

Maria Helena Ançã<sup>1</sup> 

*Universidade de Aveiro*

*mariahelena@ua.pt*

## **Aproximações ao Português Língua Não Materna: alguns estudos académicos do 2º Ciclo (Bolonha)**

### **Resumo:**

Com Bolonha, as licenciaturas de 4-5 anos conducentes à profissionalização foram extintas e deram lugar a um 1º ciclo de três anos, de caráter geral, sendo necessário frequentar um mestrado profissionalizante em ensino (2º ciclo) para obter o diploma de professor. Neste contexto, e ainda considerando a legislação portuguesa que define o regime jurídico da habilitação profissional, os mestrandos, no final do curso, são chamados a desenvolver um estudo empírico, no âmbito do Estágio Pedagógico, que integrará o Relatório de Estágio (RE) a ser defendido em provas públicas. Sendo o panorama social e educativo, no presente, em Portugal, multicultural e multilíngue, estes estudantes de mestrado confrontam-se nas escolas com o desafio de ensinar a língua a alunos de português língua não materna a par de alunos nativos, ou seja, a sujeitos com passados linguísticos distintos. Neste âmbito, este texto pretende dar conta de 10 estudos realizados entre 2012 e 2017, por mim orientados, analisando as linhas de força que os enformam (temáticas, conceitos, estratégias) e as principais conclusões.

**Palavras-chave:** Português língua não materna, diversidade linguística e cultural, relatórios de estágio, mestrados em ensino, formação linguística

---

<sup>1</sup> Financiamento: Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

**Abstract:****Approaches to Portuguese as a Non-Mother Tongue: some Academic Studies (2<sup>nd</sup> Cycle Bologna)**

According to the Bologna process, the teaching graduation courses were extinguished, giving rise to a general course of three years. Then it is necessary to realize a professional Master's degree (2<sup>nd</sup> Cycle) to teach in Portuguese schools. In this context, and considering the Portuguese legislation that defines the legal regime of professional qualification, the students must develop an empirical study, during their Pedagogical Practice in schools, to be included in their Teaching Internship Reports (IR)/Master's Reports. These Reports have to be defended in public examinations. Considering the Portuguese social and educational landscape, multicultural and multilingual, in the present, these students are confronted, in the school context, with the challenge of teaching Portuguese to non-mother tongue's pupils and to native pupils, therefore to pupils with different linguistic backgrounds. Thus this text intends to analyze 10 studies/IR carried out between 2012 and 2017, under my supervision, whose power lines are: themes, concepts, strategies, and also the main conclusions.

**Keywords:** Portuguese non-maternal language, linguistic and cultural diversity, teachers' training reports, masters in teaching, linguistic training

**Introdução**

A sociedade portuguesa, como outras sociedades da Europa, foi-se tornando multicultural devido a alguns fenómenos, como a livre circulação de europeus neste continente, ou como a chegada de outros cidadãos de várias partes do globo. As razões apontadas são várias, sendo uma das principais o facto de Portugal ser ainda um país seguro.

Nesta conformidade, em 2017, Portugal apresentava 421.711 registos de cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência<sup>2</sup>, representando mais 6% do que em 2016. É, com efeito, o segundo ano consecutivo em que se regista um aumento do número de estrangeiros legalizados (SEF, 2018), depois de uma diminuição gradual a partir do início da crise económica no país (de 2005 em diante). Neste novo contexto, o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*, referente a 2017, destaca os dez países com mais representatividade em Portugal: Brasil, Cabo Verde, Ucrânia, Roménia, China, Reino Unido,

<sup>2</sup> Numa população total de cerca de 10.500.000 de indivíduos.

Angola, França, Guiné-Bissau e Itália. Curiosamente, a comunidade italiana aumentou mais de 50% de 2016 para 2017, substituindo a espanhola que ocupava o 10º lugar no ano transato (SEF, 2018).

Tendo-se tornado a sociedade portuguesa plural em termos de línguas e culturas, é óbvio que a Escola, espelho da sociedade, apresenta também uma enorme diversidade linguística e cultural (DLC). Vejamos, brevemente, dois estudos desenvolvidos em torno da diversidade linguística no âmbito da escola portuguesa.

No estudo de Maria Helena Mira Mateus que visava conhecer o contexto escolar da diversidade linguística, na área da grande Lisboa, e em 410 Escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do 2º CEB, foram identificados alunos de 75 países diferentes. Estes alunos falavam 54 línguas diferentes, sendo as mais frequentes, para além da língua portuguesa (LP): Crioulo de Cabo Verde, Crioulo da Guiné-Bissau, Quimbundo, Crioulo de S. Tomé, Inglês, Hindi, Francês, Guzerate, Mandarim...<sup>3</sup> (Mateus, 2011).

O outro estudo, encomendado pela Direção Geral de Educação, do Ministério da Educação, à equipa liderada por Ana Madeira, pretendia avaliar o impacto que a legislação linguística e as orientações e documentos de apoio tinham tido nas escolas portuguesas, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem do português língua não materna (PLNM). Num universo de 360 escolas respondentes, foram identificadas 95 nacionalidades de alunos, com 76 línguas diferentes, sendo as línguas mais frequentes, sobretudo no Ensino Básico: o Crioulo Cabo-verdiano, o Crioulo Guineense, o Ucrâniano e o Romeno (Madeira [et al.], 2014).

É neste contexto escolar diverso que os nossos estagiários/mes-trandos são chamados a intervir, ensinando a LP a alunos portugueses e a estrangeiros na mesma turma e, em simultâneo, desenvolvendo um estudo de natureza educativa, devidamente fundamentado teórica e metodologicamente para o trabalho final de mestrado em ensino

---

<sup>3</sup> O Polaco aparece em 19º lugar.

(RE/“dissertação”<sup>4</sup>). Neste sentido, importa conhecer as principais linhas destes trabalhos, focalizando o enquadramento teórico (temáticas, conceitos), estratégias metodológicas selecionadas e principais conclusões/propostas para o professor de LP.

### **Contextualização académica**

Os mestrados profissionalizantes conferem habilitação para a docência nos vários níveis de ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (com três ciclos) e Ensino Secundário. Estes cursos foram criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 43/2007 e, mais recentemente, do Decreto-Lei n.º 79/2014. Estes documentos legislativos estabelecem que para a obtenção de um mestrado (2.º ciclo de Bolonha) é necessário ter como pré-requisito uma licenciatura de três anos (1.º ciclo de Bolonha), deixando as licenciaturas, agora mais curtas, de habilitar para a docência, como no período pré-Bolonha.

Estes mestrados, com quatro semestres, na Universidade de Aveiro (UA), têm a seguinte configuração: o 1.º ano (1.º e 2.º semestres) destina-se a realizar unidades curriculares (UC) semestrais, da área da docência (especialidade), das ciências da educação e das didáticas específicas; o 2.º ano (3.º e 4.º semestres) destina-se a realizar duas UCs anuais: a Prática Pedagógica Supervisionada e o Seminário de Orientação Educacional e ainda duas opções (uma em cada semestre).

Pretende-se que haja uma ligação muito estreita entre a Prática Pedagógica Supervisionada e o Seminário de Orientação Educacional, para que o mestrando vá elaborando, através destas duas UCs anuais, o seu RE: no Seminário, que decorre na UA, fundamenta teórica e metodologicamente o estudo empírico e prepara as atividades a implementar na escola, onde estagia. Será deste percurso que resultará o Relatório final de mestrado a defender em provas públicas.

---

<sup>4</sup> Depois de Bolonha, a designação *dissertação* só se aplica a mestrados académicos e não aos profissionalizantes, como o caso destes de que nos ocupamos neste texto.

## O estudo

Alguns estudos em Portugal já analisaram o papel dos RE, ou como espaços de investigação na Prática Pedagógica (Vieira [et al.], 2013) ou como espaços de DLC e de formação de professores/conhecimento profissional (Andrade, Martins, 2017; Lourenço, Andrade, Martins, 2017).

Os RE que apresentamos neste texto focam o PLNМ (ou as suas aproximações). Foram realizados no âmbito da UC Seminário em LP (Seminário de Orientação Educacional ou outra designação anterior), cuja focalização, como acabámos de referir, foi o PLNМ. Decorreram entre 2012 (ano em que começaram a funcionar os Mestrados em Ensino (2º Ciclo de Bolonha), na UA, e 2017. Os RE em causa integram-se em dois Cursos (ver Anexo): *Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º CEB* e *Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico* (este último já extinto ao abrigo do Decreto-Lei nº 79/2014<sup>5</sup>). Trata-se de cursos generalistas que preparam o futuro professor para várias áreas disciplinares, entre as quais a de Português.

Relativamente aos RE visados, estes têm uma maior concentração no ano 2012 (4) e em 2013 (3) e uma predominância no quadro do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico (6). Estas opções não foram nossas, mas advieram das necessidades letivas do Departamento<sup>6</sup>.

Este estudo, de natureza qualitativa e descritivo-interpretativa (Amado, 2013; Bogdan e Biklen, 1994), tem como objetivo analisar itinerários de 10 relatórios por nós orientados, identificando as temáticas e conceitos desenvolvidos no enquadramento teórico, assim como as estratégias utilizadas na investigação empírica e, ainda, as

---

<sup>5</sup> Este curso deu origem a dois outros: Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB e Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB.

<sup>6</sup> Ultimamente temos intervindo sobretudo no Mestrado em Ensino de Português no 3º CEB e Secundário e Ensino de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário (especialidade Alemão, Espanhol, Francês), curso de que somos diretoras.

conclusões/propostas para o professor. Podemos visualizar essas categorias e respetivos indicadores na seguinte tabela.

**Tabela 1: Análise dos 10 RE**

TEMÁTICAS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS	CONCLU- SÕES/ PROPOSTAS - PROFES- SORES
Imigração (em Portugal) (R1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)	LM/(P)LNM (R1, 2, 3, 4, 5, 8, 10)	Viagem através de países de língua oficial portuguesa: Portugal, Brasil, PALOP (R1, 6, 7) [Jogo linguístico, lexicultura lusófona e variedades intra-linguísticas] **	Sensibilização à DLC (R1, 2, 3, 6, 10)
DL (e cultural) (R1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10)*	Representações (R2, 4, 8) Representações Sociais (R1, 5, 7, 10) Preconceito (R4) (Estereótipos), xenofobia, racismo (R5,10) Representações sobre a LP (R7, 8) Integração (R2, 4, 5) Inserção (R5)	Desenhos (R2, 4, 5, 7, 10) [Representações sobre o outro/sobre a LP/sobre as línguas]**	Educação intercultural (R4, 5, 7, 9, 10)

Diversidade (intralinguística) da LP (R6, 7) Competências linguísticas (R8)	Memórias de infância/ Biografia Linguística (R3,9) Portefólio Europeu de Línguas (R3)	Biografia linguística (R2, 3, 8, 9, 10) Portefólio (R2)	Educação para a LP (R1, 6, 8)
Consciência metalinguística (R1, 6, 8) Consciência léxico-semântica (R6)	Língua (R1, 2, 3, 5, 6, 7) Lusofonia (R6,7) Lexicultura (lusófona) (R6)		
Jogo linguístico (R1) Portefólio(s) (R2)			

\*DL(C), ver nota 7

\*\* [parênteses retos], ver nota 9

A categoria ‘temáticas’ consubstancia-se em capítulos independentes ou em subcapítulos, enquanto os conceitos vão sendo definidos no âmbito daqueles.

O tema *Imigração* e, especificamente, *Imigração em Portugal*, atravessa todos os RE. Esta focalização parece-nos óbvia, dado as autoras pretenderem justificar a DLC nas escolas pelo fenómeno da imigração na sociedade. Aliás, o tema *DLC* surge em segundo lugar, sendo desenvolvido na maioria dos RE (8). Devemos acrescentar, contudo, que os restantes RE foram focando a DLC desde o início do trabalho e ao longo do referencial teórico<sup>7</sup>. Sendo o Seminário em LP, aparecem-nos temas como a *diversidade intralinguística da LP*, *competências linguísticas*, *consciência metalinguística* e *consciência*

<sup>7</sup> O R4 refere DLC nas palavras-chave (frequência 1), Introdução (2), referencial teórico (frequência 9); o caso do R8 é muito idêntico: resumo (frequência 1), Introdução (10), referencial (9).

*léxico-semântica*. O tema *jogo linguístico* também constitui um capítulo autónomo, o que justifica a escolha do jogo linguístico como estratégia privilegiada no estudo empírico; o mesmo acontece com *portefólio(s)*, muito na linha do *Portefólio Europeu de Línguas*, do Conselho da Europa (2001), com o intuito de promover a interculturalidade e o plurilinguismo<sup>8</sup>.

Os conceitos, embora não mereçam autonomia formal, ao integram os capítulos, conferem uma maior solidez e uma maior articulação ao próprio RE Assim, quando se fala de imigração ou de DLC, importa definir *língua materna* e *PLNM*; perante cidadãos estrangeiros na sociedade portuguesa e alunos estrangeiros na Escola, importa definir *representações* (sociais, linguísticas), *xenofobia*, *racismo*, *preconceito*, *integração*... No desenvolvimento da consciência metalinguística e de competências linguísticas em LP, há conceitos que surgem: *língua*, *lusofonia*, *lexicultura lusófona*. Por outro lado, o conceito de *biografia linguística*, bastante produtivo (em 50% dos RE) fundamenta teórica e metodologicamente a ‘estratégia’ a utilizar nos estudos empíricos: a realização de uma biografia linguística.

Estas três categorias, como vemos, estão intimamente ligadas em prol da coerência do RE, havendo temáticas e conceitos que fundamentam metodologicamente as ‘estratégias’. Para além daquelas já referidas, encontramos os *desenhos*, como forma de trabalhar as *representações*<sup>9</sup> (50% dos RE); ou ainda, *as viagens a países de língua oficial portuguesa*, estratégia utilizada para trabalhar com os alunos portugueses e alunos provenientes de países de LP: o *jogo linguístico* e a *lexicultura lusófona* que, por sua vez, pretendem fomentar a consciência metalinguística nos alunos; a mesma viagem serviu também de pretexto para ensinar as *variedades linguísticas* do Português ou analisar as *representações linguísticas* dos alunos sobre essas variedades.

---

<sup>8</sup> O Portefólio Europeu de Línguas é constituído por três peças: o passaporte de línguas, a biografia linguística e o dossier.

<sup>9</sup> Na tabela, os parênteses retos significam a finalidade pretendida com determinada estratégia; num dos casos, são pedidos desenhos aos alunos para que através deles se aceda às suas representações linguísticas.



A última categoria, ‘Conclusões/Propostas’, destinadas aos professores, agrupam-se em três áreas de atuação na sala de aula: *Sensibilização à DLC* e *Educação Intercultural* (ambas apontadas por metade das mestrandas) e *Educação para a LP* (em três RE). Embora as áreas possam parecer distintas, estabelecem entre si relações de complementariedade e até de progressão. Senão vejamos:

Do nosso ponto de vista, e concebendo um programa de Didática do Português, portanto, anterior à elaboração dos RE, importaria, após abordagens à leitura e à escrita, perspetivar esta UC como um espaço de *educação linguística*. Neste contexto, as áreas sublinhadas pelas mestrandas surgiriam em três patamares:

1º *Sensibilização à DLC*: a LP entre as outras línguas e o seu lugar no mundo; a DLC em Portugal;

2º *Educação Intercultural*: Português, língua de acolhimento nas escolas portuguesas (Ançã, 2003, 2017); geografia e variedades da LP;

3º *Educação para a LP*: consciência metalinguística (James e Garrett, 1992), consciência contrastiva (James, 1995)<sup>10</sup>.

Partiríamos de uma sensibilização para uma consciencialização sobre a LP, mais notória no patamar 3, entrando, então, mais fortemente, no quadro de uma Formação Linguística (ver Ançã, 2017).

### **Comentários finais**

Com os RE, somos confrontados com a formação de professores, dado que é necessário a sua realização para se ser professor. Mas o que habitou esses RE? Que preocupações refletiram? Que caminhos seguiram estas dez jovens futuras professoras?

Podemos afirmar, sem hesitação, que nos RE analisados estiveram sempre presentes preocupações socioeducativas face a uma escola multicultural, sendo a LP o meio privilegiado de acolhimento, integração e respeito pela diversidade.

---

<sup>10</sup> O guião desta UC no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3ºCEB e Secundário, da nossa responsabilidade, segue basicamente estas linhas.

## Referências bibliográficas

- AMADO, J. (coord.) (2013), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- ANÇÃ, M. H. (2003), “Português–língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”, *Comunicação ao Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- ANÇÃ, M. H. (2017), “A Língua de Acolhimento na Educação em Português” em: Mendes, E. [et al.] (eds.), *Anais do XI CONSIPLÉ: Formação de Professores de PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global*, SI-PLÉ/Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, Salvador, pp. 34-44.
- ANDRADE, A. I., MARTINS, F. (2017), “Desafios e possibilidades na Formação de Professores – em torno da análise de relatórios de estágio”, *Educar em Revista*, 63, Paraná, pp. 137-154, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49134>.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto Editora, Porto.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *European Language Portfolio*, Language Policy Programme, [on-line] <http://www.coe.int/en/web/portfolio> – 18.04.2011.
- DECRETO-LEI nº 43/2007, *Diário da República* n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, Portugal, [on-line] <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html> – 28.09.2017.
- DECRETO-LEI nº 79/2014, *Diário da República* n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, Portugal, [on-line] <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html> – 1.12.2017.
- JAMES, C. (1995), “L’essor et la chute de l’éveil au langage” em: Moore, D. (coord.), *L’éveil au langage. Notions en questions*, 1, CRÉDIF/LIDILEM, Paris, pp. 25-44.
- JAMES, C., GARRETT, P. (1992), “The scope of Language Awareness” em: James, C., Garrett, P. (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, Longman, London, pp. 3-23.

- 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*, 2(2), Itapetininga, pp. 76-99.
- MADEIRA, A. [et al.] (2014), *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*, Direção Geral de Educação / Ministério da Educação, Lisboa.
- MATEUS, M. H. M. (2011), “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”, *Revista Lusófona de Educação*, 18, Lisboa, pp. 13-24.
- SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (2018), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2017*, [on-line] <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf> – 28.08.2018.
- VIEIRA, F. [et al.] (2013), “O papel da investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino” em: Silva, B. [et al.] (orgs.), *Actas do XII Congresso Galego- Português de Psicopedagogia*, Braga, pp. 2641-2655 [on-line] [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia\\_Vieira\\_et\\_al\\_2013\\_Papel%20da\\_Investigacao\\_na\\_Pratica\\_Pedagogica\\_dos\\_Mestrado\\_em\\_Ensino.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia_Vieira_et_al_2013_Papel%20da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrado_em_Ensino.pdf) – 10.11.2017.

## ANEXO

### Relatórios de Estágio Analisados

1. FERREIRA, A. (2012), *O jogo: uma via para o desenvolvimento da consciência metalinguística – o jogo de ocultamento/ausência na aprendizagem da língua portuguesa de crianças nativas e não nativas*, Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, Universidade de Aveiro (UA), Aveiro.
2. REGO, S. (2012), *Portefólio: Instrumento de Sensibilização à Diversidade*, Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, UA, Aveiro.
3. SILVA, J. (2012), *Biografia Linguística: união de culturas no 1º CEB*, Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º CEB, UA, Aveiro.

4. LÚCIO, A. (2012), *Representações de alunos nativos do 2º CEB sobre alunos estrangeiros*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, UA, Aveiro.
5. CORDEIRO, M. (2013), *O que os alunos “pensam” dos estrangeiros*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, UA, Aveiro.
6. PINHO, J. (2013), *Diálogos da lusofonia: consciência léxico-semântica e lexicultura*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, UA, Aveiro.
7. RIBEIRO, S. (2013), *Representações sobre a LP em crianças do 1º CEB*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, UA, Aveiro.
8. CUNHA, A. S. (2014), *Representações das dificuldades linguísticas de alunos estrangeiros do 2º CEB*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, UA, Aveiro.
9. OLIVEIRA, M. J. (2015), *Memórias de infância num contexto de diversidade cultural*, Relatório de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, UA, Aveiro.
10. RODRIGUES, B. (2017), *Diversidade linguística e cultural – os estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, UA, Aveiro.