

# DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Sónia Valente Rodrigues  
Natalia Djajarahardja

## 1 ————— INTRODUÇÃO

De entre os princípios basilares do currículo previsto na escola portuguesa está a valorização da pessoa e da dignidade humana, num processo educativo orientado para o saber (em sentido amplo) e para uma sociedade de perfil humanista, em que a integração e a inclusão surgem como formas de responder à diversidade e à diferença:

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa

e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Martins, 2017: 6).

O atual quadro educativo sustenta uma escolaridade obrigatória e gratuita para todos até aos 18 anos de idade, num sistema assente no consenso de que a educação para todos deve garantir que “cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.” (Decreto-Lei 54/2018: 2919).

Um dos documentos de referência do currículo previsto é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). De acordo com este documento, a aprendizagem ao longo da escolaridade obrigatória deverá conferir aos alunos não apenas saberes científicos e formais, mas também valores de desenvolvimento pessoal e de responsabilidade social, pilares do objetivo central da “consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Martins, 2017, p. 6). Está organizado em princípios, áreas de competência e valores que deverão integrar o perfil de todos os alunos quando, aos 18 anos de idade, terminarem a escolaridade obrigatória.

Neste capítulo, partilhamos alguns dados relacionados com a diversidade multilingue e multicultural na população estudantil da escola portuguesa (1), descrevemos programas, mecanismos e recursos de suporte a essa diversidade (2), analisamos o lugar da consciência da variação linguística na disciplina de Português (3) e, por fim, divulgamos recomendações para a formação de professores (3).

## 2 ————— DIVERSIDADE MULTILINGUE E MULTICULTURAL

De acordo com o Relatório Estatístico 2023, do Observatório das Migrações, do Alto Comissariado para as Migrações (Oliveira, 2023), em 2022, “atinge-se o número mais elevado de sempre da

atribuição de vistos de residência em postos consulares: sobem para 52.597, representando +95,8% que no ano anterior, quando em apenas um ano praticamente duplicam” (p. 36). Nas quatro razões mais associadas à concessão de determinados vistos de residência estão os que referem estudo, intercâmbio de estudantes do ensino secundário, estágio profissional ou voluntariado: “para estudantes (+47% de 2016 para 2017, +44,5% de 2017 para 2018, e +3,1% em 2019, passando de 6.765 vistos no início da década para 10.580 em 2019, 8.697 em 2020, 12.484 em 2021 e 16.708 em 2022)” (Oliveira, 2023: 37).

Ainda segundo o Relatório Estatístico citado, “No ano letivo de 2021/2022 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 86.436 alunos de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo de 14.784 alunos (+20,6%) face ao ano letivo anterior (quando os alunos estrangeiros perfaziam 71.652 indivíduos).” (Oliveira, 2023: 102). Quantos papéis temáticos devemos propor?

Nos vistos de residência atribuídos por razões de estudo, predominam “os nacionais do Brasil (53,8% em 2018, 54,1% em 2019, 64,5% em 2020, 51,3% em 2021, embora descendo para 38,2% em 2022) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de Angola (84,6% em 2018, 66,4% em 2019, 59,5% em 2020, 59,3% em 2021 e 52,3% em 2022), de Cabo Verde (78,7% em 2018, 71,9% em 2019, 75,2% em 2020, 74,4% em 2021 e 67,1% em 2022) e da Guiné-Bissau (70,3% em 2018, 84,3% em 2019, 84,2% em 2020 e 86,1% em 2021);” (Oliveira, 2023: 40).

Notamos que, por um lado, há um número muito significativo de alunos de países de língua oficial portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe), por outro lado, vindos da Europa (Ucrânia, França, Roménia, Reino Unido) e, por último, de países mais distantes como Venezuela, China, Índia e Nepal (Oliveira, 2023). Sabemos, portanto, que a garantia de sucesso académico, de exercício de uma cidadania plena e de integração social nas escolas passa por questões relacionadas com variedades do português, combatendo o preconceito linguístico, e também com o ensino de português como língua segunda/língua estrangeira.

De acordo com o estudo de Seabra, Cândido e Tavares (2023), que incide sobre os alunos inscritos nos ensinos básico e secundário das escolas da rede pública em Portugal continental no ano letivo 2019/2020, “o sistema educativo nacional é cada vez mais cosmopolita e composto por uma diversidade socioeconómica e sociocultural crescente e assinalável” (nota de abertura: V).

Os dados referidos mostram-nos que as escolas dos ensinos básico e secundário são espaços frequentados por uma população

estudantil de ampla diversidade multilinguística e multicultural, um lugar de convívio de diferentes variedades e variantes de língua portuguesa e de diferentes línguas. Este fenômeno tem exigido políticas que contribuam: para um quadro educativo favorável a um trabalho de ensino-aprendizagem consentâneo com a diversidade e a heterogeneidade da população estudantil da nossa escola e dos diversos contextos de aprendizagem do português; um quadro educativo inclusivo, que permita aos alunos a aquisição de conhecimentos; o desenvolvimento de competências; e o exercício de uma cidadania plena, em contextos de diversidade social e cultural crescentes.

São múltiplos os desafios educativos que atualmente enfrentam, ao longo da escolaridade obrigatória, professores e profissionais direta ou indiretamente relacionados com o ensino e a aprendizagem. De entre eles, estão: evitar a exclusão escolar (o abandono, o insucesso) e melhorar a qualidade das aprendizagens pela promoção de conhecimentos, capacidades e valores (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser); promover oportunidades e situações de aprendizagem que levem todos os alunos à progressão e ao conhecimento para a diminuição das situações de retenção; prevenir situações de bullying pela “educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertencas e culturas diferentes” (Martins, 2017: 2); aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser; acolher e integrar todas as crianças e jovens de todas as nacionalidades.

Neste quadro, a aprendizagem da língua portuguesa, o desenvolvimento da competência comunicativa, uma educação linguística e uma educação literária consistentes são dimensões cruciais.

### 3 ————— A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO

Atualmente, existem vários programas, recursos e mecanismos que favorecem a aprendizagem da língua portuguesa por alunos estrangeiros de modo a garantir a integração escolar. Como iniciativa de caráter público para a integração linguística dos alunos estrangeiros em Portugal, desde 2006/07, é oferecida a disciplina de Português Língua Não Marterna (PLNM)<sup>2</sup>, em todos os

ciclos da escolaridade obrigatória, para “garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o português” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2023, para. 2). Além da componente linguística, a escola deve propor aos alunos de PLNM “outras atividades que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, designadamente tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar” (para.8).

A oferta formativa é composta pelos níveis A1 (iniciação), A2 (elementar) e B1 (limiar) (sobre o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, ver Conselho da Europa, 2001, 2020-). No fim do ensino básico (no 9.º ano), os alunos de PLE nesses três níveis devem realizar a *prova final de PLNM*, e, no fim do ensino secundário (no 12.º ano), o *exame final nacional* de PLNM. No entanto, se durante o ensino secundário o aluno já for considerado utilizador independente de nível B2 ou proficiente (C1 ou C2), realiza o exame final nacional de português, tal como um falante nativo (DGE, 2023).

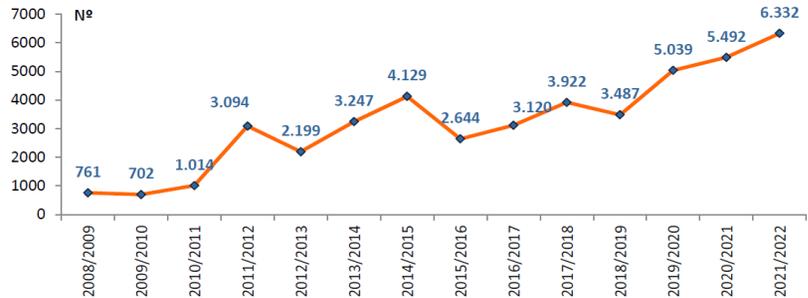
As medidas de integração abrangem também o público adulto, que não se enquadra no programa de PLNM. O plano estratégico apresentado em março de 2024<sup>3</sup> pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo ([AIMA], 2024) consiste num programa de educação não-formal (ENF) a adultos, em formato online (p.23), organizado em dois percursos (A – níveis A1 e A2 – e B – níveis B1 e B2) e subdivididos por Unidades de Formação de Curta Duração (AIMA, s.d.).

Aplicam-se, no entanto, algumas exclusões: as aulas de Português Língua de Acolhimento (PLA) destinam-se aos imigrantes “cuja língua materna não é a portuguesa, e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa” (Portaria n.º 184/2022, p. 2). Já para as aulas de PLNM, os princípios orientadores indicam que, no caso de “(...) um aluno proveniente de País Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a sua língua materna e a língua oficial na qual foi escolarizado podem não ser as mesmas” (DGE, 2023, para.9); por isso, traça-se o seu perfil linguístico de forma a avaliar a proficiência em português e, consequentemente, o enquadramento nas aulas de PLNM.

No parágrafo seguinte, mencionam que “os alunos de nacionalidade brasileira, tendo o português como língua materna, não devem ser inseridos em PLNM” (DGE, 2023, para.10). Pode parecer lógico que os alunos estrangeiros falantes nativos de português não tenham a necessidade de um curso de nível A1-B1; no entanto, ter a mesma língua materna que o país de acolhimento pode não ser o suficiente. Considerando que o programa de PLNM não é apenas um lugar de aprendizagem linguística, mas também de adaptação

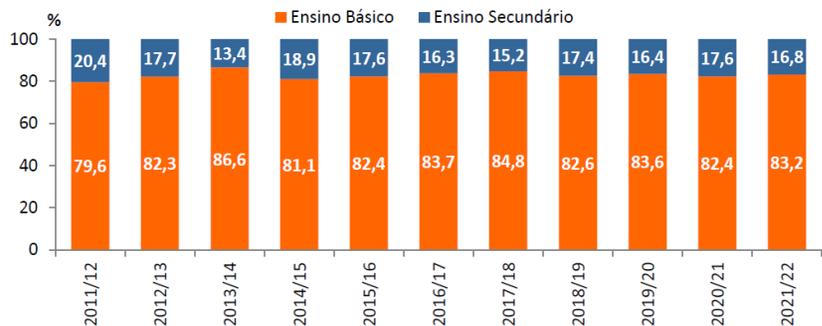
à escola, à comunidade e ao país, aos imigrantes da CPLP faltam as componentes comunitária e cultural dos programas de integração.

Para se compreender o alcance da diversidade, pode ter interesse conhecer alguns indicadores quantitativos. De acordo com Oliveira (2023), no ano letivo de 2021/2022, o número de alunos matriculados na disciplina de PLNM atingiu o valor de 6.332. O gráfico<sup>4</sup> seguinte mostra a evolução registada entre os anos letivos de 2007/2008 e 2021/2022:



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização por Rita Monteiro do OM).

É importante também conhecer o nível de escolaridade em que maior número de alunos está inscrito em PLNM, sendo o ensino básico aquele que concentra mais inscrições, como se vê no gráfico seguinte<sup>5</sup>:



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização por Rita Monteiro do OM).

Ainda de acordo com o mesmo Relatório (Oliveira, 2023: 137), constata-se um “incremento da diversidade de nacionalidades dos alunos desta disciplina nos últimos anos”, tendo-se registado, em 2021/2022, alunos de 111 nacionalidades. De entre os alunos matriculados em PLNM, destacam-se os que têm como nacionalidade países asiáticos (Índia, Nepal, Paquistão, China), os

que pertencem aos PALOP (Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola), alunos oriundos da Ucrânia, da Venezuela, do Afeganistão e do Bangladesh.

Além do programa PLNM, há ainda a oferta de recursos pedagógico-didáticos e de formação (DGE), como: Recursos Educativos digitais de PLNM – Portal das Escolas e Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna (PLNM)<sup>6</sup>.

No âmbito da integração de alunos com língua materna não portuguesa, importa ainda destacar duas medidas importantes:

- a. as escolas de referência para a Educação Bilingue<sup>7</sup>, existindo atualmente 17 escolas portuguesas de referência para a educação bilingue, 3 das quais no Porto (AE Eugénio de Andrade, AE Alexandre Herculano e Escola Artística Soares dos Reis);
- b. Para a promoção da inclusão através da aprendizagem da língua portuguesa por alunos estrangeiros ou alunos portugueses de outra língua materna que não o português, existem documentos legais que contêm orientações para a concretização, em cada contexto escolar, do princípio da escola inclusiva e para o desenvolvimento curricular flexível ajustados à diversidade de cada grupo de alunos ou situações. Esses documentos são o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (escola inclusiva) e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (currículo e aprendizagens)<sup>8</sup>.

Uma vertente importante no apoio ao trabalho pedagógico-didático dos professores para o ensino e aprendizagem de português a alunos com outra língua materna é o incentivo a estudos científicos e a materiais de trabalho, que permitem um fundamento mais consistente da intervenção educativa. A título exemplificativo, referem-se:

- Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português (DGE, 2014);
- Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário;
- Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua

- não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário;
- Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar;
- Protótipos de materiais e recursos para o ensino do Português Língua não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário;
- Diversidade Linguística nas Escolas Portuguesas – projeto de investigação que permite conhecer com rigor, e tratar adequadamente, a diversidade linguística existente nas nossas escolas.

Como se referiu em 1., de entre as nacionalidades com representação significativa no universo de estrangeiros residentes no país estão aquelas em que a língua portuguesa é língua oficial. Os alunos dessas nacionalidades têm o português como língua materna, como a totalidade dos alunos brasileiros e muitos dos PALOP. O convívio das diferentes variedades da língua portuguesa no mesmo espaço escolar abre uma oportunidade extraordinária para o desenvolvimento da consciência da variação como propriedade natural das línguas vivas, em geral, e do português, em particular.

#### 4 ————— A CONSCIÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

No espaço nacional, o português é a língua oficial e a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua segunda dos muitos alunos estrangeiros que frequentam a escola. O domínio da língua portuguesa é, por isso, decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania, como referia o Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001 (referência).

Acerca da definição do objeto e dos objetivos da disciplina de Português no currículo nacional, importa conhecer não só as suas raízes e evolução (Rodrigues, 2017), mas também o enquadramento geral de um processo educativo que acompanha obrigatoriamente os alunos desde os 6<sup>o</sup> até aos 18 anos, numa progressão crescente

de complexidade. As Aprendizagens Essenciais (doravante AE) de Português dizem respeito ao desenvolvimento das competências de oralidade (compreensão e expressão), de leitura, de educação literária, de escrita e de gramática (desenvolvimento de consciência linguística e conhecimento explícito da língua). O desenvolvimento destas competências contribui para uma aprendizagem consciente da língua que não decorre do processo de aquisição, que, como sabemos, ocorre num processo espontâneo de imersão nos primeiros anos de vida no seio da comunidade em que a criança está integrada, através da interação com os familiares). Ao longo da escolaridade obrigatória, é estimulado o desenvolvimento da linguagem, a aprendizagem de competências comunicativas, a educação linguística e a educação literária. Apesar de relativamente longa, é relevante a transcrição do enquadramento da disciplina de Português no currículo:

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de

língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa. Do todo daqui resultante emergem as aprendizagens essenciais da disciplina de Português.

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam. (DGE, 2018a: 1-2)

A disciplina de Português é responsável por contribuir para que esteja ao alcance de todos os cidadãos o exercício de uma cidadania plena, que, como sabemos, só é possível através da linguagem. “No mundo em que os alunos se movimentam” enquanto jovens em idade escolar e naquele em que passarão a movimentar-se como adultos, faz toda a diferença possuir uma competência comunicativa capaz de um desempenho adequado e seguro em situações institucionais de interação, realizando atividades profissionais qualificadas, interagindo (oralmente e por escrito) em situações institucionais, adequando-se a situações de comunicação de massas, entre outras. Nestes contextos, é importante conhecer e saber usar a norma ou língua padrão. De Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), recuperamos o fundamento deste princípio orientador, segundo o qual é importante que todos os estudantes tenham acesso ao português padrão ao mesmo tempo que é garantido o respeito pelas restantes variedades:

Em qualquer comunidade linguística circulam variedades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e situacionais (diafásicas) diferentes. Por razões de diversa natureza, uma dessas variedades adquire maior prestígio e é

erigida em norma da língua falada pela comunidade, sendo utilizada como língua oficial, de cultura e de escolarização: a norma ou língua padrão. (Nota das autoras: No contexto educativo apenas nos interessam as características da língua padrão em termos vocabulares (...), morfologia e sintaxe). Assim, a língua padrão é a variedade utilizada nas situações institucionais de interação (incluindo a própria escola) e, conseqüentemente, é ela a variedade predominantemente utilizada nos documentos escritos que circulam na comunidade linguística em questão. Ou seja, a língua padrão é utilizada nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 36-37).

Num outro documento do Ministério da Educação, a propósito da função da escola em relação à norma padrão europeia, afirma-se: “É ainda função da escola levar todos os jovens a serem capazes de reagir adequadamente à variação diafásica; ou seja, serem capazes de usar a variedade de referência em contextos de comunicação muito diversos, para fins muito variados e com interlocutores muito distintos.”

Em Portugal, a coexistência de mais do que uma variedade do português num mesmo espaço social e físico aumentou a consciência relativa às variedades do português e trouxe para um debate antigo novos contornos, tendo passado dos meios universitário e escolar para a opinião pública: qual o posicionamento da escola face à diversidade cultural e apreciação social das diferenças? (Veloso, 2007, 2023).

Esse debate não se situa já ao nível da variação dialetal e socioletal da variedade europeia do português, mas “na convivência de diversas normas nacionais num mesmo contexto educativo no caso particular de uma língua pluricêntrica como o português<sup>11</sup>” (Veloso, 2023). Textos como os de Henriques (2022a, 2022b e 2024) dão nota das classificações dos alunos imigrantes falantes nativos de Português em provas de avaliação interna e externa, isto é, situações institucionais que confrontam os alunos com a necessidade de se expressarem por escrito na variante de português europeu padrão. Trata-se de uma resposta às solicitações que as comunidades imigrantes de falantes de português de diferentes variedades fizeram, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2021:

88) declara que não lhe compete abranger as variedades nacionais da língua portuguesa, “por uma questão de uniformização de critérios e de justiça e equidade”<sup>12</sup>. Esta resposta institucional suscita nos imigrantes CPLP a sensação de que terão de encontrar por si próprios os recursos para a integração comunitária e linguística. Mas coloca também os professores de Português perante dilemas decorrentes de uma tensão já identificada em Veloso (2007): “como aceitar algum papel normalizador da escola sabendo-se que essa normalização passa, pelo menos em parte, por uma espécie de imposição de uma norma estranha à norma do falante em nome de argumentos e critérios decorrentes de juízos de valor contrários à atitude descritivista do linguista?” (Veloso, 2007: 267).

Este vetor normativo do trabalho do professor de Português não dispensa o justo equilíbrio com uma perspetiva descritiva da variação da língua articulando dois objetivos importantes da escola moderna, como refere Veloso (2007: 264-265): “combate ao preconceito e valorização positiva da diferença” e “promoção da igualdade de oportunidades entre todas as crianças, colocando ao alcance de todas elas o acesso a oportunidades de emprego qualificado independentemente da sua origem social.” A consciencialização dos alunos para a problemática da variação linguística, dando valor a todas as variedades, além de acrescentar conhecimento linguístico, contribui também para a formação de valores como o respeito pelas diferenças. A aprendizagem em torno da variação linguística tem, além do conhecimento metalinguístico, um outro benefício, o do desenvolvimento de valores, como bem referiu Duarte (1997): “No plano dos valores, o ensino da gramática constitui um meio de aumentar a autoconfiança linguística dos falantes, por tornar consciente que a sua variedade linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito como a variedade padrão. (Duarte, 1997: 71).

No currículo prescrito da disciplina de Português, a variação linguística (geográfica, social, histórica e contextual) constitui uma das aprendizagens essenciais desde o 1.º ciclo do ensino básico e são fundamentais não só para a educação formal, mas também para valores de cidadania, previstos no PASEO, como: responsabilidade, integridade e inclusão. A título ilustrativo, anotamos as que estão definidas para o 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos, 12-15 anos) (DGE, 2018b, 2018c, 2018d).

Nas AE do 7.º ano, no domínio da Gramática, prevê-se o desenvolvimento da capacidade de “reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza geográfica”, a partir da “identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos

e comparação com o português padrão” (DGE, 2018b: 11). Essa comparação pode ser considerada de duas perspetivas, intranacional e internacional. Como exemplo dos estudos da variação diatópica dentro de Portugal, o manual do 7.º ano de Neto et al. (2021: 80-82) explora a variedade transmontana. Já quanto à variação a nível mundial, Paiva *et al.* (2021: 142-143) listam os principais aspetos do português brasileiro e das variedades africanas, “(nomeadamente de Angola e de Moçambique)” (p. 143).

Para além dessas recomendações, as AE indicam, no anexo I do documento, uma lista de textos para a educação literária, de entre os quais está uma obra de autor de país de língua oficial portuguesa: *A Substância do Amor e outras Crónicas*, do angolano José Eduardo Agualusa<sup>13</sup> (DGE, 2018b: 12). A inclusão das variedades do português no currículo do ensino básico pode vir a despertar não apenas o interesse pela literatura em língua portuguesa, mas também o pensamento crítico sobre políticas sociais, como a imigração e a inclusão e sobre assuntos da atualidade, como o racismo, a xenofobia e o preconceito linguístico (são exemplos as notícias e os artigos de opinião de Avelar, 2022, Correia, 2021, Durães, 2021 e Henriques, 2024).

No 8.º ano, as AE preveem que, ao final do ano letivo, o aluno seja capaz de “reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza social”, a partir de estratégias que promovam a “identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão” (DGE, 2018c: 11). Estas instruções são apresentadas da mesma forma que as mencionadas anteriormente para o 7.º ano. Encontramos nos recursos dos manuais digitais de Cameira et al. (2022: 147) e Costa et al. (2024) o estudo dos registos padrão, culto, familiar e popular, e, ao nível lexical, os conceitos de gíria, calão e terminologia técnica.

É de referir, ainda, que não se pretende deixar para trás as temáticas estudadas nos anos anteriores: há três obras para a educação literária listadas nas AE de Português do 8.º ano que são de autores de países de língua oficial portuguesa: *Mar me quer e Contos do nascer da Terra*, do moçambicano Mia Couto, e *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, do brasileiro Jorge Amado (DGE, 2018c: 12).

Finalmente, no 9.º ano, o ano de conclusão do ensino básico, as AE preveem para os alunos a capacidade de reconhecer os traços da variação histórica da língua portuguesa (DGE, 2018d: 11). Encontramos um vídeo de apoio aos manuais digitais da Leya educação (s.d.) sobre os estudos diacrónicos, que inclui a menção a alguns pontos principais da história da língua portuguesa, do latim, passando pela criação das línguas românicas, até à atualidade.

Ainda, no anexo das obras para a educação literária (DGE, 2018d: 13), incluem-se nas narrativas de autores de língua portuguesa, *História comum* ou *O alienista*, de Machado de Assis, e *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, ambos autores brasileiros.

Importa ainda referir que um vetor fundamental do trabalho na aula de Português é o da valorização da leitura e consolidação do hábito de ler, devendo o aluno desenvolver um projeto pessoal de leitura a partir da seleção de livros a ler tendo por referência a Listagem PNL, que integra autores de todas as variedades do português.

Atualmente, o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua dos alunos relativamente à variação da língua, inscrito no currículo como aprendizagem essencial, pode ser potenciado através de situações autênticas de comunicação dentro da sala de aula, conferindo a esse conhecimento muito mais relevância contextual e social.

Do professor de Português espera-se que proporcione “uma melhor compreensão das variedades linguísticas de origem dos alunos (...), o que estimulará um olhar objectivo de cada aluno sobre a sua variedade de origem e sobre aquelas com que se confronta dentro e fora da escola.” (Duarte, 1997: 71). Também se espera que utilize o ensino e aprendizagem desse fenómeno linguístico para combater o preconceito linguístico e promover a valorização das diferenças linguísticas.

Atendendo aos princípios orientadores da disciplina de Português acima enunciados, poder-se-á perguntar se a formação de professores não terá de ver reforçada a componente relacionada com a variação linguística.

## 5 ————— RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 2023, Batalha et al. (2023a, 2023b) realizaram um estudo que tornou evidente a necessidade de se reforçar o trabalho escolar em torno da diversidade linguística, quer quanto à variação linguística (diatópica, diastrática, dialetos padrão), quer quanto ao multilinguismo. Num estudo de natureza qualitativa, com base

em discussão focal, Batalha et al. (2023b) procuraram conhecer crenças de professores de Português dos ensinos básico e secundário sobre a variação linguística, comparando professores em estágio com professores experientes. Os resultados obtidos mostram que, relativamente a:

- conhecimento sobre variação linguística, não existem diferenças significativas;
- crenças sobre variação linguística, os professores em estágio mostram maior abertura;
- crenças sobre práticas pedagógicas, os professores em estágio mostram mais consciência.

Os professores experientes revelaram consciência da influência que a avaliação externa exerce sobre as suas práticas pedagógicas, orientando os alunos de modo a sentirem-se preparados para um desempenho escrito nas provas finais de ciclo compatível com os critérios de classificação.

Em Batalha et al. (2023a) destacou-se como área de intervenção prioritária na formação dos professores a valorização da identidade linguística ao mesmo tempo do desenvolvimento da proficiência linguística nas variedades padrão, por meio de duas ações:

1. reconhecer a base científica da variação linguística e a existência de diferentes variedades do português (Europa, Brasil, Angola, Moçambique);
2. desenvolver conhecimentos linguísticos sobre as diferentes variedades, de modo a reduzir as ideias erradas sobre a língua em geral e as atitudes negativas em relação a determinadas variedades linguísticas.

A formação inicial e contínua de professores é essencial para uma compreensão mais aprofundada e um debate alargado em torno de questões concretas suscitadas pelo bilinguismo e pelo bidialectismo em contexto educativo, ultrapassando o preconceito normativo e desenvolvendo a consciência da necessidade de uma educação linguística que integre o fenómeno da variação da língua (diatópica, diastrática, diafásica, diacrónica) no desenvolvimento da competência comunicativa.

## 6 ————— CONCLUSÃO

O trabalho de integração escolar possui muitas vertentes e agentes. Para que seja bem-sucedido tem de atender às especificidades identificadas em cada agrupamento escolar. A uniformização de medidas não responde aos dados que possuímos acerca da caracterização multicultural e multilingue da população estudantil portuguesa na escolaridade obrigatória. Como os relatórios e estudos referidos nos alertam, o perfil dos alunos estrangeiros em Portugal é complexo, não apresentando condições sociais nem distribuição territorial homogêneas. Aliás, como referem Seabra, Cândido e Tavares (2023), “verifica-se que a distribuição territorial das várias origens nacionais (e das distintas gerações) é bastante diferenciada não correspondendo a um perfil único, nem sequer a um padrão dominante. Esta complexidade representa uma enorme exigência em relação à conceção e à boa aplicação das políticas públicas, assim como aos múltiplos projetos educativos e pedagógicos a desenvolver no âmbito de cada agrupamento escolar.” (nota de abertura: V).

Transversal, contudo, deverá ser a formação contínua de professores de Português no âmbito da variação linguística e a formação sobre multiculturalismo e multilinguismo a fornecer a professores das restantes disciplinas curriculares, bem como a outros elementos diretamente ligados à vida escolar dos alunos. Como refere Margarita Correia (2024, para.5), “frequentemente ouvimos alunos que não falam a variedade europeia expressarem as dificuldades que sentem e a discriminação de que, com frequência, são alvo. Não tenhamos ilusões, a sociedade portuguesa não foi educada para a variação e para o respeito pelas demais variedades nacionais do português. E ainda há muito preconceito. Os professores provêm desta sociedade imperfeita que é a nossa e muitos não receberam sequer uma formação de base da qual constasse que a língua portuguesa é muito mais do que a norma padrão europeia.”

Em qualquer das disciplinas curriculares, sabemos que a língua é, a maior parte das vezes, um obstáculo à aprendizagem e ao sucesso escolar, quer para falantes do português língua materna, quer para falantes de português língua segunda. Para responder aos desafios da atual população estudantil, as questões de ensino e aprendizagem da língua portuguesa são incontornáveis. Sabemos

que vivemos numa comunidade multilinguística e multicultural. A melhor preparação para a vida nesta comunidade, tendo em conta o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, passa por aumentar o conhecimento metalinguístico, a autoconfiança linguística, o respeito por todas as variedades da língua portuguesa, a capacidade de usar a língua com eficiência, adequando esse uso às situações socioculturais e profissionais em que se intervém, a reflexão sobre as potencialidades da língua, o fascínio por uma nova visão do português como língua internacional e pluricêntrica. Não há qualquer razão para considerar a pluralidade linguística em contexto escolar um obstáculo ao sucesso educativo. Como mostra Veloso (2023), “segundo investigações provenientes de mais do que um domínio disciplinar, dispomos de argumentos que defendem vantagens educativas nessa convivência entre línguas e dialetos e que parecem demonstrar efeitos positivos de situações de bilinguismo e bidialetismo nos desempenhos individuais dos alunos.” Aprofundar questões, investigar, disseminar conhecimento existente, fortalecer a formação de professores, informar a sociedade, debater com seriedade darão continuidade ao trabalho de inclusão que a escola portuguesa desenvolve há muitas décadas.

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1 | Agradecemos a Isabel Margarida Duarte a leitura de uma versão prévia deste texto e as sugestões enriquecedoras que nos deu.                                    |   |
| 3 | Esta iniciativa substitui os antecessores Programa Portugal Acolhe, Português para Falantes de Outras Línguas e Programa Português para Todos (AIMA, 2024: 3). |   |
| 4 | Oliveira (2023: 136).  |   |
| 5 | Oliveira (2023: 136).  |   |
| 6 | <a href="http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html">http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html</a>  |   |
| 7 | «Constituem uma resposta educativa especializada, visando a implementação de um modelo de educação bilingue,   | garante do crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos, assegurando, nomeadamente: O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1); O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.» <a href="http://www.dge.mec.pt/escolas-de-referencia-para-para-educacao-bilingue">http://www.dge.mec.pt/escolas-de-referencia-para-para-educacao-bilingue</a> |
| 8 | «Artigo 4.º Princípios orientadores 1 — À conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens  |   |

- do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, presidem os seguintes princípios orientadores: (...) c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar; (...)»
- 9 Os alunos ingressam no 1.º ciclo do ensino básico aos seis anos de idade e iniciam aí a aquisição da leitura e escrita. Embora sejam fundamentais as aprendizagens realizadas nos anos antecedentes, na Educação Pré-Escolar, este nível de ensino não é obrigatório
- 10 As Aprendizagens Essenciais (AE) constituem, juntamente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o currículo prescrito. As AE são documentos da responsabilidade da Direção-Geral da Educação (Decreto-Lei n.º 55/2018), desenhados com o objetivo de orientar o plano, a execução e a avaliação de cada uma das disciplinas do ensino obrigatório em Portugal. As informações desses documentos estão organizadas de acordo com o ciclo e o ano de escolaridade e a componente do currículo. Dentro de cada ficheiro, as instruções atividades da sala de aula a cada turma, considerando as necessidades e qualidades individuais dos alunos, torna-se possível evitar planos de aula que consistam exclusivamente em “bateria de exercícios, cujo objetivo é permitir a tomada de consciência do novo conceito através da repetição e da mecanização” (Rodrigues *et al.*, 2021: 505). Ademais, essas ações estratégicas pretendem facilitar a planificação e a realização das aulas para que sejam alcançadas as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017).
- 11 “No caso do bilinguismo, a diversidade linguística manifesta-se através da presença em simultâneo de línguas diferentes, muitas vezes não aparentadas entre si e, normalmente, não reciprocamente inteligíveis. No bi-/pluridialeto, essa mesma diversidade resulta da convivência de diferentes variedades (sociais e/ou regionais) da mesma língua. Essas variedades, por regra, são mutuamente intercompreensíveis e representam um grau de afastamento menor do que aquele que se observa na distância entre línguas. A coexistência de línguas é aquela que corresponde ao facto de, numa escola portuguesa, encontrarmos alunos que são falantes nativos do português, do francês, do híndi-úrdu, do ucraniano e do kriel da Guiné-Bissau, p. ex., usando estas línguas nos seus contextos familiares e trazendo-as também para a escola (durante a aula, em atividades desportivas, quando falam entre si, etc.). A coexistência de variedades da língua é aquela que consiste em, também numa escola portuguesa, p. ex., encontrarmos alunos que usam expressões diferentes para significar o mesmo objeto (“guarda-chuva”/“chapéu de chuva”, “paragem de autocarro”/“parada de ônibus”), uns que tratam o professor por “professor” ou “senhor professor” e outros que usam a forma “você”, uns que pronunciam “vou” como [vo], outros como [bow]...” (Veloso, 2023).
- 12 Um dos princípios das provas nacionais de avaliação externa de aprendizagens escolares é o anonimato. As provas são corrigidas manualmente por professores da disciplina após a

- garantia de anonimato. Em escolas mais pequenas, a indicação da variedade do português pode ajudar a identificar o autor da prova.
- 13 No entanto, a escrita de Agualusa, cuja mãe era professora de português, contém escassos aspetos do português de Angola. Um percurso de escolaridade voltado ao português normativo da metrópole também se verifica na escrita de muitos outros autores lusófonos.
- 14 A partir dos anos 1920, conforme Ribeiro (1992), se intensificou a defesa de que era preciso modernizar a educação brasileira, incorporar a educação das massas populacionais na pauta governamental e traçar uma política nacional de educação (Ribeiro, 1992).

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (2024). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. República Portuguesa. Consultado a 28 de maio de 2024, em <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1711376788/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (s.d.). *Cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA)*. Aprendizagem da Língua Portuguesa. Consultado a 28 de maio de 2024, em <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/aprendizagem-da-lingua-portuguesa/cursos-de-portugues-lingua-de-acolhimento-pla/a-quem-se-destinam-os-cursos-de-pla>
- Avelar, M. (2022, 30 de outubro). *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades mas a língua é a mesma, senhor presidente Jair Bolsonaro. Falamos português*. O Globo. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://oglobo.globo.com/blogs/capital/post/2022/10/mudam-se-os-tempos-mudam-se-as-vontades-mas-a-lingua-e-a-mesma-senhor-presidente-jair-bolsonaro-falamos-portugues.ghtml>
- Batalha, J., Cardoso, A., Costa, A. L., Rodrigues, S., & Sebastião, I. (2023a, 27 de janeiro). Teachers' beliefs on language variation [Comunicação oral]. *IV International Conference on Teaching Grammar*. Universitat de Valencia, 25-27 de janeiro.
- Batalha, J., Cardoso, A., Costa, A. L., Rodrigues, S., & Sebastião, I. (2023b, 30 de julho). Language variation: challenges and opportunities from teachers' beliefs [Comunicação oral]. *5th Eduling Biannual Meeting: Grammar teaching and learning: challenges and opportunities*, 29-30 de julho, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Cameira, C., Azevedo, A., Maceda, D. & Andrade, A. (2022). *Mensagens 8 – Português 8º ano. Texto Editores*.
- Castro, I. (2013). Formação da língua portuguesa. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (eds). *Gramática do português, vol. I* (pp. 7-14). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho da Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conselho da Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Correia, M. (2021, 22 de novembro). *Falar "brasileiro" ou falar "americano", eis a questão*. Diário de Notícias. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://www.dn.pt/opiniaio/falar-brasileiro-ou-falar-americano-eis-a-questao-14339508.html/>
- Correia, M. (2024, 3 de junho). *E ainda bem! Os desafios da variação do português*

- contemporâneo*. in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/e-ainda-bem/4162> [consultado em 03-06-2024]
- Costa, F., Bom, L., Jorge, N. & Magalhães, V. (2024). Variação da língua de natureza social [video]. *Livro aberto – português 9º ano*. Porto editora. Consultado a 24 de maio de 2024, em <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerstudent/resource/4892011/>
- E?se=&seType=&coId=23065721&bkId=27201004
- Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012, 5 de julho). Diário da República: série I, n.º129, pp.3476-3491. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República: série I, n.º129, pp.2918-2928. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República: série I, n.º129, pp.2928-2943. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho n.º 30/2007 (2007). Diário da República: série II, n.º 154, pp.22853-22854. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2007/08/154000000/2285322854.pdf>
- Despacho Normativo n.º 7/2006 (2006, 6 de fevereiro). Diário da República: série I-B, pp.903-905. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/02/02600/09030905.pdf>
- Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em:
- Direção-Geral da Educação (2014). Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado a 3 de junho de 2024, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3\\_linhas\\_de\\_trabalho\\_educacao\\_pre-escolar\\_plnm.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf)
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Aprendizagens essenciais. Currículo*. Consultado a 29 de maio de 2024, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o>.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 1º ano | 1º ciclo do ensino básico. Português*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 7º ano | 3º ciclo do ensino básico. Português*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 8º ano | 3º ciclo do ensino básico. Português*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 9º ano | 3º ciclo do ensino básico. Português*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2023). Português Língua Não Materna. Currículo Nacional. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, n.º 11, pp. 67-74.
- Durães, M. (2021, 5 de maio). *Os brasileiros “têm meia língua portuguesa”? Quando as palavras são motivo de discriminação*. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://www.publico.pt/2021/05/05/p3/noticia/brasil-lingua>

- portuguesa-palavras-sao-motivo-discriminacao-1961161
- Henriques, J. G. (2022a, 31 de julho). *Professores querem regra clara sobre variante brasileira em exame de Português*. Público, pp.12-13.
- Henriques, J. G. (2022b). *Professores querem grupo para discutir aceitação de variedades de português em exames*. Público.
- Henriques, J. G. (2024, 25 de maio). “*Volta para a tua terra!*”: como as escolas respondem ao racismo. Público. <https://www.publico.pt/2024/05/25/sociedade/noticia/volta-terra-escolas-respondem-racismo-2091706>
- [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Instituto de Avaliação Educativa. (2021). Variedades do Português na avaliação externa. *Palavras em linha*, 4, 87-88. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/133/121>
- Leiria, I.; Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2006). *Português Língua Não Materna no currículo nacional. Orientações nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Leya educação (s.d.). *Variação histórica e história da língua portuguesa* [vídeo]. Aula digital. Consultado a 24 de maio de 2024, em <https://auladigital.leya.com/share/dc53b3b4-ba3a-483f-9d98-8b69e428a871>
- Martins, G. O. (2017). Prefácio. In Direção Geral de Educação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em:
- Neto, C. M., Guimaráes, L., Brochado, L., Amaral, R. M & Nunes, S. (2021). *Entre Nós 7*. Areal Editores.
- Oliveira, (2023). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações | Alto Comissariado para as Migrações.
- Paiva, A. M., Meireles, B. O., Almeida, G. B., Junqueira, S. G. (2021). *Palavra-chave - Português 7º ano*. Porto Editora.
- Portaria n.º 184/2022 da Presidência do Conselho de Ministros, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022, 21 de julho). Diário da República: série I, n.º140, pp. 2-4. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2022/07/14000/0000200004.pdf>
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. Vol I. In A. Canelas et al. (Eds.). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Vol. II. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, S. V.; Viegas, F. & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, especial, 499-533.
- Seabra, T; Cândido, A. F., e Tavares, I. (2023). Atlas dos alunos com origem imigrante. *Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades e Escola de Sociologia e Políticas Públicas (ESPP)
- Sim-Sim, I; Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
- Veloso, J. (2023). Educação pluridialectal no ensino do português: variedade e inclusividade. Comunicação apresentada no XXXII Encontro Anual da AULP. São Tomé e Príncipe.
- Veloso, J. (2007). Variação dialectal e sociolectal na aula de Português língua materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas. In Rosa Bizarro (Org), *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 262-268). Porto: Areal Editores.