêm da educação, da psicologia e da linguística, que aplicámos aqui em cooperação com as professoras. Se houvesse financiamento,

estruturava-se melhor, temos de fazer a estruturação dos resultados num sentido mais básico. O financiamento foi para a formação e acompanhamento científico. Há essa colaboração, mas sobretudo ambas as formadoras têm muita experiência de ensino. Uma muito no ensino formal com crianças e jovens, mas também já trabalhou em português língua não materna em projetos de investigação. A outra tem muita experiência de ensino de adultos, em vários contextos, seja individual ou de grupo, muito virado para o ensino não formal. Uma coisa que disse, que há mais flexibilidade no ensino não formal, mas essa flexibilidade devia ser transposta para o ensino formal. Para que a aquisição da certificação seja feita de uma forma mais bem conseguida e também não seja só uma certificação. E há muita discussão sobre isso. O ensino formal tem muito que aprender com o ensino não formal nesse aspeto. Mas o ensino não formal tem de ter apoios financeiros para poder sistematizar as suas informações e os seus conteúdos.

11) Para além de não ter certificação final, o que é que considera que diferenciou a formação pelo facto de ser ensino não formal.

Vou-me repetir ao responder isto, mas foi muito focado na socialização com a língua, na socialização entre elas, na socialização com a professora e comigo, na socialização com as voluntárias para as crianças, na socialização com as várias pessoas da escola que lhes abriam e fechavam a porta, com as assistentes sociais do GAF, com as pessoas que nos ajudava a gerir o espaço na Junta de Freguesia. Portanto, socialização com as instituições, com os representantes das instituições. Permitir algum esclarecimento de dúvidas e alargamento de oportunidades nesse sentido.

12) Também já falou nas atividades fora de sala de aula. Fizeram alguma visita de estudo?

Não. Tivemos atividades fora de sala de aula após a formação terminar. Vieram aqui ao ISCTE, fizemos um piquenique com uma turma. Houve um piquenique no último dia de aulas dentro da escola, com a turma da tarde. Teve de se ir para fora da sala com a questão da pandemia. Tirando isso, não.

13) Que atividades sente que tiveram mais sucesso?

É um bocadinho subjetivo. É da minha perspectiva. Elas gostaram da atividade do corpo humano. E a atividade do corpo humano veio associada a necessidades médicas e de doenças. Dói-me a barriga, dói-me a perna. Gostaram da parte de ir às compras. É engraçado, porque, devido à questão da socialização com a língua portuguesa prévia, 50 horas, já falámos, é muito pouco. Algumas que tinham pouco ou nenhuma socialização com a língua portuguesa, 50 horas é insuficiente. Ainda mais porque não tinham inglês para chegar, dependiam das colegas. À tarde, as refugiadas afegãs que estavam na sala de aula, como disse, quase não tinham línguas em comum, mas eram pessoas com formação superior, e foi com muito esforço que estivemos ali, para nunca as deixar para trás, e sempre a repetir as aulas. As refugiadas ucranianas, como era muito recente, percebemos que só estarem ali, era bom para elas. E como sabem inglês, havia uma facilidade para aprender, da parte de ambas. Dava para perceber que estavam ali essencialmente para estarem ali e não noutro sítio, mas tinham um ritmo de aprendizagem que podia ser mais rápido que todas e nós não deixámos nenhuma para trás. Havia uma especificamente que, por não ter qualquer socialização com a língua portuguesa, por ter muitas questões de saúde e por ter um nível de escolaridade mais baixo e não falar inglês, tinha mais dificuldade. No final, por exemplo, queríamos que todas dissessem o que foi positivo, para além de perguntarmos o que foi negativo, e ela disse “eu estar aqui com as pessoas a conviver”. E ela dizia “não tenho mais nada para dizer, se calhar é só isso. Só posso dizer isso.” E para mim, é o resultado número 1. De coisas negativas que realçaram, sei que era o calor na sala, as condições físicas na sala, a necessidade de apoio às crianças. Portanto, não é nada que já não lhe tenha dito, da nossa própria reflexão e da reflexão delas.

Nós não demos certificado, mas considerámos importante e fizemos um certificado de presença. Elas ficaram muito contentes.

É curioso. As ucranianas, que têm outras referências culturais, e que havia muitas com lenços, muçulmanas praticantes, mas também descontraídas. As ucranianas vinham vestidas de forma completamente distinta, para aquilo que se calhar para as outras podia ser chocante, mas elas deram-se bem e as ucranianas vieram até fim e vieram à festa. Não trouxeram comida na festa, mas as outras fizeram questão que elas provassem tudo.

Sobre as coisas a melhorar, há as questões do financiamento, que já falei. Mas a parceria tem de ter várias valências, e o termos aqui uma parceira ligada ao apoio direto às crianças

tinha sido fundamental. Acabamos por ter, mas de forma muito informal. A parceria também tem de ter um papel específico para a disseminação de uma forma ativa, apesar de termos tido pessoas, e para a resolução de uma série de problemas. Senti alguma falta de apoio neste aspeto, até para resolver as questões materiais, de termos condições físicas mais adequadas. Fizeram o que puderam, mas para as que as coisas sejam efetivamente mais concretizáveis e com mais sucesso, é preciso fazer mais, além do que se pode, mas se calhar foi tudo muito experimental neste aspeto, toda a parceria e tudo. E concordo com o que a última formadora diz que é nós sabemos que a diversidade é muito importante e a diversidade de perfis, mas quando temos pessoas que têm capacidade de comunicar melhor entre elas em qualquer língua, pronto é bom ter duas do Paquistão, em que uma conhece um bocadinho mais o português e ajuda a outra. Isso é fundamental nas línguas. Mas quando à diversidade de línguas e não há comunicação e estas coisas acontecem, os ritmos são diferentes, as que percebem melhor têm de estar à espera daquelas, sem poder ajudá-las, e nesse aspeto, mais que dez pessoas parece muito. Tentar um bocadinho mais homogeneizar, mantendo as diferenças. O tal grupo da noite, tendo ucranianas, chinesas e ganesa, e ser dez pessoas, para além das condições físicas da sala, funcionou melhor em termos de evolução de aprendizagem. O outro grupo era grande, era mais animado, muito vivo, e foi muito giro, mas em termos de poder acompanhar toda a gente nas dificuldades e objetivos que tinha, sobretudo aquelas com mais dificuldades, foi muito mais difícil. Depois lembrar, 50 horas não chega. E se a Helena considera que o ensino não formal é mais flexível, a professora das duas últimas turmas, e eu concordo, acha que ainda devíamos ter sido mais flexíveis. O ir ao espaço real para além da escola também acho que é muito importante, mas dentro da escola podia ter-se ido ao café, à cantina, ao GAF, à sala de jogos, à biblioteca. Uma série de coisas que se podia ter organizado. E muito também a flexibilidade de “o que é que vocês querem aprender?”, “que temas é que vocês querem aprender?”. E fazer uma coleta do que é que vocês já sabem, os vossos perfis sociolinguísticos. Fazendo exercícios iniciais que vão devagarinho coletando informação sobre o perfil de todas. Fizemos muitos exercícios de apresentação de si, que tinha além de “eu venho de este país”, “eu falo esta língua”, “tenho filhos”, “sou casada”. Devagarinho ir, para começarem a familiarizar-se para dizerem coisas que são fundamentais para se apresentarem. Exercitaram todas, independentemente de conseguirem melhor, mas todas exercitam e dá espaço a cada uma. Toda a gente tem de esperar, por isso é que também é fundamental as turmas não serem muito grandes e terem um nível mais aproximado ou então um perfil sociolinguístico mais próximo. Estas

combinações são importantes. Depois às vezes perguntarem as coisas uma à outra, e a outra responder, do exercício que se fez, e todas puderem participar. Mas ainda mais flexibilidade do que tivemos e mais horas. Pelo menos três vezes mais.

14) Perguntava só os sucessos que celebraram durante a formação, mas acho que já respondeu. Para além da relação melhor com a língua portuguesa e comunidade portuguesa, também a relação melhor entre as formandas e as diferentes experiências de vida...

Com diferentes culturas. Formandas de culturas muito diferentes. Eu percebi a argumentação das famílias com normas um bocado rígidas, mas às vezes também é uma ideia pré-concebida. Mas o facto de serem todas mulheres, mesmo as professoras serem mulheres foi um critério, de estarmos sobretudo mulheres a participar, foi importante e devo dizer que me rendi a isto, apesar de, por exemplo, quando andávamos a recolher informação, os maridos vinham lá, ou os irmãos a dizer “não há formação para homens?” e dizíamos “não, isto é só para mulheres”. Porque há menos mulheres a frequentar formação, então estamos a dar um empurrão para isso. Mas criou-se ali um espaço de segurança, até para fazer brincadeiras entre elas que, se calhar se estivessem homens, não teriam feito da mesma maneira. Há muitos jogos que faziam entre elas, que com certeza que se estivessem homens com elas, também na posição de aprendentes, podiam, isto é especular, mas podiam não ter feito.

Eu acho que correu bem na socialização e eu gostei muito da experiência de convívio com elas e de conhecer e ver a evolução. Identificámos muitas coisas, para que, no futuro, possa correr muito melhor e ser muito mais eficaz. Nós aqui também aprendemos muito com aquilo que não se deve fazer, ou que se deve fazer de forma diferente. Aprendemos muito com isso. E acho que essa parte, essa reflexão, é muito importante que os projetos tenham, para quando se metam novamente. A professora da segunda turma partilhou muita essa ideia também comigo, e acho que em termos de continuação da sua própria formação nesta área e na área da educação, e noutros contextos de ensino em que ela está, aprendeu muito com aquilo que tem de ser feito de forma diferente. E diz que uma grande mais valia é que consegue não repetir coisas que fez neste projeto, ou então, face às dificuldades, acionar estratégias para as contornar, que é uma coisa para a qual devíamos ter tido mais tempo. Mas foram muitas condicionantes, muitos imprevistos, muitas variáveis diferentes, em que a parceria podia ter ajudado mais.

ANEXO 3

ENTREVISTA ao Coordenador do ensino não formal de português no Projeto Caleidoscópio

1) Como surgiu o projeto?

Eu apanhei o projeto na fase da sua implementação. O projeto surge como uma necessidade em termos de oferta-resposta a uma onda de crescimento migratório, coincidente com a epidemia Covid-19, em finais de 2021. Quando fui recrutado para a equipa, para assessorar e gerir a valência do ensino de português como língua estrangeira para esta população, para elaborar cursos de iniciação em regime presencial e *online*, para fazer o acolhimento desta população. O projeto é implementado a partir de dezembro de 2021. É um projeto no âmbito do FAMI e ACM, com um prazo de validade curto, um ano, doze meses. Entretanto, excecionalmente, chegados a dezembro de 2022, houve necessidade fundamentada de prorrogação do projeto, porque a onda migratória continua em crescimento. Sobretudo, depois da intervenção da Federação Russa na Ucrânia, e toda essa destabilização, e também a questão da Síria, do Médio Oriente, Afeganistão, toda esta conjuntura. Há um *boom* exponencial de fluxos migratórios, até pela redistribuição no contexto da União Europeia de milhares de imigrantes, incluindo refugiados. Estamos em meados de 2023, julho. O projeto vai até ao final do ano. Resumindo, este projeto surge e veio para Aveiro, Casa Vera Cruz, uma IPSS/ONG, que tem um histórico de 51 anos de respostas na área social, inclusive com estruturas como o CLAIM. É neste contexto que surge o Projeto Caleidoscópio, que compreende fundamentalmente três valências; 1º ensino de português não formal, gratuito, para nacionais de países terceiros, ou seja, fora da União Europeia. Não existe certificação. Reunidos os critérios, as pessoas inscrevem-se. Fazem o curso em regime *online* ou presencial. A outra valência é de Apoio à Vítima migrante. Tem colegas que gerem a equipa e a valência, nomeadamente com intervenção de consultoria jurídica e apoio psicológico às vítimas. Temos também uma outra componente deste projeto que é de Animação Sociocultural. Depois, há uma outra valência no interface, que é a da comunicação, imagem, redes sociais, *media*.

2) Então o objetivo do Projeto é contribuir para a integração dos imigrantes, refugiados... Falou em CLAIM. Sente que o Centro, e tendo já 20 anos, também serviu como um local, onde se puderam observar as dificuldades e, depois, é que se construiu o Projeto?

Sim, no sentido em que, na articulação destas estruturas da Casa Vera Cruz, IPSS/ONG, entre nós, colegas de diferentes equipas, sempre que um migrante se dirige a uma delas, solicitando informação, apoio, orientação nos passos seguintes, na sua tramitação com a legalização dos documentos, a partir dessa identificação, dessa trilhagem, são aferidas outras necessidades e é proposto que possa ter acesso, beneficiar, por exemplo na aprendizagem do português, de que me ocupo, ou do apoio psicológico, ou do cabaz alimentar, ou do suporte, ou do acompanhamento de diligência junto do SEF, ou do centro de emprego, para se inscreverem, ou junto de outras entidades parceiras. Este projeto envolve parcerias, inclusive em termos das autarquias, Juntas de Freguesia, Cáritas, Cruz Vermelha, outras instituições, que periodicamente reúnem connosco, até por *webinars*, videochamadas, etc., e através das nossas redes de contacto encaminhando, pedindo intervenção “temos este caso”, “temos estas pessoas identificadas. Podem dar o apoio ou a respostas necessária? Sim? Não? Podem encaminhar para?”. É assim que funcionamos, em equipa e em rede.

3) Então as pessoas envolvidas no Projeto Caleidoscópio...

Temos psicólogos. Eu também sou psicólogo clínico de formação. Psicólogos, juristas, animadores socioculturais, técnicos da área de comunicação e multimédia. Não somos muitos. Somos 5 pessoas.

4) O seu papel no Projeto é coordenar o ensino de português não formal?

Sim, é a gestão da valência do ensino de português não formal. Significa que são encaminhados para nós, via CLAIM, e outras instituições parceiras. Por vezes, as pessoas que não se conseguem inscrever no Curso de Português, no IEFP, ou no Centro Qualifica, porque aí obedece a outro critério de matrículas, enquanto nós temos um projeto em continuidade. Porque ele é não formal, é-nos possível constituir pequenos grupos. Tanto mais que, o ensino não formal de português, a nossa resposta, são 10 módulos, 25 horas.

É-nos possível iniciar um pequeno grupo, a que chamamos turma, e levar até ao fim, porque no geral toma-nos cinco a seis semanas, não mais. E há pessoas que, entretanto, iniciam o curso connosco, mas por razões da sua vida pessoal, familiar, de alojamento, de mercado de trabalho, assim que arranjam trabalho, a prioridade é outra. Portanto, até pela disponibilidade, fator tempo, distância e mobilidade. Nós temos um grande problema, aqui, em Aveiro, com a rede pública de transportes para a mobilidade. Depois, o facto de pessoas também estarem a trabalhar por turnos, com família, crianças. Da nossa parte, é possível dar esse tipo de resposta. As pessoas vêm, começam a frequentar, por qualquer motivo suspendem. E nós estamos em rotatividade, abrindo outras turmas, portanto assegurando ao longo do ano. Tratando-se de ensino não formal, não certificado, no sentido que as instituições, e o que ainda é o SEF, exige, para legalização de alguns destes migrantes, certificação do seu conhecimento elementar do português, nível A1, A2. Isso implicaria, por exemplo, a resposta do IEFP em Aveiro, para estes casos de certificação, 150 horas. Ora nós só damos 25 horas. Daqui esta diferença. Muitas das pessoas que, por vezes, não conseguem de imediato inscrever-se no IEFP, nos cursos de certificação, aproveitam, vêm até nós, fazem o essencial, e depois avançam. Também temos tido casos em que as pessoas fizeram o nível A1, A2, as 150 horas, e vêm ter connosco, porque dizem que não sabem português. Têm um documento, e sentem-se inseguras e vêm. Qual é a diferença, aqui, para além do número de horas? A personalização dos serviços, o atendimento, e alguma qualidade que vêm no reconhecimento que fazem. Então, vêm complementar lacunas, procurando uma instituição ou serviço que lhes permite, tanto quanto possível, quase um para um, ou em pequenos grupos, ter uma aprendizagem e um acompanhamento outro.

5) Não sei se sabe como é que foi o processo de financiamento, porque deve ter sido antes de ter chegado.

Sim. Nós, equipa, quando fomos recrutados, quando surgiu o anúncio a dizer “estão abertas candidaturas”, desconhecemos todo esse processo. Mas creio que terá sido um processo, como é expectável, de seleção, que se arrastou no tempo, com exigências e requisitos. Também não me parece que tenha sido uma decisão ou escolha em financiar a instituição para a qual trabalho, se não fosse o histórico de 50 anos de prestação de serviços e com qualidade reconhecida em algumas das suas valências e infraestruturas, de certificações, de auditorias. Portanto penso que todos estes fatores terão pesado. Na

altura, penso também, existe mérito da equipa da direção da instituição, que foi uma iniciativa, não direi pioneira, mas das primeiras, talvez, instituições a identificar, reconhecer o problema, e de uma forma proativa buscar financiamentos ou projetos que pudessem ser implementados. Entretanto, o que se veio a identificar já depois do confinamento, pela redistribuição e pelo fluxo e pela dinâmica migratórios em crescimento, ao nível até das Juntas de Freguesia, de outras instituições, IPSS, ONG, e até a sociedade civil, das pessoas se organizarem e procurarem dar respostas a nível nacional, onde se deu esta maior concentração. Isto para dizer que, por exemplo, de janeiro até agora, estamos a falar de 2023, portanto, até finais de 2022, digamos, no outono-inverno, muitas outras entidades, que também são parceiras do nosso projeto, se posicionaram com candidaturas – Cáritas, Cruz Vermelha. Em tudo, respostas parecidas, que se diferenciam, para chegar a esta população. Isto significa que sozinhos não vamos muito longe, nem somos tantos assim para poder responder a isto. Portanto, neste momento, o que assistimos a nível nacional, e pegando no projeto Caleidoscópio da Casa Vera Cruz, IPSS/ONG, o que vemos é que a iniciativa, que terá sido das primeiras de ir para o terreno, de fazer chegar a oferta, com os confinamentos que nos atrasou imenso a implementação, porque dificultou tudo. Entretanto, muitas outras, entidades parceiras, organismos, instituições, e a própria forma autárquica da gestão das Freguesias e dos Concelhos, lançam projetos, com respostas. Neste momento, nós estamos a dar resposta a nível do Concelho de Aveiro e Concelhos limítrofes. Chegamos a ter pessoas que vinham de Ovar para Aveiro, para frequentar o curso presencial, sobretudo refugiados ucranianos. Mas, neste momento, nós temos ainda o CLAIM itinerante que vai até o Concelho de Vagos para dar respostas. Sabemos que a Freguesia de Vagos, ou as Juntas de Freguesia de Oliveira do Barro, de Águeda, procuram fazer chegar resposta do ensino, por exemplo, de português para os migrantes que lá residem.

6) Disse que foi prologando o tempo de financiamento, devido à pandemia?

Sim, foi prolongado por mais um ano, até dezembro de 2023. Mas também pelo *boom* migratório. Porque este Projeto justificou-se. Justificámos os números. Atingimos as métricas. É um Projeto complexo, que tem plataformas de registo próprio, que tem um protocolo muito rígido, como requisitos para inscrição de um cidadão estrangeiro, independentemente de o seu estatuto ser de imigrante, refugiado, vistos Gold. Temos apanhado de tudo. Existe aqui, por exemplo, neste momento, e é do domínio público, a

extinção do SEF, a integração dos seus quadros em outras corporações da polícia, e a tutela transitar do ACM para a Administração Interna. Isto tem feito com que o fluxo contínuo de imigrantes que temos a chegar a Aveiro, esbarre com requisitos e não resposta, física, humana, técnica, etc. às solicitações, por esta entidade SEF ser responsável pela triagem, seleção e emissão de documentos que são requisitos do FAMI e do ACM, por exemplo. Para a inscrição no Curso de português não formal, e gratuito, Projeto Caleidoscópio, têm de fazer prova através de cópia de um documento de identificação, passaporte se o tiverem, e se forem refugiados podem nem ter isso, e pelo menos um dos seguintes documentos – título de residência, autorização de residência, manifestação de interesse, proteção temporária ou comprovativo de que deu entrada no SEF com os documentos para a sua legalização e tem resposta do SEF em como está feita marcação para entrevista. Então os migrantes, não têm nem confirmação de marcação no SEF, porque as portas estão fechadas, não têm título de residência, autorização de residência, manifestação de interesse, e nem um documento de proteção temporária. Logo, não se podem inscrever no Curso de Português. Existem estes requisitos. Depois temos de inscrevê-los na plataforma, com esta prova documental, e a cada três meses temos de mandar relatórios comprovativos de que lecionamos, de que recebemos, quantos atendimentos fizemos. Posso-lhe dizer que quando começámos em dezembro de 2021, iniciámos com duas pessoas, porque se meteu o Natal, Ano Novo, e estávamos com os confinamentos. Mas de janeiro a dezembro de 2022, 243 pessoas, e refiro-me a pessoas que estão em nome de uma instituição a solicitar informação ou a fazer encaminhamentos. E de janeiro a julho, tivemos 147 contactos de pessoas, e instituições. Dá-nos um total de 392 pessoas, por arredondamento, 400 pessoas que nos contactaram desde dezembro de 2021 a junho deste ano. Destas 400 pessoas que nos contactaram, cerca de 1/5, 80 pessoas, efetivaram a inscrição no Curso. E nós imitimos uma declaração de frequência, em como frequentaram 25 horas de formação.

7) Quando chegar ao final do ano, estão a pensar continuar o Curso através do próximo financiamento?

A direção da casa saberá melhor o que é que vai fazer ou não, connosco ou sem nós, e a que projetos. Quer-nos parecer que, porque a conjuntura europeia, e nacional, é, de há décadas a esta parte, onde os fluxos migratórios, com o envelhecimento demográfico, as crises instaladas. Portanto isto não vai parar, mas com este formato de Projeto, com esta

estruturação, envolvendo estas entidades, porque estão em reestruturação, o Projeto Caleidoscópio é para acabar. Daqui até lá, espera-se e fala-se, da possibilidade e necessidade de haver, inclusive da parte da União Europeia, enquanto tal, financiamentos para novos projetos que possam dar continuidade a este trabalho de intervenção psicossocial, de integração e acolhimento aos fluxos migratórios. Não temos conhecimento. Tão pouco isso chega até nós, técnicos, que estamos a operar no terreno com tarefas muito concretas, o que se está a pensar e se vai passar a um outro nível. Quem é que vai abrir concursos de financiamento, que nomes, que projetos, etc. é bem provável que a própria instituição, para a qual trabalhamos, dê respostas e esteja atenta em assegurar serviços. Agora, como e quando, não sabemos.

8) Já falou nas entidades que colaboram. Cáritas, ...

Cáritas, Cruz Vermelha, inclusive temos outras entidades que foram contactadas e isso é inevitável. O próprio SEF, Polícia Judiciária, GNR, PSP, Câmara, com as suas múltiplas valências e serviços, o IEFP, o Centro Qualifica, por aí vai. Envolve estas e outras entidades. Quer me parecer que, aqui, muitas das vezes, funciona no sentido, isso foi feito exaustivamente em 2021, de nos darmos a conhecer a todas estas entidades parceiras, na altura, com os confinamentos, via redes sociais e conferências utilizando a plataforma Zoom. A fim de nos darmos a conhecer, “temos este projeto”, “representamos isto”, e os contactos. Reiteradamente, sempre que há iniciativas, porque tem havido iniciativas, desde atividades, exposições, está agora a haver uma de fotografia, temos tido esse tipo atividades de sensibilização e participação, feira do livro, festival das migrações.

Colaboração de espaço não, porque temos espaços próprios. Nós temos o espaço da sede, e o espaço de gabinete para atendimento com garantia de sigilo, da confidencialidade. Relativamente a financiamento, este projeto é inteiramente financiado pelo FAMI.

9) Disse que são 25 horas de Curso?

Sim. O Curso está estruturado em 10 módulos. Inicialmente estavam previstas 10 horas por módulo. Eu acrescentei mais meia hora a cada módulo. Faz 25 horas.

10) Tem horário específicos de curso?

Sim. Do ponto de vista de oferta das aulas presenciais, ela decorre de terça a quinta-feira, já aconteceu, exceccionalmente, à sexta-feira, do período da manhã e da tarde. De manhã, das 9h30 às 11h3 ou 12h. E da parte da tarde, das 14h30 às 16h30, podendo ir até às 17h. Tratando-se de um curso não formal, muitas das pessoas, na fase inicial, tendo disponibilidade de tempo e gerindo a sua vida, optam por vir à tarde, e outras de manhã. Também por vezes acontece que esta semana vêm de manhã, mas na semana seguinte, tendo part-time e turnos ou outras responsabilidades, gerem isso com o professor. O curso *online* está na plataforma Moodle. Significa que os 10 módulos estão lá. Tem PDF. É necessário cumprir com os mesmos requisitos para a inscrição. Para o Curso *online* são criadas credenciais de acesso à plataforma. Existe um manual ilustrado básico que lhes permite perceber como ligar, aceder, descarregar, etc. O Curso está estruturado módulo por módulo, para passar ao módulo seguinte têm de responder a um pequeno questionário de verdadeiro ou falso, em inglês. Respondem ao primeiro questionário do módulo 1, fazem os exercícios, acedem então ao módulo 2. Por se tratar de 10 módulos temáticos, que se complementam uns aos outros, com o essencial da gramática, das estruturas, de vocabulário, chegando ao módulo 5, a metade do Curso, têm um pequeno teste para resposta verdadeiro ou falso, que incide sobre a matéria dada nos cinco anteriores módulos. Têm de ter pelo menos 50% de respostas certas para passar para o módulo seguinte. Chegando ao módulo 10, para obterem a Declaração de frequência, existe outro pequeno teste que cobre os módulos anteriores. Desta forma, chegando ao final, com 50% de aproveitamento nas respostas, têm uma declaração comprovativa em como frequentaram. Neste momento, a nossa oferta, de janeiro até ao presente tem sido dirigida para português nível de iniciação presencial e *online*, mas para serviços HORECA – hotéis, restaurantes, cafés e similares. E temos tido um *boom* exponencial de pedidos através da rede CLAIM nacional, para cidadãos estrangeiros que reúnem os requisitos, a solicitar a inscrição *online*. O que é que tem de específico? Tem um manual, que no fundo é um glossário ilustrado com vocabulário técnico, específico das áreas de hotelaria, restauração, cafés, que lhes permite, também, através de pequenos questionários avançar nisso e aprender. O curso português HORECA já está a ser implementado. Temos um outro que é para Indústria, tratando-se aqui do Concelho de Aveiro e concelhos limítrofes, pensando no Distrito de Aveiro, sobretudo Oliveira do Bairro, Cacia, Estarreja, Albergaria-a-Velha, curso *online*. Este está para ser lançado. Resposta para quem está a

trabalhar nas fábricas. O esquema é o mesmo. Dar-lhes o essencial de português, da gramática, etc. Temos gente da mais variada parte do mundo, que tem alfabetos diferentes. Começamos pelo alfabeto, pela fonética, vogais, consoantes. Entramos no género, que é muito diferente para certos idiomas. Para simplificar, o presente do indicativo dos principais verbos regulares e irregulares, o perfeito de alguns desses verbos, e o futuro próximo, com verbo auxiliar *ir*. Isto para dizer que são desafios que se colocam à lecionação em si, à didática, à pedagogia, à psicologia, e há outros mais que têm de ver com a adaptação desta gente, as suas frustrações, as suas expectativas, as condições de habitação, etc. Do ponto de vista psicológico, falando como psicólogo clínico, tenho acompanhado casos, e encaminhado pessoas que, para além de chegarem com quadros de sintomatologia que podem ser tipificados como *stress* pós-traumático, associado a outras comorbilidades que têm a ver com quadros de depressão, de ansiedade, fobias ou medos. Algumas pessoas já faziam tratamento psiquiátrico. Portanto, o Curso de Português como língua estrangeira não é apenas um debitar de matérias. Estamos a falar de pessoas. Estamos a falar de contextos, de histórias de vida que foram interrompidas, de adaptação ao meio, à cultura. Da língua como fator de inclusão e/ou exclusão, cursos que não são reconhecidos nem o serão, e como isto impacta a psicologia destas pessoas, o seu normal funcionamento. Portanto, tenho tido alguns casos em que recomendo ou solicito o encaminhamento diretamente para os serviços médicos, porque há a necessidade de prescrever a medicação ou fazer o ajuste.

11) Como são recrutados os formadores?

Reporto-me ao outono-inverno de 2021. Foi através de um anúncio no Diário de Aveiro “estão abertas candidaturas, se tem este perfil, procuramos, precisamos”, no meu caso, de psicólogos. Eu candidatei-me como psicólogo, com experiência, como colaborador-investigador do Centro de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, desde 1998. Eu defendi o Doutoramento em Filosofia em 2001. Tenho feito parte do meu percurso académico como investigador bolseiro no estudo da migração portuguesa, na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá. Portanto, tenho o perfil de alguém que conhece, não da teoria, mas também por estar no terreno e por acompanhar. No meu caso, ainda, colaborei durante seis anos com a Cruz Vermelha no Luxemburgo junta da população migrante portuguesa e de expressão portuguesa, famílias mistas e gente das ex-colónias portuguesas, na valência dos serviços médicos e sociais, em pedopsiquiatria, psicologia,

cirurgia, etc. Portanto, reúno estas mais valias. A questão do ensino de língua a estrangeiros, sim. Colaborei com uma escola de línguas em Aveiro, inclusive com os quadros superiores alemães da fábrica Vulcano-Bosch, com os professores britânicos que vinham para a escola de línguas em Aveiro, ensinando-lhes português para estrangeiros, e o conhecimento de várias línguas europeias, inclusive eslavas. Tudo isto foram mais valias que tornam relativamente facilitador o meu desempenho ao serviço da instituição, neste Projeto, ou seja, por exemplo, nas minhas aulas, inicialmente cheguei a ter essa experiência de reunir pessoas das mais variadas partes, formando turmas. Não resultou o processo de aprendizagem, pelas razões que eu expostas. Desde logo, a própria literacia. Cheguei a ter pessoas analfabetas. Não temos programa de alfabetizar adultos, para mais em português. Depois, a distribuição por continentes. Nós temos tido, desde o início até ao presente, pessoas com ensino superior e pessoas com ensino básico. Imagine o que é ensinar português numa turma tão heterogénea? Como é que vamos gerir e dar uma aula? Depois quem tenha o inglês como segunda língua, outros era o francês. A maioria deles vêm do continente sul-americano, alguns da América Central e do Norte. É mais fácil este processo de aprendizagem inicial do português para quem tem escolaridade em castelhano, a despeito das diferenças, sobretudo a nível da fonética e da própria gramática e ortografia. Mas é muito mais fácil. Consegue-se progredir imenso com uma turma de migrantes que vêm da América do Sul para aprender português. Enquanto os falantes de inglês esbarram logo. Não conseguem perceber porque é que o artigo definido tem masculino e feminino, singular e plural, sendo só *the*, em inglês.

12) O Glossário HORECA foi criado pelo Projeto?

Sim, é da minha responsabilidade como gestor. Todos estes manuais e esta estrutura tem assinatura pessoal e da equipa. Tenho estado a fazer e a pensar nisso a partir do que existe, adaptando a esta realidade e a esta população. De facto, sim, é um manual. Foi elaborado em documento Word, com duas colunas, uma com foto e outra com o pequeno texto ou frase. Por exemplo, para máquina do café, tem de se pôr o artigo definido “a máquina de café”. Está no singular, o feminino singular. Depois a varinha mágica, o avental, os talheres, etc. Numa coluna está escrito o que é e tem imagem. Significa que independentemente do país, da nacionalidade, da língua, com exceção de pessoas que nunca tenham visto estes objetos, é perceptível para todos.

13) Sente que a formação linguística no ensino não formal, tem impacto nas atividades que fazem, para além do que já mencionou?

Penso que sim. Porque o objetivo, primeiro e último, é acolher estas pessoas. Dar-lhes as bases. Tem por ideia ajudar, facilitar. Temos de simplificar e não tornar as coisas mais complexas. Nós trabalhamos em equipa e procuramos articular. Repare, do meu ponto de vista, inclusive o meu espaço como colaborador-investigador no meios académicos, ainda o ano passado submeti uma comunicação intitulada “A Língua como Fator de Inclusão e Exclusão”, apresento casos e realidades de países na Europa ocidental, Luxemburgo, a Suíça, e Andorra, com um PIB, com desenvolvimento dos mais elevados e com maior incidência de fluxos migratórios. Por exemplo, é significativa a presença de migração portuguesa. Que me é dado constatar? A partir do conhecimento no terreno e das publicações, de casos que têm aparecido, é que existe nestes países mais avançados, uma política de língua que nós não temos. Neste caso, a língua é um instrumento de barreira, de filtragem, de seleção do tipo e perfil de imigrante, que eles querem ter lá. É mesmo seleção. Não estão muito preocupados com a integração ou o acolhimento. Mas, isto também significa o seguinte. Repare, muito dos migrantes que temos acolhido, fator psicológico, o que dá trabalho, o que exige esforço, convida à desistência. De repente, esbarram com dificuldades inerentes a uma língua neolatina, que lhes cria maior desafio, maior atrito e desistência. Isto, eu tenho verificado. Da parte do anglófonos, e nomeadamente desta categoria de pensionistas norte-americanos. Falam inglês e não há problema. Mas, para os que procuram trabalho, têm de ir para a empresa, fábrica, pastelaria, têm mesmo de falar alguma coisa.

14) Que atividades tiveram mais êxito e porquê?

Daquilo que temos acompanhado, chegámos a fazer *flashmob* por aqui e ainda recentemente houve uma atividade que envolveu outras associações de migrantes sobretudo africanos e dos PALOP, mas também da comunidade brasileira, que foi no parque, com música, dança e algum tipo de *speaks*. Esse tipo de atividades abertas à comunidade, de alguma convivialidade que envolve música, dança, capoeira, atividades lúdicas, como pintar, ou com *stands* de venda de coisas típicas dos países deles, é aquele que tem colhido maior adesão. Talvez por essa necessidade psicossocial humana de introduzir uma quebra nas suas rotinas, poder ir conviver, estar, conhecer outras pessoas,

conviver em torno de uma atividade prazerosa, estabelecer algum tipo de contactos. Mas nós não temos, também, capacidade e dinâmica de estar permanentemente a implementar isto, pelos custos orçamentais. São precisas licenças à Câmara, é a coluna do som, são despesas que entram de consumos, água, gás, eletricidade, limpeza, etc. Portanto, há aqui uma série de fatores. Tratando-se de uma IPSS/ONG, os recursos são limitados. Nós só vamos até onde nos é possível.

15) Que dificuldades foram mais sentidas durante a formação? Já mencionou o local e a falta de transportes públicos.

Isso é o que os formandos nos fazem chegar. São eles que sabem. Eles quando vão ao CLAIM e se articulam com as instâncias, e facilitam os seus dados, para serem contactados, e há uma fábrica ou empresa de Oliveira do Bairro, de Águeda, ou de Albergaria-a-Velha, que diz precisar de trabalhadores, apresenta-nos as condições. Por exemplo, houve uma oportunidade de emprego na fábrica da Vista Alegre. Como fazer lá chegar os migrantes? Vão como? A pé? Não têm autocarros regulares. Quanto à assiduidade, desde logo, é um curso não formal e é gratuito. Introduzo o seguinte caso. Houve uma senhora norte-americana que nos pediu informação sobre o Curso e reunia os requisitos para se inscrever. Quando lhe dissemos que era um curso grátis, a resposta foi imediata “não queremos nada que seja grátis”. Não tem valor. Qual é o valor de mercado? Ela queria pagar por um Curso. Encaminhei-a para outras escolas de línguas e para a Universidade de Aveiro. Então, este fator, Curso gratuito, faz com que, quem não tem interesse, não tenha esse propósito de se integrar, de aprender o mais rápido possível, de aproveitar a oportunidade, de se implicar, de se envolver... Os migrantes não têm faltas. Não é preciso ir às aulas. A pessoa vai se quiser e se não quiser, não tem de dar satisfações. Isto é desmotivante. Agora, tenho outros que são extremamente diligentes, que não é preciso estar com a questão de metodologia. Mas há gente que vem e não traz nem um caderno ou uma folha, não traz um lápis ou uma esferográfica. Note, o curso é não formal e gratuito.

16) E sucessos que sente que a formação tem trazido?

Nós no final dos 10 módulos, e periodicamente, introduzimos um questionário, que é anónimo no *Google Forms* em inglês, de satisfação e de identificação das suas

necessidades e dificuldades e sugestões que possam dar. Quero dizer, que mesmo nos manuais que elaboramos para o curso, fundamentalmente escolhemos o inglês e o português. As explicações ou as tabelas, algum do vocabulário elementar, aparecem em inglês-português. Quanto ao questionário, é facultativo e anónimo. Para além do questionário de satisfação, tem havido pessoas que, no final, de forma espontânea, têm expressado o seu reconhecimento, o seu agradecimento, e repostamos isso na plataforma do FAMI. Há uma pasta chamada “evidências”, e nessas evidências colocamos lá tudo o que é iniciativa, com a respetiva autorização, por causa da imagem e dos direitos, das atividades que fazemos, sejam exteriores, sejam em contexto de sala de aula. Manifestação do tipo, mandar email “agradecemos ao professor tal, as aulas que nos deu, a atenção que deu, a ajuda que nos deu”. Portanto, tem havido esse reconhecimento que é a mais pequena gratificação que se pode ter. Outro exemplo. Terminar uma aula e dizerem “obrigado professor, até amanhã”. Não é preciso pedir mais. Tem havido isso. Uma vez, uma senhora apareceu-me com um bouquet de flores secas, que formavam uma composição com um pequeno jarro. Veio e disse “professor, isto é para si”. Há pequenos gestos. Outra senhora, também, que fazia ilustração, decidiu escrever um cartão-postal a agradecer. Há pequenas coisas. Essa forma de reconhecimento. Por vezes também é muito indireta e é observada por alguns colegas. Por exemplo, uma senhora ucraniana que foi encaminhada para o Curso de Português, quando chegou, com os Ucranianos tenho tido esse cuidado de lhes dizer abertamente “das línguas eslavas falo russo e polaco, se isso não constituir problema para si, vou falar nestas línguas”, então a senhora foi logo, depois de sair da sala de aula, ao CLAIM e o colega telefonou-me a dizer que a senhora tinha aparecido radiante, exuberante, feliz, completamente outra, a dizer que encontrou um professor que lhe explica e que fala na sua língua e que a compreende. Por vezes, vem esse retorno das pessoas, ter alguém que compreende outra língua, que fale outra língua, e que vai direto ao assunto, quando estou a explicar que é assim e tem este equivalente. Em termos de oferta nacional, e mesmo, aqui, em Aveiro, os que andam pelas escolas dizem “a professora ou o professor só fala português ou só fala inglês e eu não percebo nem uma coisa, nem outra”.

17) No contexto de procura de trabalho, sente que o curso pode ter ajudado?

Digamos, a valência de português é muito pouco. Aquilo que tenho dito, e sempre digo nas reuniões com a Direção, não fui eu quem elaborou este Projeto e quem disse que tinha

de ter só 20 horas ou 25 horas. Porque ninguém aprende uma língua estrangeira em 25 horas, em 10 aulas. Portanto, se muitos deles saem daqui e conseguem dizer “professor, compreendo um bocadinho mais, compreendo agora melhor”... Eles têm dificuldades, porque nós portugueses, pelo menos aqui no Norte, falamos rápido, de uma forma cerrada. A gramática e os verbos são complicadíssimos. Mas aprender a identificar-se, a fazer a sua apresentação, formal e informal, sobretudo, depois damos algum vocabulário, como ir a um Centro de Saúde, porque têm crianças e vão. E têm aí o atendimento. Damos esse vocabulário básico, ou mesmo até dirigido ao corpo humano. Compras, ir à loja, ir ao mercado, apanhar o autocarro, etc. Isto em contexto, na relação das partes com o todo, sim, pode ter ajudado as pessoas.