



## A educação em português em contextos multiculturais – um estudo a partir de relatórios de estágio

*Portuguese education in multicultural contexts – a study based on teachers' training reports*

*La educación en portugués en Contextos Multiculturales – un estudio a partir de informes de prácticas*

**Maria Helena Ançã<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-8515-576X](https://orcid.org/0000-0002-8515-576X)  
[mariahelena@ua.pt](mailto:mariahelena@ua.pt)

**Recebido em:** 19. dez. 2018.

**Aprovado em:** 5 abr. 2021.

**Publicado em:** 21 jun. 2021.

**Resumo:** A sociedade portuguesa, como as outras sociedades europeias, foi-se tornando multicultural, fenómeno que se estendeu à escola. Neste âmbito, e partindo de contextos escolares plurais, pretendemos analisar como sete estudantes de um mestrado em ensino, da Universidade A, desenvolveram o seu estudo empírico em escolas do ensino básico (EB), onde realizaram o estágio pedagógico: temáticas, opções metodológicas e contributos para a educação em português, configurando-se o produto final deste trabalho como o relatório de estágio, ou relatório de mestrado. Os resultados apontam para temáticas mais próximas da diversidade linguística e cultural e menos para a reflexão sobre o português; as opções metodológicas são de natureza qualitativa, por se tratar de investigações educativas em línguas; por fim, os estudos destacam a importância atribuída ao fator *língua* pelos alunos do EB, ou seja, as suas perceções sobre as línguas (língua conhecida/desconhecida, próxima/distante) que os aproximam ou afastam dos alunos estrangeiros.

**Palavras-chave:** educação em português, imigração, diversidade linguística e cultural, relatórios de estágio

**Abstract:** Portuguese society, like other European societies, became multicultural, a phenomenon that extended to School. Thus, and starting from plural school contexts, we intended to analyze how seven students from a Masters in Teaching at the University A developed their empirical study in Basic School (BS) where they carried out a Pedagogical Internship: thematic, methodological options and contributions to Portuguese Education. The final product of this work is configured as the Teachers' Training Reports or Master's Report. The results point to themes closer to linguistic and cultural diversity and less to the reflection on Portuguese; the methodological options are qualitative; finally, the study emphasizes the importance attributed to the *language* factor by the BS's pupils, that is, their perceptions about languages (known/ unknown language, near / distant language) tend to approach or alienate foreign pupils.

**Keywords:** education in portuguese, immigration, linguistic and cultural diversity, teachers' training reports

**Resumen:** La sociedad portuguesa, al igual que otras sociedades europeas, fue convirtiéndose en una sociedad multicultural, un fenómeno que se ha extendido a la Escuela. En este ámbito, y partiendo de contextos escolares plurales, nos proponemos analizar cómo siete estudiantes del grado de Maestría en Educación de la Universidad A desarrollaron sus estudios empíricos en las Escuelas de Enseñanza Básica (EB) donde realizaron sus Prácticas Pedagógicas: temas, opciones metodológicas, contribuciones a la Educación en Portugués. El producto final de este trabajo se configura en Informes de Práctica o Tesis de Maestría. Los resultados apuntan a temas sobre la diversidad lingüística y cultural y menos sobre la reflexión sobre la lengua portuguesa; las opciones metodológicas son de naturaleza cualitativa; los estudios destacan la importancia atribuida el factor *lengua* por los alumnos de la EB, es decir, sus percepciones sobre las lenguas (lengua conocida/desconocida, próxima/lejana) son determinantes para la aproximación a alumnos extranjeros o para su distanciamiento.

**Palabras clave:** educación en portugués, inmigración, diversidad lingüística e cultural, informes de prácticas



<sup>1</sup> Universidade de Aveiro (UA), Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (UA), Portugal.

As mudanças das últimas décadas trouxeram à sociedade portuguesa uma maior diversidade de sujeitos e de línguas e, neste âmbito, um incremento de contactos interculturais. Este fenómeno transpôs-se, obviamente, à escola que é um espelho da sociedade.

Neste quadro e tendo como premissa a diversidade linguística e cultural (DLC) dos contextos escolares, pretendemos analisar de que forma sete estudantes de mestrados profissionalizantes, da Universidade A (U-A), em Portugal, e simultaneamente estagiárias em escolas básicas na cidade A, desenvolveram o seu estudo empírico, estudo esse conducente ao relatório de estágio, ou mais genericamente, ao relatório de mestrado.<sup>3</sup> São estes mestrados profissionalizantes que vão conferir habilitação para a docência.

### Contextualização social e académica: da sociedade à escola

#### Na sociedade

Nas últimas décadas, as sociedades tornaram-se mais fortemente multiculturais. Fenómenos como a globalização, os fluxos migratórios, algumas situações de refúgio, a livre circulação de pessoas na Europa Comunitária, até há pouco possível (algumas fronteiras, entretanto, foram repostas por questões de segurança), contribuíram para o aumento dessa multiculturalidade.

Portugal, país de regime "misto" (dado ser simultaneamente recetor e emissor de migrantes), desde sempre foi um país multicultural, considerando a população das ex-colónias portuguesas de África, da Ásia, da América (Brasil) e a miscigenação daí resultante, para além da própria composição da população portuguesa (ciganos, judeus, mestiços e descendentes de negros<sup>4</sup>)

e, ainda, dos estrangeiros residentes que até à Revolução de Abril de 1974 representavam uma pequena percentagem. Sobre estes últimos, na primeira metade do século XX, salientavam-se os ingleses, franceses e alemães que se dedicavam à indústria mineira ou à exploração do vinho do Porto ou, simplesmente, instalavam-se em Portugal atraídos por um clima ameno. É de realçar ainda a presença de espanhóis (Rocha-Trindade, 1995), fugidos à guerra civil, assim como de alguns galegos,<sup>5</sup> procurando melhores condições de vida em Portugal.

Relativamente a 2017, o último *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo* (RIFA), publicado, em 2018, pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), apresentava 421.711 cidadãos estrangeiros com título de residência válido,<sup>6</sup> equivalendo este número a um aumento de 6% em relação ao ano anterior. Trata-se do segundo ano consecutivo de aumento do número de estrangeiros legalizados, fenómeno que veio contrariar as estimativas anteriores a 2016. De facto, desde 2005<sup>7</sup>, com o início da crise económica em Portugal, muitos imigrantes foram deixando o país, embora essa tendência tenha sido mais acentuada nos estrangeiros chegados no início do milénio (por exemplo, os cidadãos provenientes das ex-repúblicas soviéticas) e não tanto os imigrantes dos países de língua oficial portuguesa. No entanto, devemos explicitar que uma parte substancial de estrangeiros que deixaram de constar nos relatórios do SEF, teve acesso à nacionalidade portuguesa.

O RIFA, de 2018, referente a 2017, destaca as dez comunidades estrangeiras mais representativas em Portugal. Acrescentamos, na Quadro 1, a comparação destes dados com o número de cidadãos estrangeiros residentes em 2016 (SEF, 2017).

<sup>3</sup> A designação "dissertação de mestrado" é hoje utilizada para os Mestrados Académicos, enquanto "relatório" se aplica aos Mestrados Profissionalizantes.

<sup>4</sup> Ver Tinhorão (1998) e, ainda, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses (1999). Os escravos negros trazidos para Portugal, a partir do século XV, sobretudo para Lisboa, foram-se diluindo na população portuguesa contribuindo para uma população mestiçada.

<sup>5</sup> Da Galiza, Comunidade Autónoma espanhola, situada a Norte de Portugal.

<sup>6</sup> A população residente em Portugal, no ano 2017, era de 10.291.027, com um ligeiro decréscimo (-0,23%), em relação ao ano anterior. Aliás, a população vinha decrescendo desde 2009 (10.573.479 indivíduos), ano em que se obteve um maior número de residentes (INE, 2018).

<sup>7</sup> Em 2004 registavam-se 447.155 cidadãos estrangeiros legalizados em Portugal, mais 20 mil do que hoje.

**Quadro 1** – As dez comunidades estrangeiras mais numerosas em Portugal

Posição	País	Nº de cidadãos com título de residência válido	Comparação com o ano 2016
1ª	Brasil	85.426	+ 5,1%
2ª	Cabo Verde	34.453	- 4,4%
3ª	Ucrânia	32.453	-5,9%
4ª	Roménia	30.750	+1,1%
5ª	China	23.195	+3,1%
6ª	Reino Unido	22.431	+ 15,7%
7ª	Angola	16.854	- 0,8%
8ª	França	15.319	+ 35,7%
9ª	Guiné-Bissau	15.198	- 2,9%
10ª	Itália	12.925	+ 51,6%

**Fonte:** Informação coligida do SEF, 2017, 2018.

Este novo aumento de estrangeiros deveu-se, segundo o SEF (2017, 2018), a dois tipos de fatores: a atratividade, dado que Portugal é visto como um país seguro, mas também as vantagens fiscais decorrentes do regime para o residente não habitual. Estes fatores tiveram principal impacto nos cidadãos oriundos da União Europeia: Reino Unido, França e Itália, este último em 10º lugar, lugar ocupado pela Espanha, em 2016. Veja-se o aumento significativo de cidadãos italianos, de mais de 50% do que no ano anterior.<sup>8</sup> Em muito menor escala, encontramos também algumas nacionalidades do continente asiático, em particular da China.

Nesta segunda década do século XXI, dentro do continente europeu, não podemos esquecer o enorme drama dos refugiados (sírios, afegãos,

egípcios, somalis, nigerianos, entre outros; Costa & Teles, 2017; Nogueira et al., 2017) que fugindo de guerras, de intolerância religiosa, de instabilidade política e do terrorismo, se encontram em situações humanitárias gravíssimas, porventura as mais graves depois da II Guerra Mundial.<sup>9</sup> Na Europa terão entrado entre 2015 e 2016 um milhão e meio de refugiados, por terra e por mar. A Europa tem tentado encontrar formas de os receber, responsabilizando os países europeus pelo seu acolhimento, através de um sistema de quotas. Portugal, desde logo, foi solidário com esse projeto; a quota proposta pela Europa correspondia a 2.500 pessoas, mas Portugal disponibilizou-se para receber até 10.000. No entanto, os números disponíveis ficam, por enquanto, muito aquém do pretendido: Nogueira et al. (2017) apontam 379 refugiados, em junho de 2016, em território português. Segundo os dados oficiais do SEF, referentes a 2017, houve um acréscimo significativo do número de pedidos de asilo face ao ano anterior (+19,1%), registando-se 1.750, com o reconhecimento de 119 estatutos de refugiado e a concessão de 381 títulos de autorização de residência por proteção subsidiária (SEF, 2018, p. 39).

Neste contexto sociopolítico mundial, em que as sociedades se tornaram plurais e espelhando a escola essa pluralidade, o Ministério de Educação português tomou consciência de que Portugal não era um país monolíngue. Ilusório o facto de se ter pensado que alguma vez o foi. Basta pensar no romani-caló, língua da comunidade cigana na Península Ibérica, que se instalou, possivelmente, no século XV, e o mirandês, língua asturo-leonesa em território português, só reconhecida oficialmente em 1999.

### Na escola

Perante tanta diversidade na sociedade e, necessariamente, na escola, em 2001, o Ministério da Educação publica um Decreto-Lei que reconhece

<sup>8</sup> Da percentagem apontada para a comunidade italiana em Portugal, em 2017, 17% são originários do Brasil, após obtenção da nacionalidade italiana, dado se tratar, em geral, de descendentes de italianos.

<sup>9</sup> Para Nogueira et al. (2017), desde o início do século XX, esta é a quarta crise de refugiados na Europa: a primeira com a I Guerra Mundial e a Revolução Russa, entre 1914 e 1922, originando 5 milhões de refugiados; a segunda, com a II Guerra Mundial, que em 1945, provocou 40 milhões de refugiados; a terceira, dos anos 90 até ao início deste século, na sequência da desintegração da URSS, a Guerra nos Balcãs, a Guerra do Golfo e do Afeganistão; a quarta, desde 2011, com maior intensidade em 2014-2015, com a Guerra na Síria, a fragilidade de estados como a Líbia, Afeganistão, Iraque, Somália, Sudão e Congo.

o português como língua segunda para os alunos do EB<sup>10</sup> que não o têm como língua materna (LM) e atribui às escolas a responsabilidade de proporcionar atividades curriculares para o efeito (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro, artigo 8.º). Na sequência, há uma vasta legislação linguística que se estende também ao ensino secundário (10.º-12.º anos) e muita documentação de apoio aos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), designação que o Ministério começa a usar, sensivelmente, a partir de 2005, substituindo língua segunda. PLNM recobrirá situações e contextos mais diversificados de aprendizagem do que língua segunda, começando esta a designar, sobretudo, o caso de imigrantes dos países africanos onde o Português é língua oficial, mas não é maioritariamente língua materna; será, portanto, segunda língua, em termos de aquisição.

Nesses documentos há uma grande inspiração do Conselho da Europa. Citemos o *Quadro Europeu Comum de Referência*<sup>11</sup> (QECR) (2001a) e o *Portefólio Europeu de Línguas* (2001b), publicados pelo Ministério da Educação português, na sequência da publicação dos documentos originais, com os mesmos títulos, pelo Conselho da Europa, em 2001, *Ano Europeu das Línguas*. O Ministério da Educação traduziu e adaptou estas duas publicações para o contexto português, salvaguardando as premissas e os ideais da Europa: reforçar a unidade do continente, proteger a dignidade dos cidadãos, defendendo o respeito pelos valores fundamentais, como a democracia ou os direitos do homem, tomar consciência de uma identidade cultural europeia, mas, também, desenvolver a compreensão mútua entre os povos de culturas diferentes.

Em termos de ensino da LP, são utilizados no sistema educativo português os níveis de proficiência linguística propostos por estes documentos europeus (e supostamente comuns aos outros países da Europa), com ligeiras adaptações<sup>12</sup>:

Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1), Avançado (B2, C1) para o EB (Despacho Normativo n.º7/2006, de 6 de fevereiro) e para o ensino secundário (Despacho Normativo n.º30/2007, de 10 de agosto).

Na sequência da vasta legislação linguística e dos materiais de apoio aos alunos de PLNM disponibilizados pelo Ministério da Educação, durante mais de uma década, houve necessidade de fazer um balanço da situação nas escolas. Desta forma, foi encomendado um estudo a um grupo de investigadores, liderado por Madeira (2014). Este estudo tinha como propósito proceder a uma avaliação do impacto do PLNM nos ensinos básico e secundário, relativamente à aprendizagem da LP e ao aproveitamento dos alunos de PLNM. Decorreu em 2011/12 e 2012/13, em Portugal Continental, tendo sido usados como instrumentos de recolha de dados um questionário enviado às escolas de que resultaram 360 respostas válidas num total de 467 respostas e, posteriormente, algumas entrevistas. Foram identificadas 95 nacionalidades de alunos, com 76 línguas diferentes, sendo o crioulo cabo-verdiano, o crioulo guineense, o ucraniano e o romeno as línguas mais frequentes, sobretudo no EB.

As conclusões principais apontam para uma grande diversidade de procedimentos adotados em relação aos aprendentes de PLNM, pelas condições específicas de cada Escola; falta de formação específica em PLNM dos docentes e desconhecimento dos documentos orientadores, assim como dos materiais existentes; dificuldade em implementar orientações e medidas de PLNM, por insuficiência ou inexistência de recursos docentes nas escolas (exemplo: inexistência de horário para assegurar apoios adequados); distribuição assimétrica da população escolar de PLNM pelo país, o que conduz a que zonas com menos alunos estrangeiros tenham menos condições para que se constituam grupos de apoio a alunos não nativos nas Escolas.

<sup>10</sup> Do 1.º ano ao 9.º ano, ou seja, dos 6 aos 14-15 anos.

<sup>11</sup> Em fevereiro de 2018, o Conselho da Europa publica uma versão atualizada do QEQR, com inclusão de um volume complementar com novos descritores (Conseil de l'Europe, 2018).

<sup>12</sup> No original: utilizador elementar (A1, A2), utilizador independente (B1, B2), utilizador competente (C1, C2).

## Contextualização académica dos mestrados profissionalizantes

Os mestrados profissionalizantes (Mestrados em Ensino de ...) criados ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/2007 e, mais recentemente, do Decreto-Lei nº 79/2014, conferem habilitação profissional para a docência, mediante à realização de várias unidades de crédito (UCs<sup>13</sup>), num total de 120 ECTS (*European Credit Transfer System*), e a defesa pública de um relatório de estágio.

Estes mestrados têm, no presente, a duração de quatro semestres. Atualmente, na U-A, o 1º ano (1º e 2º semestres) destina-se às UCs da área da docência (especialidade), das ciências da educação e das didáticas específicas; os últimos dois semestres são destinados à Prática Pedagógica Supervisionada e ao Seminário de Orientação Educacional (anuais)<sup>14</sup>. Neste segundo ano, o mestrando realiza ainda duas UCs opcionais, semestrais, uma da área da didática e tecnologia educativa e uma outra da área das ciências da educação. Havendo uma ligação muito estreita entre a Prática e o Seminário, o mestrando vai elaborando, através destas duas UCs anuais, o seu relatório de estágio. Na U-A, e no âmbito do Seminário, constrói o enquadramento teórico e metodológico e desenha as atividades a implementar na escola onde estagia. Será deste percurso que resultará o relatório final de mestrado.

Pretende-se que haja uma articulação muito estreita entre a prática pedagógica e o seminário, como já referido. Na prática pedagógica, que se realiza em escolas da cidade ou dos arredores, o mestrando, futuro docente, desenvolve competências profissionais, observando as aulas dos orientadores-cooperantes<sup>15</sup> e fazendo intervenções pontuais nas turmas destes, numa perspetiva reflexiva (Alarcão, 2001, 2006<sup>16</sup>); por outro lado, implementa o seu projeto, realizando algumas

atividades com os alunos na turma onde estagia; concilia, portanto, o papel de docente e de investigador (Alarcão, 2001). No Seminário, na Universidade, perante uma problemática, normalmente advinda da Prática, escolhe o tema e fundamenta-o teoricamente (1º semestre do 2º ano), assim como concebe o desenho metodológico do projeto, a sua justificação e a sua implementação (2º semestre do 2º ano) nas referidas escolas. Quando o ano académico termina, em junho, o relatório estará numa fase final, podendo ser entregue nessa altura e defendido até final de julho, ou na 2ª época, em final de outubro, para ser defendido, em provas públicas, até dezembro. É evidente que os constrangimentos temporais e situacionais são bastantes, uma vez que os estagiários, mestrandos, apenas têm um semestre para a implementação do seu projeto, numa turma que não é sua, mas do orientador-cooperante, dispondo ainda de um número muito reduzido de aulas para o efeito.

## Os estudos

Nesta secção, pretendemos caracterizar e analisar os estudos desenvolvidos em sete relatórios de estágio, no quadro de dois mestrados: seis em ensino do 1º e do 2º ciclos do EB (CEB),<sup>17</sup> um (Relatório 7) em educação pré-escolar e em ensino do 1º CEB (ver Anexo). Destes sete relatórios, três focam o 1º ciclo (Relatórios 3, 4 e 7) e quatro o 2º ciclo (Relatórios 1, 2, 5 e 6).

A escolha destes sete Relatórios (cf. Anexo) fundamentam-se no facto destes terem sido desenvolvidos:

- no âmbito do Seminário de Orientação Educacional, cuja temática norteadora era uma abordagem ao PLNM;
- em Mestrados em Ensino nos primeiros anos de escolaridade;

<sup>13</sup> Designação no âmbito da Reforma de Bolonha que veio substituir a designação mais tradicional de "disciplina". UC aponta também para uma outra conceção do ensino e de aprendizagem, promovendo, entre outros aspetos, a autonomia dos alunos.

<sup>14</sup> A designação do Seminário foi sendo alterada com as reestruturações havidas e os pareceres dos avaliadores dos cursos. A mesma oscilação terminológica sucedeu com a designação da Prática Pedagógica. Desta forma, são utilizadas neste texto as designações atuais.

<sup>15</sup> Docentes das Escolas que supervisionam os estágios nas Escolas. Da parte da Universidade há, paralelamente, acompanhamento desses estudantes.

<sup>16</sup> "A abordagem reflexiva, hoje tão em moda, inovou fundamentalmente no que concerne à natureza do saber profissional e ao modo como a ele se acede. Esse modo de "olhar sobre" pode incidir sobre o microcosmo da sala de aula ou situar-se no âmbito mais geral da escola ou da política educativa a que os professores não podem ser alheios (...)" (Alarcão, 2006, p. 334).

<sup>17</sup> Este Mestrado foi extinto com o atual Decreto-Lei 79/2014, dando origem a dois outros mais específicos: Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências no 2º CEB, Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB.

- no eixo cronológico de 2012 a 2017, correspondendo aos diferentes anos letivos em que a temática do PLNM foi oferecida, na UC Seminário.

Os estudos em análise inserem-se na área da educação em português, por outras palavras, num campo que ultrapassa o espaço da sala de aula, porque estabelece ligações com a sociedade plural, sendo a LP o verdadeiro elo de aproximação e de integração dos sujeitos-aprendentes. Outro aspeto a realçar é o facto da sua implementação ter ocorrido durante a Prática Pedagógica, com a preocupação de que nem todos os alunos são portugueses e de que é necessário promover e valorizar as línguas e culturas da turma e da Escola, para uma apropriação mais eficaz e harmoniosa da LP.

### Metodologia e análise dos Relatórios

Para caracterizar e analisar os Relatórios, identificámos os seguintes aspetos: (a) temáticas; (b) opções metodológicas (objetivos, tipo de estudo, natureza da investigação, instrumentos de recolha de dados e alguns tópicos de análise); (c) resultados e contributos para a educação em português.

#### Temáticas

As temáticas destes Relatórios podem ser agrupadas em duas linhas: por um lado, as representações de alunos do EB português sobre alunos estrangeiros e/ou sobre a DLC (1, 2, 7) e, ainda, sobre as variedades de LP e seus falantes (4), por outro, uma aproximação à língua (3,5,6), – a lexicultura lusófona, as dificuldades linguística e a escrita de memórias.

As temáticas, obviamente, estão intimamente ligadas às opções metodológicas, em particular aos objetivos, pelo que passemos, de imediato, a este ponto.

#### Opções metodológicas

##### 1. Objetivos

Para uma tipologia dos objetivos dos Relatórios, identificámos três dimensões que se enquadram

na nossa conceção de educação em português: *Educar para a Língua*, *Educar para a Diversidade Linguística e Cultural* (DLC) e *Educar para o Diálogo Intercultural*.<sup>18</sup> Visualizemos através da Quadro 2 a distribuição dos Relatórios por estas dimensões.

**Quadro 2** – Tipologia de objetivos dos Relatórios

<b>Educar para a Língua (Portuguesa)</b>	<b>Educar para a DLC</b>	<b>Educar para o Diálogo Intercultural</b>
Relatórios: <b>3,5,6</b>	Relatórios: <b>1,2,3,6,7</b>	Relatórios: <b>1, 2, 3, 6</b> [4,7; 5]

Começamos pela dimensão *Educar para a Língua* que é dominante em apenas três Relatórios: no 3, no 5 e no 6, respetivamente trabalhando a lexicultura lusófona,<sup>19</sup> como promotora da consciência léxico-semântica; as dificuldades linguísticas de alunas estrangeiras e a consciência sobre essas dificuldades; a produção de texto escrito, como espaço de memórias de línguas e de culturas.

A dimensão *Educar para a DLC* é focada em cinco Relatórios (1,2,3,6,7), como ainda espelhada nos títulos de cada um deles (ver Anexo). Como vimos, dois deles (3 e 6) tinham focado já a dimensão *Língua*; diremos, então, que a nova dimensão *Educar para a DLC* os vem complementar e situar.

Quanto à dimensão *Educar para o Diálogo Intercultural*, parece-nos ser a mais abrangente e aquela com alguma convergência entre todos os Relatórios, mas, de modo diferenciado:

- como objetivo independente (Relatórios 1, 2, 3, 6);
- como finalidade (4 e 7) e não como objetivo;
- como "paisagem investigativa" (5), isto é, o diálogo intercultural está subjacente a todo o texto, mesmo não sendo formulado enquanto objetivo.

Diremos, então, que os objetivos de quatro trabalhos se enquadram diretamente na dimen-

<sup>18</sup> Podemos aproximar os objetivos "Educar para a Língua", "Educar para a DLC" e "Educar para o Diálogo Intercultural/Interculturalidade", respetivamente ao foco dos textos de Ançã (2015), Lourenço, Andrade e Martins (2017), Matos e Permisán (2016).

<sup>19</sup> O termo "lexicultura" é emprestado de Galisson (2000) e significa o que no léxico remete para a cultura.

são *Educar para o Diálogo Intercultural*, embora intrinsecamente os restantes três aí vão convergir.

O facto de não haver grande incidência sobre a *Educação para a Língua* pode ser justificado, tendo em conta o público-alvo destes estudos, alunos dos dois primeiros ciclos de escolaridade. A reflexão sobre a língua e sobre a gramática torna-se mais evidente a partir 3º CEB, com alunos mais velhos.

## 2. Natureza da investigação

Passemos à *natureza da investigação* e sua justificação nas palavras das autoras. Todos os estudos se inscrevem, segundo estas, na *investigação qualitativa*, na senda de Bogdan e Biklen (1994). A investigação qualitativa é reconhecida como uma tendência atual em educação, apresentando as seguintes características:

1. a fonte direta de dados é o ambiente natural; o investigador é o instrumento principal;
2. a investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados recolhidos sob forma de palavras, imagens mas não de números;
3. o maior interesse deste tipo de estudos incide sob o processo e não tanto sob os resultados ou produtos; a análise dos dados tende a ser indutiva;
4. o significado é de importância fulcral neste tipo de abordagem, por exemplo, o interesse no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

## 3. Tipo de estudo

Destes sete projetos, cinco dizem ainda tratar-se de *estudos descritivos* (1, 2, 4, 5 e 7), preferencialmente cruzando Bogdan e Biklen (1994) com Gagné et al. (1989), para quem o objetivo da investigação descritiva é compreender para explicar dados da realidade social e educativa (Relatórios 1, 2 e 4). Estes dados, segundo Gagné et al. (1989), podem ser recolhidos através de questionários, entrevistas ou pela observação de situações reais.

O *estudo de caso* é assinalado em dois Relatórios (5 e 6). Várias referências serviram de base para a fundamentação deste tipo de estudo (Coutinho, 2011; Pardal & Soares, 2011; Yin, 2010), mas citemos Gagné et al. (1989):

[l'étude de cas] consiste à observer un objet social bien circonscrit (un individu, un groupe et une situation) en tentant de l'analyser en profondeur. (Gagné et al., 1989, p. 42)

O Relatório 5 centra-se no caso de três alunas estrangeiras (brasileira, moldava e chinesa), do 5º ano de escolaridade, perante as suas dificuldades em LP e a (pouca) consciência dessas dificuldades. O Relatório 6, e revisitando Coutinho (2011), integra um caso coletivo, uma turma do 6º ano, com a qual se pretende, de alguma maneira, uma comparação para obter conhecimentos mais aprofundados sobre o fenómeno: a escrita de memórias de infância como meio de valorização da DLC e da promoção de uma educação intercultural. Nesta turma, de alunos maioritariamente da cultura dominante, encontrava-se uma menina portuguesa cigana, cuja cultura se esbatia no seio dos outros alunos portugueses<sup>20</sup>, e uma menina cabo-verdiana, à volta da qual todo o projeto emergiu, porque foi o seu texto de memórias de infância no seu país o mote para o projeto<sup>21</sup> deste Relatório. A mestranda apoiou-se ainda na experiência de outros alunos que já tinham vivido no estrangeiro e, por isso, estavam mais permeáveis à(s) diversidade(s).

Os estudos restantes (3 e 7) afirmam utilizar uma *investigação-ação*, pelo facto de: (i) pretenderem solucionar um problema encontrado; (ii) agirem em ambiente socioeducativo através de um projeto de mudança; (iii) avaliarem esse projeto no final do processo (Bogdan & Biklen, 1994; Elliot, 2010; Latorre, 2008; Pardal & Soares, 2011). A metodologia de investigação-ação<sup>22</sup> compreende vários ciclos reflexivos desenvolvidos em espiral. Nestes dois Relatórios, pelos constrangimentos temporais e espaciais já apontados, apenas

<sup>20</sup> As meninas ciganas, em Portugal, geralmente só estudam até ao 4º ano. Esta aluna seria uma exceção, talvez por isso partilhasse mais traços da cultura dominante.

<sup>21</sup> O texto em causa despertou a curiosidade da turma, dado falar de uma ilha no Atlântico (São Vicente), de outra língua (o crioulo cabo-verdiano), de costumes, jogos e histórias para eles desconhecidos.

<sup>22</sup> Esta metodologia é baseada em Kurt Lewin, psicólogo da primeira metade do século XX, precursor deste modelo.

se realiza um ciclo, avaliado no final. Por esse facto, as autoras afirmam tratar-se de estudos com contornos de investigação-ação e não de investigação-ação pura.

O primeiro projeto de investigação-ação (3) foi desenvolvido numa turma de 2º ano do 1º CEB (25 alunos), na qual predominavam alunos provenientes de países de LP, ou cujos pais tinham origens "lusófonas" diversas. O facto de o aluno ter nascido num país de língua oficial portuguesa, onde coexistem outras línguas, ou mesmo vivendo em Portugal, mas em famílias com uma LM diferente do português, faz com que o aluno nem sempre tenha um grande domínio linguístico da variedade padronizada e da variedade escolar. Assim, a mestrandia convicta de que a lexicultura podia contribuir para o desenvolvimento linguístico e metalinguístico, em especial para o desenvolvimento da consciência léxico-semântica, elaborou a sua intervenção, em torno de uma história por si construída (uma viagem por alguns países lusófonos, correspondentes às origens dos alunos da turma), com seis sessões: a LP no mundo, a LP no Brasil, a LP na Guiné-Bissau, a LP em Angola, a LP em São Tomé e Príncipe; na última sessão, foi feita a avaliação das aprendizagens. Estas sessões contaram com atividades diversificadas à volta do léxico e da cultura dos países referidos, e com a presença dos pais estrangeiros/lusófonos (mãe ou pai) através de: música, dança, descrições dos países e dos costumes, algumas palavras numa das línguas desse país, como foi o caso do crioulo da Guiné-Bissau. Esta experiência, trazendo os pais à sala de aula, tornou a história mais real e, sobretudo, permitiu que alguns alunos expressassem o orgulho nas suas raízes (o santomense e as meninas guineenses), raízes que normalmente escondiam.

A segunda intervenção (7), com contornos de investigação-ação, decorreu igualmente numa escola do 1º CEB e numa turma do 4º ano (18 alunos). Os alunos eram na maioria portugueses, embora houvesse um aluno angolano e outro de origem brasileira, e ainda quatro crianças, tendo um dos pais estrangeiro (angolano, francês,

inglês e russo). Os 18 alunos da turma disseram ter o português como LM, até mesmo as duas meninas ciganas que afirmavam só "falar cigano" em família. Tratava-se de uma turma complexa, com alguns problemas de indisciplina e alguma animosidade entre certos grupos.

A escola situa-se num bairro periférico e problemático, na cidade A, que conta com uma percentagem de residentes desempregados e famílias, muitas vezes, monoparentais, havendo entre os residentes muitos estrangeiros, sobretudo africanos, e portugueses ciganos e não ciganos. A questão mais crítica do bairro é a sua grande insegurança, existindo, com alguma frequência, cenas de violência, com intervenções sistemáticas da polícia. O recreio da escola, por vezes, funciona como um pequeno palco, transpondo do bairro para o recreio alguns desentendimentos acompanhados de violência e algumas atitudes de racismo.

Com esta turma, a autora pretendeu rentabilizar a DLC existente no grupo, valorizando-a e chamando a atenção para a igualdade de todas as línguas e culturas. A sua intervenção contou com quatro sessões, utilizando diversas atividades, a título exemplificativo: desenhar meninos de diferentes línguas e culturas, expressando as suas preferências e justificando; desta forma, pretendia-se compreender que línguas e países eram selecionados ou preteridos. Outro exemplo: o visionamento de um pequeno filme sobre racismo, a que se seguiu um debate. Por fim, foram (re)avaliadas as concepções finais dos alunos sobre determinados países, línguas e falantes. Nem sempre as concepções negativas dos alunos se alteraram, dado que a comunicação social, e em particular a televisão, apresentava imagens sobre a Síria de tal maneira fortes que a hipótese de terem como amiga ou colega de turma uma criança síria continuava a assustá-los: "Tenho medo, não gosto da Síria por causa da guerra e não percebo a língua" (Rodrigues, 2017, p. 89, Relatório 7).

Constata-se a importância que a *língua* desempenha nas escolhas e rejeições: um polaco e um português não teriam qualquer impacto, segundo dois alunos, justificando esse desinteresse



pelo fator *língua*: a entrada de um novo aluno português não traria nada de inédito, porque “já conheço a língua e as pessoas” (Rodrigues, 2017, p.90). Quanto à chegada de um novo colega polaco, os alunos dizem não saberem falar a língua polaca, nem pretendem aprender.

#### 4. Instrumentos de recolha e alguns tópicos de análise

Passemos, então, aos instrumentos de recolha de dados utilizados nos Relatórios. No Quadro 3, temos acesso, por um lado, às narrativas de todo o projeto, ou seja, aos percursos didáticos selecionados e, por outro, às atividades desenvolvidas que, por vezes, coincidem com os instrumentos: entrevista, biografia linguística, jogo...

**Quadro 3** – Instrumentos de recolha de dados

Relatório	Observação participante	Questionário	Entrevista	Fichas de trabalho	Biografia linguística	Desenhos	Jogo	Registo audiovisual e fotográfico
1	+	+	-	-	-	+	-	-
2	+	+	-	-	-	+	-	-
3	+	-	-	+	-	-	+	+
4	+	-	-	+	-	-	-	+
5	+	-	+	+	+	-	-	-
6	+	-	+	+	+	-	-	-
7	+	+	+	+	+	+	-	-

**Legenda:** Presença: + ; Ausência: -

Todas as intervenções educativas se apoiaram na observação participante, dado que foram as próprias estudantes a conduzi-las, na qualidade de docentes (estagiárias) e investigadoras.

As autoras dos projetos 1 e 2, por não terem nas turmas alunos de PLNM, optaram pela recolha de dados apenas através de um inquérito por questionário, com o qual pretendiam analisar as representações dos alunos face a outros alunos, possíveis colegas, com outras línguas e culturas. O instrumento de recolha foi construído por ambas mas, antes de ser aplicado nas turmas de Português do Estágio, foi aferido noutras turmas dos mesmos anos de escolaridade, ou seja, no 5º (estudo 1) e no 6º ano (estudo 2). Este questionário, para além de solicitar respostas verbais, solicitava ainda desenhos legendados, no sentido de entender qual a abertura dos alunos para outras línguas e culturas. Em ambos os casos foi o fator *língua*, mais uma vez, a determinar a aproximação ou o afastamento de

hipotéticos colegas, com determinadas línguas ou culturas, ou melhor, as representações que os alunos tinham sobre essas línguas e/ou sobre essa culturas: “Eu escolhi em primeiro [o colega] francês porque gostava de aprender Francês e em último o chinês porque não gosto da língua” (Cordeiro, 2013, p. 54, Relatório 2).

Como os projetos 1 e 2, também os projetos 3 e 4 funcionaram em rede, mas com uma organização distinta: utilizaram diferentes instrumentos de recolha de dados, embora também partilhassem alguns, como as fichas, os registos audiovisuais e os fotográficos. Pretendendo, o estudo 4, conhecer as representações prévias de 25 alunos de uma turma do 2º ano, sobre os falantes de Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe e sobre as respetivas variedades de português faladas nesses países, a mestrandia passou uma ficha de monitorização a cada aluno, imediatamente antes da implementação de cada sessão do projeto 3, pela sua colega de

estágio. No final da sua sexta e última sessão, solicitou um desenho legendado, para tentar verificar se se tinham alterado as representações iniciais menos positivas. De facto, no projeto 4, houve modificação na perceção de dois alunos face a São Tomé e Príncipe e Angola, devido não só a sessões de sensibilização à DLC, mas também porque essas crianças se aperceberam que na sala de aula havia colegas desses países, e como conheciam bem esses colegas, eram todos amigos – é de realçar, com efeito, o fator *desconhecimento* surgindo como impeditivo à aproximação. Em seguida, com o módulo interventivo do projeto 3, as representações face aos países lusófonos e suas variedades de LP sofreram evolução, pelo conhecimento de algum léxico específico do português de cada país e de alguns aspetos culturais associados. O Brasil, os brasileiros e a variedade brasileira de LP, – que muitas vezes surgiu como “língua brasileira” – , foram os preferidos em todos os momentos do projeto 4. Sendo a comunidade brasileira a comunidade estrangeira mais numerosa em Portugal, é frequente, na cidade A, ouvir falar o português do Brasil, até mesmo dentro da escola onde estes projetos educativos foram desenvolvidos. Atentemos nas observações de dois alunos portugueses às questões colocadas sobre os falantes brasileiros: “As pessoas do Brasil são *“amigas, bonitas, simpáticas. Eu gostava de ir à terra deles”* (p. 122), “As pessoas do Brasil falam...*bem, a voz é bonita*” (Ribeiro, 2013, p. 122); “As pessoas do Brasil são ..., *simpáticas e amáveis, são mulatas de cor de pele e são muito amigas, carinhosas e muito divertidas*”(...) As pessoas do Brasil falam...*bem, o som é suave e nós percebemos* (Ribeiro, 2013, p. 123, Relatório 4).

Das principais técnicas de recolha de dados, falta-nos referir a biografia linguística e a entrevista. A biografia linguística, muito na linha do *Portefólio Europeu de Línguas* (Conselho da Europa, 2001b), é utilizada nos estudos 5, 6 e 7, constituindo-se como um espaço no qual o aluno pode inscrever a história das suas aprendizagens linguísticas e das relações com as várias línguas com que contactou (materna e não maternas). Coincidentemente os mesmos projetos

(5, 6 e 7) utilizaram também a entrevista, mas com intuítos diferentes: como preparação para a elaboração da biografia linguística (6); como meio de identificação sociolinguística de três alunas estrangeiras e, simultaneamente, como ferramenta de despistagem de dificuldades no português escrito (5), – neste caso a entrevista coloca as participantes face às suas dificuldades linguísticas, tentando analisar a consciência que têm das suas dificuldades (escritas, orais, outras); por fim, integrada no questionário (7), a biografia linguística identifica os alunos e as suas línguas e os contactos e experiências interculturais, preparando-os para as entrevistas (coletiva e individuais), sobre questões de DLC e de discriminação.

Para obter uma análise dos dados quantitativos dos questionários, e de algumas fichas, as mestrandas utilizaram meios tecnológicos pouco sofisticados para o seu tratamento (Excel...). No que diz respeito às perguntas abertas e ao tratamento qualitativo, quer das entrevistas, quer dos questionários, quer ainda das biografias linguísticas que requeriam respostas em aberto, utilizaram a análise de conteúdo (Bardin, 1991), e sem recurso a nenhuma ferramenta informática.

### *Resultados e contributos para a educação em português*

Estamos perante sete estudos no quadro da educação em português que focaliza um público dos dois primeiros ciclos do EB (dos 6 aos 12 anos de idade), em contextos educativos multiculturais.

Os estudos em causa afirmam ser de natureza qualitativa, como expectável em investigações educacionais em línguas. A maior parte deles justifica as suas opções metodológicas por uma configuração de tipo descritivo, pretendendo ler o real para compreender e interpretar os fenómenos sociais e educativos. Para além deste aspeto, encontramos dois estudos com contornos de investigação-ação e dois estudos de caso, tipologia enquadrada nas investigações realizadas em mestrados profissionalizantes na U-A. No que toca aos instrumentos de recolha de dados (Quadro 3), como principal visualizador de cada percurso metodológico, encontramos a observação participante comum a todos os estu-

dos, visto retratar o duplo papel de cada autora (investigadora e futura professora).

De registar que esta opção metodológica, bem como a utilização de fichas de trabalho, na maioria dos relatórios, é conciliável com os restantes instrumentos, desempenhando esta combinatória uma função complementar: observação participante e biografia linguística, observação participante e desenhos, observação participante e entrevistas, observação participante e questionários.

Mencionemos, por fim, alguns resultados de outra natureza que apontam para a *construção de conhecimento em educação em português*. Começamos pela necessária desmontagem (contributos vários) da questão complexa (de ordem sociológica, psicológica, afetiva), com repercussões a nível educativo: a importância que os alunos atribuem ao fator *língua* (língua conhecida/desconhecida, língua próxima/distante), e que se manifesta na aproximação aos estrangeiros ou no seu afastamento. Na verdade, trata-se de representações sobre essas línguas e sobre os povos que as falam, dado que o desconhecimento e a generalização de senso comum, face aos povos e culturas, influenciam as atitudes dos alunos.

Revisitemos duas situações: os alunos não aceitavam “no abstrato” fazer amizade com algumas crianças provenientes de países em guerra, como foi o caso da “rejeição” de crianças sírias; estas atitudes, certamente, refletem as representações construídas, por um lado, a partir dos médias e, por outro, de uma certa intolerância de alguma parte da população para o acolhimento de refugiados em Portugal (Relatório 7). A outra situação incidiu sobre alguma rejeição a crianças santomenses e angolanas, em geral, mas quando os alunos foram confrontados, em particular, com os colegas da sala de aula, um santomense e outro angolano, estes não eram sentidos como estranhos, nem estrangeiros, mas como amigos (Relatório 3). Neste caso preciso, acreditamos que esta rejeição estaria também ligada a desentendimentos anteriores entre as suas famílias e outras famílias originárias de São Tomé e Príncipe e de Angola, vizinhas de bairro.

Esta questão complexa, porque envolve di-

ferentes “margens”, exige da parte do Educador (estagiário ou não) respostas eficazes e contínuas ao longo do ano escolar, e não apenas num determinado momento, como no caso das nossas sete estagiárias. Dessa forma, poderá ser possível consciencializar os alunos para a diversidade como uma mais-valia, e para a prevenção de atitudes de racismo e de discriminação.

Coincidentemente, quando o Relatório 7, *Diversidade linguística e cultural – os estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, estava em conclusão, foi publicado, em Portugal, o Decreto-Lei nº 93/2017 de 23 de agosto, que no seu Artigo 1, nos diz que a referida “...lei estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate a qualquer forma de discriminação em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem” (Diário da República, 2017, p. 4911).

A aplicação desta lei é acompanhada pela Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial que funciona junto do Alto Comissariado para as Migrações.

### Considerações finais

Os estudos analisados partiram do pressuposto de que a LP era um fator de integração social e escolar e um meio de aprendizagem de outras disciplinas, quer para nativos quer para não nativos, tendo sido focada ainda a necessidade de valorização da língua e da cultura de origem dos alunos estrangeiros. Sublinhamos a importância de os alunos se sentirem bem com a/na sua LM, para que a aprendizagem de outras línguas, nomeadamente do português, se processe de uma forma harmoniosa. O mesmo se aplicará a aprendentes nativos, mas com variedades regionais e sociais distintas da variedade de escolarização. Recordemos que a partir da Revolução de 1974, com a democratização do ensino, a escola foi alargada a todas as faixas sociais da população. Presentemente numa só turma podemos encontrar aprendentes de diferentes extratos socioculturais e também, mas, em menor escala, de diferentes lugares do país. A apologia dessa diversidade foi, de facto, marcada em todos estes estudos. Senão, vejamos:

Como já referimos, a educação em português inclui contextos educativos alargados e não restritos à sala de aula, cuja tipologia de objetivos pode contemplar três dimensões: "Educar para a Língua", "Educar para a DLC", "Educar para o Diálogo Intercultural". No entanto, neste texto, a incidência parece recair sobre o objetivo "Educar para a DLC", se bem que "Educar para o Diálogo Intercultural" ocupe um espaço de convergência, expresso de modos diferenciados. E, com uma menor incidência, surge-nos a dimensão "Educar para a Língua".

Provavelmente este será o percurso pela educação em português nos diferentes ciclos do EB: em primeiro lugar, educando para DLC (1º ciclo), em segundo lugar, educando para o diálogo intercultural (2º ciclo), para chegar à educação para a/na LP (3º ciclo). Os estudos apresentados, por se centrarem nos dois primeiros ciclos do básico, situam-se nas duas primeiras dimensões, ou seja, nos dois primeiros patamares.

Diremos, então, que *Educar para DLC* é a janela para os desafios posteriores que se colocam ao ensino da LP em contextos educativos multiculturais.

## Referências

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Cadernos de Formação de Professores, 1. Porto Editora.

Alarcão, I. (2006). Do olhar supervisão ao olhar sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves, Idália. M. H. Araújo, & Sá e A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão, percursos e pensamento* (pp. 319-373). Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português/Revisiting linguistic awareness: Appropriation of the concept by future teachers of Portuguese. *Calidoscópio*, 13, 83-91.

Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo* (trad. de L. A. Reto, & A. Pinheiro). Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e aos Métodos* (trad. de M. J. Alvarez, S. Bahia dos Santos, & T. Mourinho Baptista). Porto Editora.

Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses (1999). *Os Negros em Portugal – sécs XV a XIX*. Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Conseil de l'Europe.

Conselho da Europa (2001a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprender, Ensinar, Avaliar* (trad. de M. J. Pimentel do Rosário, & N. Verdial Soares; Org. do Ministério da Educação/GAERI). ASA.

Conselho da Europa (2001b). *Portefólio Europeu de Línguas. Educação Básica (10-15 anos)*. Ministério da Educação.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Edições Almedina.

Costa, B. F., & Teles, G. (2017). O papel das cidades no acolhimento de refugiados – estudo comparativo entre Berlim e Paris. *Revista Diacrítica*, 31(3), 153-181.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1: Cadre conceptuel, thesaurus et lexique des mots-clés*. De Boeck Éditions universitaires.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en la educación* (trad. de P. Manzano). Morata.

Galisson, R. (2000). La pragmatique interculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges CRAPEL*, 25, 47-73. Nancy: Université de Lorraine.

Instituto Nacional de Estatística (2018). *Estatísticas demográficas 2017*. Instituto Nacional de Estatísticas, IP. INE. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_bou=348174760&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_bou=348174760&PUBLICACOESmodo=2).

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIEF)*, 2(2), 76-99.

Madeira, A. Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., & Sousa Martins, A. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Matos, D. C. V. S., & Permisán, C. G. (2016). Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. *Educação e Pesquisa*, 42 (4), 1093-1108.

Máximo Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Nogueira Pérez, M., Ceinos Sanz, C., Taveira, M. C., Marques, C., & Silva, A. D. (2017). Los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados: el caso de Portugal y España. *Revista Lusófona de Educação*, 37(37), 131-147. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Universidade Aberta.

Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2017). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016*. Sefstat. <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>.

Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2018). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2017*. Sefstat. <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf>.

Tinhorão, J. R. (1998). *Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa* (2. ed.). Caminho.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (trad. de D. Grassi). Bookman.

## ANEXO

### Relatórios analisados

**1:** Lúcio, A. (2012). *Representações de alunos nativos do 2ºCEB sobre alunos estrangeiros*. Relatório Final, Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A: U-A.

**2:** Cordeiro, M. (2013). *O que os alunos pensam dos estrangeiros*. Relatório Final, Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A: U-A.

**3:** Pinho, J. (2013). *Diálogos da lusofonia: consciência léxico-semântica e lexicultura*. Relatório Final, Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A: U-A.

**4:** Ribeiro, S. (2013). *Representações sobre a LP em crianças do 1º CEB*. Relatório Final, Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A: U-A.

**5:** Cunha, A. S. (2014). *Representações das dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros do 2º CEB*. Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A: U-A.

**6:** Oliveira, M. J. (2015). *Memórias de infância num contexto de diversidade cultural*. Relatório, Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A: U-A.

**7:** Rodrigues, B. (2017). *Diversidade linguística e cultural – os estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. A: U-A.

### Endereço para correspondência

Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Departamento de Educação e Psicologia  
Universidade de Aveiro  
Campus Universitário de Santiago  
3810-193  
Aveiro, Portugal

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

### Maria Helena Ançã

Doutora em Ciência da Educação/Didática do Português e com Agregação em Educação, pela Universidade de Aveiro. Investigadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal.