



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Os Processos Formais e Informais de Aprendizagem do Português
Língua Não Materna (PLNM) de Estudantes Imigrantes: Estudo de
Caso numa Escola de Ensino Básico em Lisboa

Diana Fialho Ferreira

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Ana Raquel Matias, Professora Auxiliar,
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Os Processos Formais e Informais de Aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM) de Estudantes Imigrantes: Estudo de Caso numa Escola de Ensino Básico em Lisboa

Diana Fialho Ferreira

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Ana Raquel Matias, Professora Auxiliar,
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer ao Iscte – Instituto Universitário de Lisboa e à Escola de Sociologia e Políticas Públicas por me terem acolhido ao longo destes cinco anos e por me terem proporcionado experiências e aprendizagens que levarei comigo para sempre. Neste percurso cresci em diversos níveis, pessoais e académicos. Agradeço igualmente a todos os professores e professoras com quem tive a oportunidade de aprender e que tanto contribuíram para o meu enriquecimento.

Um agradecimento especial à professora Ana Raquel Matias, pela orientação atenta, repleta de sugestões e conselhos valiosos, por todo o cuidado, rigor e tempo que disponibilizou. Obrigada pelo apoio e pelos encorajamentos durante todas as etapas deste processo.

Quero também deixar um profundo agradecimento à escola que acolheu este projeto e um agradecimento especial a todos os alunos e alunas que me confiaram as suas partilhas e histórias de vida e que tornaram este trabalho possível. Agradecer também aos professores que disponibilizaram o seu tempo para dar os seus contributos. Obrigada pela oportunidade e confiança.

À minha família e amigos, os meus pilares, por estarem sempre presentes e por me permitiram partilhar e discutir aprendizagens e desafios. Por todas as palavras reconfortantes, por todo o apoio e pela motivação constante, obrigada.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que percorresse este caminho da melhor forma possível, deixo o meu sincero agradecimento.

Resumo

Nas últimas décadas a população imigrante tem vindo a aumentar em Portugal. Em sociedades cada vez mais multiculturais, também na escola se torna visível a diversidade cultural e linguística. A educação é um pilar central na integração do país de acolhimento, mas a barreira linguística torna-se um obstáculo na aprendizagem dos alunos que não dominam a língua de ensino. Por isso, a aprendizagem do português como língua não materna torna-se fundamental tanto no desempenho escolar dos alunos como na socialização com os pares.

Esta dissertação tem como objetivo compreender os processos de aprendizagem da língua portuguesa, enquanto língua não materna, dos alunos imigrantes no 3º ciclo. A partir de um estudo de caso de uma escola de ensino básico em Lisboa, pretendeu-se compreender como os alunos aprendem a língua de forma formal, através das aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), e de forma informal, no recreio, através da socialização entre pares. Optou-se por uma metodologia qualitativa, com recurso a observação participante das aulas de PLNM, das restantes disciplinas do currículo e do recreio; a entrevistas semiestruturadas aos professores e ao diretor da escola, para identificar as principais estratégias utilizadas no ensino e os desafios sentidos; e a técnicas de *Storyboard* e retratos linguísticos junto dos alunos, de forma a refletirem sobre as suas experiências de aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna (PLNM), educação, aprendizagem formal e informal, diversidade linguística, interculturalidade

Abstract

In recent decades, the immigrant population in Portugal has been growing. In increasingly multicultural societies, cultural and linguistic diversity has also become visible in schools. Education is a central pillar for integration in the host country, but the language barrier becomes an obstacle to the learning process of students who do not master the language of instruction. For this reason, learning Portuguese as a non-native language is essential, both for students' academic performance and for their socialization with peers.

This dissertation aims to understand the processes of learning Portuguese as a non-native language among immigrant students in the 3rd cycle of basic education. Based on a case study conducted in a school in Lisbon, the research examined how students learn the language both formally, through Portuguese as a Non-Native Language (PLNM) classes, and informally, in the playground, through social interaction with peers. A qualitative methodology was adopted, combining participant observation of PLNM classes, other curricular subjects, and playground interactions; semi-structured interviews with teachers and the school principal, to identify the main teaching strategies and challenges encountered; and the use of storyboards and linguistic portraits with students, to encourage reflection on their experiences of learning Portuguese.

Keywords: Portuguese as a Non-Native Language (PLNM), education, formal and informal learning, linguistic diversity, interculturality

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico	3
1.1 Língua e Língua de Escolarização.....	3
1.2 Língua Materna e Língua Não Materna	3
1.3. Aquisição da Língua Segunda	4
1.4. Modelos de Educação Linguística.....	7
1.5. A Comunidade Escolar na Integração Linguística	8
Capítulo 2. Enquadramento do contexto português	11
2.1 Imigração em Portugal	11
2.2 Diversidade Linguística.....	12
2.3 Enquadramento do Português Língua Não Materna	12
2.4 Os alunos de PLNM em números	14
Capítulo 3. Metodologia.....	17
3.1 Campo de análise	17
3.2 Técnicas de Recolha de Dados.....	17
3.3 Análise de conteúdo.....	19
3.4 Questões éticas e limitações	20
Capítulo 4: Análise dos resultados.....	21
4.1 Observação	21
4.2 Perspetivas dos alunos	23
4.2.1 Retratos linguísticos	24
4.2.2 Storyboards.....	28
4.3 Entrevistas.....	31
4.3.1 Contextualização: presença de alunos imigrantes na escola	33
4.3.2 Impactos e adaptações da escola.....	34
4.3.3 Aprendizagem da língua portuguesa	37
4.3.4 Relação e integração dos alunos	38
4.3.5 Estratégias mobilizadas na comunicação e no ensino.....	40
4.3.6 Desafios e formas de os ultrapassar.....	42
4.3.7 Sugestões finais	43
Considerações finais.....	44
Fontes.....	46
Referências Bibliográficas	46
Anexos.....	51

Introdução

Um dos grandes desafios atuais que os sistemas educativos enfrentam é encontrar soluções para incluir todos os alunos nas escolas. Numa sociedade cada vez mais marcada pela heterogeneidade de origens e culturas, a integração dos alunos imigrantes é essencial para o seu sucesso escolar (Ançã & Ferreira, 2007). No contexto português, a questão da integração linguística e social de alunos imigrantes nas escolas surge pelo aumento significativo da imigração nas últimas décadas, resultando em uma população escolar mais diversificada em termos de origens étnicas, linguísticas e culturais (Seabra, Mateus, Matias & Roldão, 2018).

Essa diversidade traz desafios e oportunidades específicas para o sistema educativo português. Por um lado, a integração bem-sucedida de alunos imigrantes é essencial para promover a coesão social, reduzir desigualdades educativas e construir sociedades inclusivas e plurais. Por outro lado, a adaptação das escolas para atender às necessidades linguísticas e culturais desses alunos requer políticas educativas eficazes, estratégias de ensino sensíveis às diversidades e investimentos em recursos pedagógicos e na formação de professores (Ançã & Ferreira, 2007).

Machado e Matias (2006) salientam que num quadro de imigração sedentarizada, as perspetivas de integração dos descendentes de imigrantes são uma questão de máxima importância, tanto para as populações imigrantes, como para as sociedades de acolhimento. Enquanto se espera que os imigrantes desejem voltar aos países de origem e que orientam a sua ação para construir planos de regresso, dos seus descendentes não se espera o mesmo. Tendo nascido nas sociedades de acolhimento, ou pelo menos ter aí crescido e vivido a maior parte da vida, espera-se que formem as suas expectativas e projetos nas sociedades onde vivem. Os autores apontam para as condições de existência desfavoráveis como a pobreza, sociabilidades fortemente autocentradadas, concentração residencial, diferenças de língua e religião, levando a um cenário de etnicidade forte, e consequentemente um défice de integração e risco de exclusão (Machado & Matias, 2006).

As línguas desempenham um papel fundamental na coesão e na organização social, pois precisamos de comunicar para interagir com outras pessoas, exercer uma profissão, transmitir, receber e perpetuar conhecimentos, expressar opiniões e sentimentos, pedir informações, entre muitas outras funções, que não são só comunicativas, mas também afetivas, cognitivas e sociais, como referem Ançã e Ferreira (2007). Assim, vemos que o desconhecimento da língua oficial da sociedade de acolhimento dificulta a integração na mesma. No caso dos alunos imigrantes, a barreira linguística é o primeiro obstáculo com que se deparam (Ançã & Ferreira, 2007).

O ensino do Português como língua segunda e língua oficial da escola surgiu para dar uma resposta estruturada aos desafios enfrentados pelos alunos que não falam português nas escolas (Seabra et al., 2018). Contudo, a aprendizagem da língua não se limita ao espaço formal da sala de aula. A socialização

em contextos informais desempenha também um papel importante na aquisição e no desenvolvimento de uma língua, tornando os momentos entre os pares um espaço de aprendizagem.

Posto isto, considerei relevante compreender como se processa a aprendizagem do português como língua não materna nas escolas, de forma formal e informal, tendo em conta que as competências linguísticas e a aprendizagem da língua são fundamentais para o sucesso escolar e a integração das crianças e jovens migrantes. Neste trabalho, procurei trazer tanto as perspetivas dos alunos como a dos agentes educativos. Os meus objetivos são compreender, através de um estudo de caso, como as escolas portuguesas enquadram e organizam o funcionamento do Português Língua Não Materna (PLNM), identificar os principais desafios enfrentados pelos agentes educativos, e verificar como os alunos de PLNM estão a aprender a língua portuguesa na escola, identificando as estratégias que utilizam nas aprendizagens e as dificuldades sentidas.

Para a concretização destes objetivos, foi adotada uma estratégia de investigação qualitativa. Propus realizar um estudo de caso numa escola de ensino básico na Área Metropolitana de Lisboa (AML), pois a diversidade cultural e linguística na região torna a capital um espaço privilegiado para a investigação sobre a escolarização e integração de crianças e jovens imigrantes. O estudo centrou-se no 3º ciclo do ensino básico, tendo em conta que é composto por uma faixa etária ainda pouco estudada neste tema. As técnicas utilizadas consistiram na observação das aulas e do recreio, visando identificar necessidades, desafios e estratégias na aprendizagem da língua. Para complementar os dados recolhidos, foram realizadas entrevistas semidiretivas aos agentes educativos. Já com os alunos, recorreu-se aos *storyboards* e aos retratos linguísticos.

Por fim, esta dissertação está organizada da seguinte forma: na revisão da literatura são desenvolvidos os conceitos de língua, língua materna e não materna, as teorias de aquisição da língua segunda e fatores determinantes para a sua aprendizagem, os modelos de educação linguística e a comunidade escolar na integração linguística. Posteriormente, é feita uma contextualização sobre a população imigrante em Portugal e a diversidade linguística presente nas escolas e um enquadramento do Português Língua Não Materna (PLNM). De seguida é descrita a metodologia e as técnicas utilizadas na recolha e análise da informação, e uma reflexão sobre as questões éticas e limitações. Por fim, são apresentados e analisados os resultados das informações recolhidas, terminando com um conjunto de conclusões.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

1.1 Língua e Língua de Escolarização

Para Bourdieu (1998) a língua é um mecanismo de apreensão e compreensão da realidade, pois nomeia tudo o que nos rodeia a partir de símbolos sonoros, visuais e gramaticais, permitindo trocas simbólicas. O autor desenvolveu a metáfora de uma economia de trocas linguísticas, onde os bens linguísticos, como o uso oficial da língua, os sotaques e estilos de discurso, tendem a ser avaliados positiva ou negativamente de acordo com os espaços sociais: o uso adequado da língua face aos objetivos específicos na escola ou no trabalho acrescentaria maior prestígio aos indivíduos. Bourdieu (1998) acaba por politizar o poder da linguagem, não apenas como elemento de comunicação e conhecimento, mas também de formação de identidades e estatutos sociais.

Ao contribuir fortemente na construção da nossa identidade, a língua estabelece a pertença a um grupo social, a uma comunidade ou a uma etnia (Silva & Gonçalves, 2011). Mas ao mesmo tempo que traz um sentimento de pertença, pode também tornar-se motivo de exclusão, angústia e estranheza quando não se consegue compreendê-la. Pinto (2007) explica que a língua pode ser um elemento gerador de injustiça e de privação de direitos cívicos, pois o uso pouco proficiente e a falta de destreza na manipulação do código linguístico podem debilitar o exercício satisfatório da cidadania e dificultar a vivência quotidiana. Assim, a língua pode tornar-se um fator de discriminação e de segregação social, na medida que incapacita um cidadão de reivindicar a sua posição e os seus interesses (Pinto, 2007).

No contexto escolar, a língua é o veículo de comunicação por excelência. Silva e Gonçalves (2011) referem que é preciso ter em conta o nível de proficiência que o aluno tem da língua de escolarização, uma vez que o seu domínio é fator determinante ou condicionante nas aprendizagens. Se o aluno não domina bem a língua de escolarização, irá encontrar ao longo do seu caminho barreiras linguísticas que afetarão não só o seu desempenho, mas também a sua vida social. Ao não compreenderem a língua, os alunos estão também mais propensos a abandonar a escola ou a sentirem-se desmotivados para aprender. Assim, compete à escola contribuir para o crescimento e desenvolvimento linguístico de todos os alunos, possibilitando o acesso à língua de escolarização (Silva & Gonçalves, 2011).

1.2. Língua Materna e Língua Não Materna

Segundo Grosso (2010) o conceito de língua materna refere-se às línguas da primeira socialização, cujo principal transmissor é geralmente a família. São as línguas em que a criança estabelece a sua primeira gramática e que estrutura e desenvolve ao longo do tempo. Para Xavier e Mateus (1990: 230, citados por Grosso, 2010) a língua materna é definida como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo

naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”.

Defays e Deltour (2003, citados por Silva & Gonçalves, 2011) acrescentam que as línguas maternas são determinantes no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada indivíduo, tendo repercussões na motivação e capacidades para aprender outras línguas. Os autores salientam ainda que as línguas maternas nem sempre são as que melhor se dominam, havendo casos em que são abandonadas, esquecidas ou utilizadas apenas no contexto doméstico. Há também casos de famílias mistas em que as línguas maternas são múltiplas, não se definindo uma língua dominante. Madeira et al. (2014) referem que enquanto a aquisição da língua materna é um processo natural e não consciente, construída a partir de estímulos linguísticos a que as crianças são expostas, a língua não materna é um processo de aprendizagem, de construção de conhecimento ativo resultante da criação de representações explícitas e conscientes da gramática.

Para designar qualquer língua que adquirimos após a língua materna surgem os termos de língua não materna, língua segunda e língua estrangeira¹. Para Stern (1983, citado por Leiria, 2004) o termo Língua Segunda (L2 adiante) classifica a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que tem uma função reconhecida, enquanto Língua Estrangeira (LE adiante) classifica a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem uma função reconhecida. No caso da L2, o aprendente está inserido numa comunidade em que a língua é utilizada na maioria das vezes, tendo por isso oportunidades para participar num variado leque de interações, o que não acontece com a LE, em que a exposição à língua acontece sobretudo em contextos de aprendizagem formal. Há, por isso, diferenças na quantidade e qualidade de estímulos linguísticos e nas oportunidades de interações comunicativas entre a L2 e a LE (Leiria, 2004).

Leiria (2004) explica que a L2 é frequentemente uma das línguas oficiais e consequentemente de escolarização, indispensável para a vida social, política e económica. Outros autores consideram que a língua é segunda sempre que ocorre imersão linguística e a que melhor se domina a seguir à materna (Grosso, 2010). O português é L2 para os alunos que provém de outras sociedades com outras línguas e que no contacto da sua vivência em Portugal, têm de aprender na escola a língua oficial do país de acolhimento.

1.3. Aquisição da Língua Segunda

Varghese (2010) fornece uma revisão abrangente sobre as teorias de aprendizagem de uma L2: as teorias interacionistas, as teorias socioculturais e as teorias baseadas na linguagem académica e disciplinar. A teoria interacionista (Lightbown & Spada, 2006, citados por Varghese, 2010) explica que

¹ Este estudo concentrará apenas estes conceitos

tanto os *inputs* (comunicação oral e escrita) como os *outputs* (produção oral e escrita) são cruciais para a aprendizagem da língua, sendo ressaltada a importância das interações entre falantes da língua no sucesso da aprendizagem. A socialização assume assim um papel muito importante na aprendizagem de uma nova língua, uma vez que é a partir dela que o aprendente tem a oportunidade de desenvolver as suas competências linguísticas sobre a língua-alvo (Müller & Stobäus, 2019). Pontes (2023) conclui que tanto as interações como a observação de interações são relevantes na aprendizagem de uma língua, pois à medida que os aprendentes convivem com os falantes da L2, aprendem os significados da cultura, como usar a língua, estilos de comunicação e que atitudes são esperadas, numa consciência intercultural.

A socialização numa L2 é mediada geralmente por aqueles que estão mais familiarizados com a língua e cultura, podendo atuar em “situações formais (docentes, colegas de trabalho) ou informais (pessoas amigas, parentes) de ensino-aprendizagem” (Pontes, 2023: 268). Na década de 70, Bruner e Vygotsky (citados por Pontes, 2023) identificaram esse processo facilitador da aprendizagem de uma L2 como *scaffolding* (andaime), no qual os indivíduos com mais experiência apoiam aqueles que têm menos experiência. Este apoio não acontece apenas entre professores e alunos, os próprios alunos também se auxiliam na sala de aula, aprendendo entre si. Se um aluno não comprehende o significado de algum vocabulário, o “andaime” seria a tradução feita por um colega que comprehende.

Leite et al. (2024) concluíram que as práticas de apoio entre pares demonstraram ter efeitos positivos nas competências de comunicação, no desempenho e no bem-estar dos alunos, aumentando o seu empenho e participação na sala de aula. Martins e Pereira (2011) consideraram que a participação em grupos informais de estudo permite aos alunos usufruir dos conhecimentos dos colegas falantes da língua-alvo, ouvindo-os falar, fazendo perguntas e esclarecendo as suas dúvidas sem a pressão de serem avaliados ou julgados. Também as correções entre pares e o feedback dado pelos colegas tem um efeito diferente da correção formal do professor. Assim, a colaboração e a negociação com os pares tornam-se fundamentais para a aprendizagem da língua.

Complementarmente, as teorias socioculturais (Norton, 1995, citado por Varghese, 2010) propõem que a aprendizagem não é um processo exclusivamente individual e isolado, mas é construída através de interações, num ambiente rico e bem estruturado, com oportunidades de diálogo com outros falantes. Assim, aprendemos também na relação com os outros e a partir do contexto onde estamos inseridos. Nesta linha, a Hipótese da Interdependência Linguística de Cummins (1981) sugere que há uma relação entre a língua materna e a proficiência numa L2, pois as competências cognitivas e linguísticas não se desenvolvem de forma isolada em cada língua, mas de forma interligada: as competências adquiridas na língua materna, como descodificação, compreensão e pensamento crítico são transferíveis para a L2, facilitando a sua aprendizagem. Temos, então, uma base comum que sustenta o desenvolvimento de ambas as línguas.

Já as teorias baseadas na linguagem académica e disciplinar destacam a diferença entre aprender uma língua em contextos sociais ou em contextos académicos, onde há uma exigência mais complexa (Varghese, 2010). Por exemplo, Cummins (1981) distingue estes processos como competências comunicativas interpessoais básicas e linguagem académica cognitiva, sendo necessário mais tempo para desenvolver competências de linguagem académica na L2 (cinco a sete anos) do que competências comunicativas (dois anos). O autor exemplifica que facilmente conversamos com alguém na nossa segunda e terceira língua, mas teríamos uma dificuldade acrescida para escrever um trabalho académico ou para realizar uma palestra científica nessas mesmas línguas. Na análise dos códigos linguísticos de Bernstein (1980), é feita também uma referência às variações dos códigos linguísticos, sendo que na escola o código privilegiado é o elaborado. Desta forma, os alunos que dominam um código diferente, como o código restrito, não conseguem aceder aos discursos da escola. Demonstra-se assim como a escola reproduz desigualdades e barreiras no desempenho dos alunos.

Além das teorias acima referidas, há vários fatores individuais e sociais que influenciam a aprendizagem da L2. Dörnyei e Skehan (2005, citados por Madeira et al., 2014) salientam fatores que têm efeito no sucesso da aprendizagem, como a aptidão para a aprendizagem de outras línguas (capacidade de memória e estilos de aprendizagem), as estratégias cognitivas, sociais e afetivas de aprendizagem, atitudes mais ou menos positivas relativamente à língua, à cultura e aos seus falantes, e a motivação. A motivação é considerada um dos mais importantes fatores pois determina a quantidade de tempo e de esforço que um aprendente investe no processo de aprendizagem. Sem motivação, há poucas probabilidades que continuem a usar a língua fora da sala de aula (Gardner & Lambert, 1972, citados por Madeira et al., 2014). Os autores distinguem dois tipos de motivação: a motivação instrumental, associada à existência de razões práticas para aprender a língua, e a motivação integrativa, que está relacionada com o desejo de integração na cultura e na comunidade em que a língua é falada.

Norton, Nicolaides e Mira (2020) acreditam que mais importante do que a motivação está o investimento na aprendizagem, considerando que é preciso ter em conta as relações desiguais de poder entre os aprendentes de línguas e os falantes da língua-alvo. O “investimento” refere-se ao empenho que os alunos têm na aprendizagem de línguas, assinalando a relação social que têm com a língua e o desejo de a aprender. Os autores referem que se os alunos “investem” na língua-alvo, é porque compreendem que irão adquirir uma gama mais ampla de recursos e consequentemente aumentar o seu capital cultural e poder social. Ainda assim, um aluno pode estar altamente motivado, mas se for excluído das práticas linguísticas na sala de aula ou se estas não corresponderem às suas expectativas, vai acabar por ficar desmotivado e investir menos na sua aprendizagem (Norton et al., 2020)

Outro fator que importa referir é que descendentes de imigrantes tendem a aprender a língua de acolhimento muito mais rapidamente do que os pais, e por isso assumem o papel de “intérpretes” da língua na família (Cline, Crafter & Prokopiou, 2014). Daí surge o conceito de *Child Language Brokers* (Cline et al., 2014), para se referir às crianças que atuam como mediadores dentro da família. Esta prática traz algumas questões entre investigadores, que consideram que a interpretação e a tradução são tarefas complexas e de grande responsabilidade, que devem ser confiadas a profissionais. Mas com a falta de recursos, as escolas têm se tornado um dos locais mais frequentes onde as crianças e jovens atuam como *Language Brokers*, traduzindo informações para a família (Cline et al., 2014). Os autores referem que estes jovens frequentemente desenvolvem uma aprendizagem acelerada da L2 porque precisam usá-la em situações reais.

1.4. Modelos de Educação Linguística

Existem diferentes modelos de educação linguística e importa também conhecê-los. Mendes e Caeles (2005) referem que um dos modelos mais generalizados na Europa é o de submersão com aulas de apoio, que consiste na frequência das mesmas escolas e currículos dos alunos do grupo maioritário. Os autores explicam que há duas grandes variantes deste modelo: o integrado e o separado. No modelo integrado, os alunos são encaminhados para turmas regulares, tendo medidas de apoio de aprendizagem da língua de acolhimento ao mesmo tempo. No modelo separado, os alunos são encaminhados para turmas específicas de acolhimento que oferecem um ensino intensivo da língua de escolarização durante cerca de um ano, sendo posteriormente integrados nas turmas regulares (Mendes & Caeles, 2005). Caeles, Segura e Albino (2025) referem que esta aprendizagem intensiva da língua antes de ingressar o currículo já comprovou as suas fragilidades, na medida em que promove a segregação e atrasa o desenvolvimento curricular e cognitivo.

Por oposição aos modelos que procuram promover o domínio da língua maioritária da sociedade de acolhimento, existem os modelos de educação bilingue, que promovem o bilinguismo dos alunos através de ambientes linguísticos aditivos. Lambert (1974, citado por Mendes & Caeles, 2005) traz o conceito de bilinguismo aditivo para referir que a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento da aprendizagem da língua materna do aluno. Há inclusive uma relação positiva entre o bilinguismo aditivo e o desenvolvimento linguístico e académico, pois os alunos bilingues são mais conscientes da língua e têm maior facilidade na aprendizagem de novas línguas.

O bilinguismo na educação emerge da interação significativa entre os estudantes com diferentes origens linguísticas e os professores. Esta negociação de práticas bilingues é chamada *Dynamic Plurilingual Education* (García & Sylvan, 2011) e baseia-se na ideia de que as línguas não funcionam em compartimentos separados na mente dos falantes plurilingues. Em vez disso, os indivíduos têm um

reportório linguístico único e dinâmico, que permite que naveguem entre diferentes línguas de maneira fluída, dependendo do contexto e das necessidades de comunicação.

García e Sylvan (2011) referem que a educação monolingue já não faz sentido num mundo globalizado e que impor uma língua escolar dominante significa que os alunos cujas práticas linguísticas estão mais distantes dessa norma estarão em desvantagem. Cabe a cada escola encontrar estratégias inovadoras e sustentadas de acolhimento da diversidade linguística e cultural. Pereira (2014) afirma que a escola pode dar alguns passos autonomamente, como identificar as línguas da comunidade escolar, escolher atividades linguísticas criativas que promovam o seu uso e oferecer formação adequada de docentes. Porém, a implementação de modelos formais de educação bilingue ou plurilingue depende das políticas nacionais oficiais dos países.

García e Sylvan (2011) argumentam que as práticas pedagógicas devem ser ajustadas para apoiar a singularidade de cada aluno num ambiente multilingue, utilizando métodos de ensino flexíveis que incorporem práticas de *translanguaging*. *Translanguaging* (García, 2009, citado por Garcia & Sylvan, 2011), refere-se a uma abordagem que permite aos alunos usarem duas ou mais línguas de forma integrada durante a aprendizagem, em vez de separar as línguas ou insistir no uso exclusivo da língua de instrução. Assim, a sala de aula transforma-se num espaço onde todas as línguas são valorizadas e usadas como recursos pedagógicos, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes, que veem as suas línguas e culturas como parte importante da sua educação. Caels et al., (2025) referem que nas aulas de língua estrangeira, é comum os professores e alunos servirem-se da língua-alvo e do português para navegar as aprendizagens. Este cenário natural pode também ser transposto para a inclusão de alunos com diferentes línguas maternas, permitindo que construam as suas aprendizagens numa língua que compreendam para depois transferi-las para o português.

1.5. A Comunidade Escolar na Integração Linguística

Os professores são peças-chave nos sistemas educativos, tendo uma forte influência na sociedade e um papel importante no desenvolvimento do potencial humano e na formação das gerações futuras. Como produtores ativos de conhecimento, importa que a sua formação seja ao longo da vida, multidisciplinar e capaz de responder aos constantes desafios (Silva & Gonçalves, 2011).

Também as crenças, atitudes e ideologias dos professores em relação à diversidade linguística e aos alunos têm um grande impacto na aprendizagem. Rosenthal e Jacobson (1968) referem que as expectativas dos professores em relação aos alunos podem tornar-se profecias autorrealizáveis, na medida em que têm uma grande influência no desempenho dos alunos. Concluíram que as variações nas expectativas dos professores contribuem para as diferenças no desempenho e nas aspirações dos alunos, e que os alunos considerados “desfavorecidos”, como os de minorias étnicas, enfrentam baixas

expectativas e baixos padrões pelos professores. Contrariamente, se tiverem expectativas altas, os professores vão inconscientemente tratar os alunos de forma a estimular um bom desempenho, acabando estes por corresponder às expectativas (Rosenthal & Jacobson, 1968). Pensando na aprendizagem da língua, as baixas expectativas podem limitar o progresso da aprendizagem enquanto as altas expectativas podem potenciá-lo. Szelei, Pinho e Fonseca Tinoca (2021) explicam que muitos professores continuam a ter uma visão monolingue e expectativas mais baixas sobre os alunos migrantes, e que a formação atual é inadequada para responder à realidade multilingue da escola.

Madeira et al., (2014) referem algumas estratégias que podem ser adotadas pelos professores, como a elaboração de um plano individual de trabalho, adaptando os objetivos, os conteúdos e os materiais aos níveis de proficiência e às necessidades dos alunos. É importante que os alunos compreendam as instruções que são dadas, podendo os professores recorrer a gestos e suportes visuais se necessário e dar mais tempo para realizarem certas tarefas. Assim, as atividades devem ser adequadas de forma a permitir uma progressão nas aprendizagens, não ignorando as diferenças de nível de proficiência, que pode ter consequências na motivação, atitudes, comportamentos e no sucesso académico (Madeira et al., 2014).

Szelei et al. (2021) dividiram as estratégias usadas pelos professores em três áreas: promover a aprendizagem do português sem envolver outras línguas; usar uma língua comum como o inglês como língua franca; e usar as línguas maternas dos alunos. A maior parte dos professores apresenta uma maior preocupação por promover o uso de português, utilizando muitas vezes o inglês como meio de comunicação com os estudantes. Desta forma, o uso das línguas maternas dos alunos não é frequente, não tendo por isso reconhecimento na sala de aula. Quando os professores pedem explicitamente aos alunos para usarem as línguas que querem, elas tornam-se visíveis e iguais na turma. Esta iniciativa pode fazer a ponte entre a escola e a casa e contribuir para a identidade e sentimento de pertença dos alunos (Szelei et al., 2021).

Para além disso, Pereira (2014: 88) enumera alguns dos aspetos que os professores deviam ter presente no acolhimento da diversidade linguística: políticas linguísticas internacionais; as línguas do mundo e a sua distribuição geográfica; dados atualizados sobre a imigração, sobretudo na zona da escola e características culturais dos grupos em causa; teorias e conceitos no domínio do bilinguismo e do plurilinguismo; modelos de educação bilingue e plurilingue; materiais pedagógicos e didáticos disponíveis e técnicas para a sua criação e produção. Em particular, para os professores de línguas, importa conhecer manifestações típicas do contacto de línguas (transferências positivas e negativas, *translanguaging...*); metodologias de desenvolvimento da consciência linguística em contexto multilingue; sistemas de escrita das línguas em presença e métodos de alfabetização bilingue ou plurilingue.

Capítulo 2. Enquadramento do contexto português

2.1 Imigração em Portugal

A Organização das Nações Unidas (Oliveira, 2023) define imigrante internacional como a pessoa que muda de país de residência habitual por um período determinado, superior a um ano. Conceptualmente, corresponde ao universo de pessoas que tem um movimento de fronteira ou de entrada e fixação num país diferente do seu de origem. Analisando a evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal, verifica-se um grande crescimento nos últimos anos. Em 2023 os cidadãos com nacionalidade estrangeira representavam 9,8% do total de residentes do país (Oliveira, 2023). No entanto, Portugal assume uma baixa importância relativa aos imigrantes no total da população do país, em comparação com os restantes países da Europa (Oliveira, 2023).

Oliveira (2023) verificou que a população estrangeira residente é tendencialmente mais jovem do que a população portuguesa, com uma concentração nas idades ativas (20-49 anos) de 61,1% face aos 35,4% dos portugueses, em 2021. Assim, as imigrações podem contrariar o envelhecimento da população e atenuar o declínio populacional onde o saldo natural é negativo, como é o caso português. Vemos também que a população estrangeira residente não se distribui de forma equilibrada pelo país, concentrando-se principalmente nas zonas urbanas do litoral, no Algarve e em alguns concelhos do Alentejo (Oliveira, 2023). Os principais fatores da distribuição geográfica dos imigrantes são as oportunidades de trabalho e as redes sociais associadas às zonas de residência das primeiras vagas de imigração. Em 2022, 41,6% da população estrangeira residia no distrito de Lisboa, sendo que os municípios que concentram mais estrangeiros em Portugal são Lisboa e Sintra (Oliveira, 2023). As nacionalidades estrangeiras numericamente mais representadas em Portugal em 2022 são em primeiro lugar o Brasil (31%), o Reino Unido (6%), Cabo Verde (5%), Índia (5%), Itália (4%), Angola (4%), França (3,5%), Ucrânia (3%), Nepal (3%) e, por fim, a Guiné-Bissau (3%) (Oliveira, 2023).

Relativamente à população imigrante em idade escolar, o número de alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas em Portugal acompanha o crescimento anual da população estrangeira residente no país (Oliveira, 2023). Entre os anos letivos 2018/2019 e 2023/2024, o número de alunos estrangeiros passou de 53 mil para 140 mil, representando agora 13,9% do total de alunos (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025). Sabe-se também que, em média, as escolas têm alunos de 19 nacionalidades, havendo registos de escolas com alunos até 46 nacionalidades. Ainda, em 2023/2024, cerca de 7 em cada 10 alunos (72%) eram oriundos de um país da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), a maioria de nacionalidade brasileira (MECI, 2025). Assim, 28% dos alunos de nacionalidade estrangeira vêm de um país fora da CPLP, o que significa que terão tido pouco ou nenhum contacto com a língua portuguesa. Atualmente, as nacionalidades com maior aumento em número e

percentagem são as da Índia, Venezuela, Paquistão, Bangladesh, Colômbia, Argentina e Rússia (MECI, 2025).

2.2 Diversidade Linguística

Vemos que com um mundo cada vez mais global, a mobilidade é incontestável. Os altos índices de mobilidade transnacional de cidadãos e uma economia cada vez mais globalizada tendem a esbater as fronteiras nacionais, multiplicando contactos entre os mais diversos espaços geopolíticos (Batoréo, 2008). A convivência de diferentes grupos no mesmo espaço irá refletir uma grande diversidade linguística e cultural. Constatou-se que há cerca de trinta vezes mais línguas faladas do que países, existindo, por isso, comunidades que utilizam duas ou mais línguas no seu dia-a-dia (Batoréo, 2008). No entanto, esta realidade não é fácil de ser aceite quando a imagem dos estados foi construída com base na convicção de uma única língua nacional e oficial (Batoréo, 2008).

A diversidade linguística cada vez mais patente nas sociedades é sobretudo refletida na escola, um espaço privilegiado pela multiplicidade de línguas e culturas trazidas pelos alunos. O conhecimento e a valorização da diversidade são indispensáveis na construção de uma integração social e linguística e no combate às desigualdades na educação (Batoréo, 2008). Segundo dados de um inquérito do Ministério da Educação, as escolas portuguesas têm alunos que falam cerca de 80 línguas em casa, número que decresce para 36 se nos reportarmos às línguas faladas na escola (Seabra et al., 2018). Para Mateus (2011) a perda de vitalidade das línguas faladas em contexto escolar deve-se ao facto de os alunos não terem com quem falar a língua ou não se sentirem à vontade para o fazer.

A autora refere que são necessárias condições e estratégias de ensino que respeitem e valorizem as línguas maternas dos alunos (Mateus, 2011). Batoréo (2008) explica que se houver uma política monolingue de ensino, a escola, como espaço de sociabilidade e onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, torna-se um espaço de conflito para os alunos, tendo em conta a diversidade linguística presente. A escola tem, assim, a responsabilidade de acolher a diversidade linguística e combater a exclusão social.

2.3 Enquadramento do Português Língua Não Materna

Ensinar a língua portuguesa usando os métodos adequados é o primeiro passo para a integração plena dos alunos. O governo português disponibiliza vários programas e recursos que auxiliam a aprendizagem da língua portuguesa, como o Português Língua Não Materna (PLNM), destinado a crianças e jovens em idade escolar; o Português Língua de Acolhimento (PLA) para adultos, e a Plataforma de Português Online, que promove a aprendizagem online (Oliveira, 2023). Mais recentemente, o Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira em

Portugal (2024-2027) tem o objetivo de incentivar o domínio da língua portuguesa, reforçar os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua, reforçar a oferta formativa, promover o reconhecimento e a certificação das competências em português e incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas digitais (Agência para a Integração, Migrações e Asilo, 2024).

As finalidades do ensino do PLNM passam por garantir o acesso ao conhecimento, promover o sucesso escolar e o uso do português enquanto língua de socialização e escolarização, desenvolver competências de oralidade, leitura, escrita, gramática e vocabulário, desenvolver conhecimentos sobre a cultura portuguesa e promover a consciência intercultural (Madeira et al., 2014). O caminho para a institucionalização do PLNM inicia-se na década de oitenta do século passado (Pinto, 2007), mas as primeiras referências oficiais surgem em 2001, através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que realça que “as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.” (Oliveira, 2023: 135). Por sua vez, o Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001 mencionava que o português é a língua oficial, de escolarização e de acolhimento das minorias linguísticas que vivem em Portugal. Assim, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, nos relacionamentos sociais, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania (Oliveira, 2023).

O Ministério da Educação desenvolveu em 2001 na região de Lisboa os primeiros projetos piloto de ensino do PLNM, tendo posteriormente regulamentado a disciplina através do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro (Ensino Básico) e do Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto (Ensino Secundário), estabelecendo os princípios de atuação e as normas orientadoras da sua implementação, acompanhamento e avaliação, com o intuito de promover uma resposta às dificuldades sentidas pelos alunos (Oliveira, 2023). Posteriormente o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, assume a integração da disciplina PLNM no currículo do básico e no currículo do secundário.

Para saber o posicionamento do nível de proficiência, cabe a cada escola realizar uma avaliação do conhecimento da língua portuguesa com base num modelo de teste disponibilizado pela Direção-Geral da Educação. A avaliação diagnóstica tem as seguintes componentes: uma recolha inicial de informação sobre a situação sociolinguística dos alunos, preenchida pelos encarregados de educação; observação do comportamento do aluno no grupo ou na turma e a aplicação de um teste de diagnóstico. Os níveis de proficiência linguística para a disciplina do PLNM, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) são: Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1) (DGE, 2024), sendo que a partir do Avançado os estudantes começam a frequentar a disciplina regular de Português.

No início de 2025 foram produzidos novos documentos orientadores e de posicionamento, tendo sido atualizados os instrumentos de diagnóstico e tendo sido criado um Nível Zero de PLNM, para

alunos cuja proficiência está num estádio anterior ao nível A1 e que necessitam de uma iniciação absoluta à língua portuguesa (Caelo et al., 2025). Este novo instrumento disponibiliza procedimentos de aferição, fases de desenvolvimento linguístico, cuidados na comunicação com os alunos, estratégias de operacionalização dos apoios, práticas de avaliação e descritores de transição de nível para A1.

Segundo os autores, a criação do Nível Zero vai permitir compreender melhor o perfil e as necessidades dos alunos e equacionar respostas educativas mais adequadas (Caelo et al., 2025). Num contexto de imersão linguística, cultural e escolar, espera-se que esta experiência aumente exponencialmente as oportunidades de aprendizagem e de uso da língua. É também referido que os alunos posicionados neste nível devem beneficiar de medidas universais que promovam o acesso ao currículo, como a diferenciação pedagógica, adaptando conteúdos e formas de comunicar em aula; as acomodações curriculares, fornecendo tempos extra nas atividades; o enriquecimento curricular, através da participação em clubes e projetos escolares; e a intervenção com foco académico em pequenos grupos, como apoios extra-aula (Caelo et al., 2025).

Estão previstos dois modelos de integração dos alunos de PLNM: a integração total no currículo e a integração progressiva no currículo, sendo a última a estipulada na legislação em vigor, na qual os alunos frequentam as atividades letivas que a escola considere mais adequadas às suas especificidades. Esta integração progressiva promove a aprendizagem do português e a inclusão curricular ao mesmo tempo (Caelo et al., 2025). No Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, foi determinado que é permitido a frequência de atividades letivas e disciplinas que cada escola considere adequadas, garantido uma vinculação a uma turma. Devem ainda ser proporcionadas aos alunos outras atividades que potenciam a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, designadamente tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar (Despacho n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro).

2.4 Os alunos de PLNM em números

Com o aumento do número dos alunos estrangeiros que vimos anteriormente, constatamos que o perfil dos alunos nas escolas passou por uma rápida alteração, representando um desafio para os professores e outros profissionais da Educação, que tiveram de encontrar respostas educativas adequadas para apoiar um número cada vez maior de alunos (MECI, 2025). Relativamente ao número de alunos matriculados na disciplina de PLNM, em 2022/2023, estiveram inscritos 13 923 alunos (DGEEC, 2024). Quanto à distribuição dos alunos de PLNM no território português, verifica-se que a maioria frequentava uma escola da Área Metropolitana de Lisboa: 48,7% em 2021/2022 (Oliveira, 2023).

Nos últimos anos tem se verificado também um aumento da diversidade de nacionalidades. Em 2021/2022 encontravam-se matriculados alunos de 111 nacionalidades no PLNM, sendo que as mais representadas no ensino público são portugueses (25,6%), indianos (6,8%), e nepaleses (6,5%) (Oliveira, 2023). Nos últimos anos letivos têm aumentado os alunos provenientes de países asiáticos, que têm passado a destacar-se entre as principais nacionalidades dos alunos matriculados na disciplina de PLNM. Também os alunos de nacionalidade ucraniana tiveram um destaque no ano letivo 2021/2022, passando para a quarta nacionalidade mais representada (5,9%) (Oliveira, 2023).

No âmbito do Plano Aprender Mais Agora², o Ministério da Educação, Ciência e Inovação possibilitou a contratação de mediadores linguísticos e culturais em janeiro de 2025 para ajudar as escolas a elaborar respostas adequadas para incluir os alunos recém-chegados a Portugal (MECI, 2025). Os mediadores trabalham com os alunos, professores e famílias, integrando as equipas de trabalho pedagógico e colaborando em contexto de sala de aula. É sua função acelerar a aquisição da língua portuguesa com vista ao sucesso escolar dos alunos, promover a sua integração e o contacto com os pares e facilitar a comunicação entre as escolas e as famílias. Também já foi comprovado noutros países que a participação ativa de mediadores linguísticos e culturais constitui uma medida eficaz na promoção da inclusão e do sucesso escolar (MECI, 2025).

² O Plano Aprender Mais Agora visa melhorar as aprendizagens e a inclusão de alunos migrantes em Portugal <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>

Capítulo 3. Metodologia

3.1 Campo de análise

Tendo em conta que a aprendizagem da língua de escolarização é um fator importante no sucesso escolar e na integração das crianças e jovens imigrantes que chegam às escolas portuguesas, este estudo pretende dar resposta a duas principais questões: como estão os alunos imigrantes a aprender a língua de escolarização na escola e como é que os agentes educativos e a restante comunidade escolar contribuem neste processo de aprendizagem da língua.

Para obter respostas a estas questões realizou-se um estudo de caso que permitisse conhecer as ofertas da escola para ensinar a língua portuguesa a alunos não falantes do português e compreender na prática o funcionamento do Português Língua Não Materna (PLNM). O estudo foi realizado numa escola de ensino básico no município de Lisboa no ano letivo 2024/2025. Sendo um dos municípios onde há maior concentração de população imigrante, constitui um espaço privilegiado para a investigação sobre a aprendizagem da língua portuguesa de jovens em idade escolar. O estudo centrou-se nas turmas do 3º ciclo do ensino básico, por ser uma faixa etária ainda pouco estudada neste tema.

A escola contempla o ensino básico, do 1º ao 3º ciclo, e o agrupamento tinha à data do estudo 775 alunos no total, dos quais 319 têm nacionalidade estrangeira, o que corresponde a cerca de 41% da população escolar. A escola conta com alunos de cerca 31 nacionalidades diferentes, nas quais as mais predominantes são do Brasil (12,3%), Bangladesh (9,5%), Nepal (7%) e Índia (2,5%). À altura do estudo, havia 105 alunos estrangeiros no 3º ciclo, dos quais 41 frequentavam a disciplina de PLNM. A escolha da escola deveu-se ao grande número de alunos de nacionalidade estrangeira e outras condicionantes e oportunidades conjunturais: no âmbito do surgimento de vagas de Mediadores Linguísticos e Culturais, comecei a trabalhar no agrupamento no final de março, tendo a partir daí acesso à escola.

3.2 Técnicas de Recolha de Dados

Tendo em conta que se trata de um estudo de caso, adotei uma estratégia de investigação intensiva para realizar uma análise mais profunda e densa. Este tipo de pesquisa, rica em pormenores descritivos, tem o objetivo de compreender ou explicar motivações e sentidos subjetivos através de indivíduos ou grupos nos seus contextos naturais (Bardin, 2016). Recorri a diversas técnicas na recolha dos dados, de forma a ter diferentes pontos de vista e perspetivas.

Realizei entrevistas semidiretivas a agentes educativos (professores, professores de PLNM e o diretor da escola) para recolher uma diversificação de testemunhos e experiências. Nas entrevistas semidiretivas questionei sobre temas aos quais cada pessoa entrevistada é convidada a responder segundo os seus termos e a partir do seu quadro de referência (Ghiglione e Matalon, 1992). É, portanto,

um instrumento flexível e adaptável ao perfil dos entrevistados. Com as entrevistas, pretendi comparar as percepções dos diferentes agentes educativos quanto à evolução do número e das nacionalidades dos alunos não falantes de português, os impactos e adaptações que a escola tem experienciado, identificar os apoios e recursos institucionais que existem no ensino do PLNM e compreender as dificuldades que sentem. Para a realização das entrevistas, foram convidados os professores dos alunos que participaram no estudo, todos os professores de PLNM e o diretor da escola. Os entrevistados foram convidados diretamente por mim, de forma verbal e via *e-mail*.

Realizei também observação participante no recreio e nas aulas do 3º ciclo, durante o 3º período. Ao longo destas observações, segui uma grelha de observação e registei num diário de campo informações, reflexões e impressões sobre aquilo que observei. A observação permite analisar a realidade na sua totalidade, na medida que o observador participa na vida quotidiana do grupo que estuda (Peretz, 2000). O observador deve encontrar-se junto das pessoas observadas e adaptar-se ao seu meio, observando o desenrolar normal dos acontecimentos, registá-los em apontamentos, interpretar o que observou e redigir os resultados (Peretz, 2000).

Optei por observar as aulas de PLNM para verificar como se dá a aprendizagem e o ensino da língua, e as restantes disciplinas do currículo para verificar os comportamentos dos alunos com a turma em aulas que são dadas numa língua em que não têm ainda um nível de proficiência avançado. Os objetivos com a observação passaram por perceber a disposição dos alunos na sala de aula, captar tipos de interação linguística e socialização entre pares, descrever os núcleos que se formam e as línguas utilizadas entre grupos, o uso do português nos espaços escolares, as estratégias comunicativas, o recurso à tecnologia, inseguranças e dificuldades na comunicação, o apoio dado pelos colegas e por outros agentes educativos.

Junto dos alunos procurei compreender como estão a aprender a língua portuguesa na escola e as dificuldades que sentem, através de técnicas mais práticas e dinâmicas, como o *Storyboard* (Braga, 2013) e os retratos linguísticos (Kusters & De Meulder, 2019). As metodologias utilizadas permitiram a recolha de informação de forma lúdica e criativa, incentivando a introspeção e reflexão. Por ser de simples compreensão e execução, é facilmente aplicada a crianças e jovens.

Através da metodologia de *Storyboard*, pedi aos alunos que desenhassem uma história que refletisse as suas experiências de aprendizagem da língua portuguesa na escola, descrevendo o momento inicial, quando chegaram à escola, que dificuldades sentiram, que apoios tiveram e o que gostavam que fosse diferente. Braga (2013) refere que o *Storyboard* é uma ferramenta que utiliza a disposição de elementos visuais em quadros para compor uma narrativa em sequência. Através do uso de desenhos, imagens, símbolos e palavras, os participantes representam ideias, ações, e emoções, podendo incluir textos, diálogos e pensamentos (Braga, 2013).

De forma a explorar a identidade linguística dos alunos e perceber as relações emocionais com as línguas, incluindo o português, recorri aos retratos linguísticos de Brigitte Busch, onde a partir de um esboço do corpo humano, os participantes pintam ou desenham línguas ou modalidades de comunicação, associando cores às diferentes línguas e partes do corpo, explicando posteriormente as suas escolhas (Kusters & De Meulder, 2019). Os retratos linguísticos permitem ver como as línguas são incorporadas, vivenciadas e historicamente vividas pelos participantes, explorando as experiências pessoais de uso e aprendizagem das línguas. Os estudos indicam que as línguas mais significantes são colocadas perto do núcleo, no peito ou na cabeça, e as línguas menos significativas são mais afastadas, como braços ou pernas (Kusters & De Meulder, 2019).

O perfil dos alunos que procurei analisar neste estudo responderam a alguns critérios: não ter o português como língua materna, de qualquer género e a frequentar o 3º ciclo do ensino básico. Foram convidados todos os alunos do 8º e 9º ano que frequentam a disciplina de PLNM para participarem no estudo, excluindo aqueles que chegaram recentemente por não apresentarem experiência que permitisse refletir sobre a aprendizagem da língua. Não foi possível realizar o estudo com os alunos do 7º ano por incompatibilidades de horários. Dos 15 alunos convidados, 11 participaram. A recolha junto dos alunos ocorreu no fim do 3º período e durou no total 8 horas, divididas em 4 dias. Nesse tempo, os alunos foram familiarizados com o *storyboard* a partir de exemplos, realizaram os seus *storyboards* e posteriormente houve um espaço de reflexão e discussão sobre os mesmos. De seguida, foram realizados os retratos linguísticos e foi feita também uma reflexão em grupo, onde cada aluno explicou o seu retrato. Foi pedida autorização aos alunos para a gravação das reflexões de grupo.

3.3 Análise de conteúdo

O material recolhido através da observação e das entrevistas foi analisado com recurso à técnica de análise de conteúdo. Para a análise, procedeu-se ao registo de notas das observações e à transcrição integral do conteúdo das entrevistas e dos momentos de discussão em grupo, que foram gravados por áudio, com a autorização dos participantes. No caso da observação das aulas, foram utilizadas grelhas de observação (Anexo C) previamente definidas. Já na observação dos recreios, os registos foram anotados num diário de campo.

Posteriormente, os dados recolhidos foram organizados em grelhas de análise de conteúdo, o que permitiu a agregação e comparabilidade das respostas obtidas nas entrevistas. As notas provenientes das observações foram igualmente estruturadas em grelhas, facilitando a sua sistematização e análise. As grelhas permitiram ainda uma leitura mais coerente e interpretativa dos dados.

3.4 Questões éticas e limitações

Iniciei a recolha de dados no fim do mês de março, quando comecei a desempenhar a função de Mediadora Linguística e Cultural na escola. Assim, foi necessário conjugar ambos os papéis, para que o meu desempenho como mediadora não interferisse no processo de investigação, nem que o estudo condicionasse a minha atuação como profissional.

Ser mediadora na escola trouxe vantagens, como o acesso facilitado aos alunos e aos agentes educativos, uma maior familiaridade e confiança com os mesmos, e a presença constante no terreno, tornando-me mais próxima da realidade quotidiana da escola. Esta proximidade favoreceu também o contacto com os participantes, na medida em que pude convidá-los diretamente para participarem no estudo, havendo uma maior probabilidade na adesão.

Contudo, desempenhar uma função na escola também apresentou algumas limitações. Nos primeiros momentos optei por fazer a observação, para não influenciar as minhas interpretações e análises, mas à medida que o tempo avançava, os alunos ganharam uma maior familiaridade com a minha presença e alguns interagiam comigo nos momentos do recreio, quando estava a fazer observação. Esta mudança no comportamento dos participantes exigiu uma postura mais reflexiva da minha parte e uma atenção redobrada. Optei por realizar as entrevistas com os agentes educativos no fim do ano letivo, por terem mais disponibilidade. Da mesma forma, recolhi a informação com os alunos na última semana de aulas, pois estavam mais disponíveis e mais confortáveis com a minha presença, já tendo sido estabelecida uma relação de confiança. No começo das entrevistas e dos espaços de reflexão, deixei claro que estaria a desempenhar o meu papel de estudante, pedindo foco para a reflexão sobre os processos de aprendizagem da língua dos alunos.

Relativamente às questões éticas, com os agentes educativos foi entregue um consentimento informado (Anexo A) no convite para a participação do estudo. Já com os alunos, foi entregue aos encarregados de educação dos mesmos um consentimento informado em inglês (Anexo B), de forma a autorizarem a participação dos seus filhos, à exceção de uma aluna que já era maior de idade. Assim, todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, as condições de participação, o procedimento da recolha e uso dos dados e os temas a serem abordados nas entrevistas e nas dinâmicas com os alunos, sendo garantido a voluntariedade da participação, o anonimato e a confidencialidade, através do uso de códigos ao invés dos nomes dos próprios.

Capítulo 4: Análise dos resultados

Passamos agora à análise dos resultados. Tendo em conta que esta pesquisa procura compreender como os alunos não falantes de português aprendem a língua portuguesa na escola, e como a restante comunidade escolar contribui nesta aprendizagem, importa ter em conta a perspetiva de ambos. Primeiro, serão apresentados os resultados referentes aos alunos e posteriormente os dos agentes educativos, de forma a responder às perguntas de partida, nomeadamente sobre os processos de aprendizagem da língua portuguesa dos alunos, de forma formal e informal.

4.1 Observação

As observações foram realizadas ao longo de 6 semanas, durante o 3º período, nos intervalos de 20 minutos da manhã, no recreio, e em algumas aulas de PLNM e das disciplinas mais teóricas do currículo das turmas do 3º ciclo. A observação das aulas foi orientada por uma grelha de observação previamente definida, que serviu de apoio à recolha e à sistematização dos dados, e que se encontra no Anexo C.

No recreio

No recreio, foi possível observar que os alunos se organizam em grupos por países de origem e línguas faladas, como referido por alguns agentes educativos. Concluiu-se que os grupos tendem a ocupar os mesmos espaços em todos os intervalos, e vê-se uma forte separação entre alunos falantes e não falantes de português. Ao longo das observações pude caracterizar alguns grupos que estavam sempre juntos: um grupo de alunos da Ucrânia de diferentes idades e ciclos de estudo, um grupo grande de rapazes de várias nacionalidades, que passavam os intervalos a jogar no telemóvel e a falar em inglês, vários grupos de alunos do Nepal, Bangladesh e Índia e um grupo de três alunas da Índia e do Paquistão que tinham chegado recentemente à escola.

Verificou-se ainda que no campo principal jogavam futebol os alunos que falam português e que na parte traseira da escola jogavam os alunos que não falam português, com balizas improvisadas entre os bancos. Assisti a alguns jogos deste último grupo, e houve um dia em que se juntaram ao grupo alguns alunos do Brasil, que tentavam falar em português com os alunos: o jogo foi explicado por gestos e ouvia-se várias línguas durante o jogo: inglês, línguas maternas como bengali, nepalês e hindi e português. Um aluno do Brasil perguntou “sabes falar português?” e um aluno do Nepal respondeu “sim” e passou a usar expressões em português. No fim do jogo, foram assinar uma t-shirt de um colega que se ia embora e o aluno falante de português disse que estavam a “a escrever em línguas estranhas”. Noutro dia, também durante o jogo, um aluno que falava português explicou as regras mais devagar a um aluno que falava espanhol e perguntou “Percebes?”. Estas foram as poucas situações que observei

de interação entre alunos falantes e não falantes de português, sendo possível ver o esforço de comunicação, a partir de gestos e falarem mais devagar.

As situações, de facto, mais comuns, eram a formação de grupos homogéneos em termos de perfis sociolinguísticos, onde os alunos organizavam-se em núcleos que falavam as mesmas línguas, com uma forte separação entre falantes e não falantes de português. Nos grupos de alunos que não falavam português, por vezes coexistiam várias línguas que possibilitavam o diálogo, entre alunos do Bangladesh, Nepal e Índia, ou de outras nacionalidades, que falavam inglês.

Nas aulas de PLNM

Estive presente nas aulas de PLNM de uma turma de 8º e de duas turmas de 9º ano. Quanto à disposição em sala de aula, esta era feita de forma livre, mas notava-se uma tendência para os alunos se sentarem perto de outros que falavam a mesma língua. Relativamente à comunicação em sala de aula, foi possível observar várias vezes os alunos a falarem em inglês com os professores de PLNM. Em resposta, os professores pediam aos alunos para falarem em português ou ignoravam, à espera de que os alunos se autocorrigissem. Um exemplo foi a resposta de uma professora: “*Teacher?* Quem é a *teacher?*”, e num exercício de Verdadeiro e Falso, em que uma aluna respondeu *True* e a professora disse que não compreendia. Algumas vezes a professora dava indicações em português, depois traduzia para inglês ou francês para ter a certeza de que todos percebiam, ou pedia a um aluno para traduzir para a língua materna dos colegas com menos proficiência em inglês. A comunicação entre os alunos incluía ainda o uso de gestos, como acenar a cabeça para dizer sim ou não ou pedir materiais a colegas.

As interações entre os alunos eram a maior parte das vezes feitas na língua materna ou numa língua em comum, como o inglês. Em vários momentos, perguntavam em inglês o que significavam palavras ou expressões em português. Vemos assim que a cooperação entre os pares e o uso de línguas em que têm maior proficiência tem um papel importante na aprendizagem, sobretudo através da tradução de expressões para as línguas maternas ou para inglês. Mas o uso de outras línguas nas aulas de PLNM é visto por perspetivas diferentes entre os professores: havia quem incentivasse o uso de outras línguas durante a aprendizagem da língua portuguesa e havia quem o proibisse: numa aula dois alunos estavam a falar na língua materna e a professora disse “não quero ouvir chinês”. Apesar da maioria dos professores de PLNM tentarem evitar o inglês, é possível ver o envolvimento de outras línguas na aprendizagem.

Destacam-se também inúmeras situações de apoio entre pares observadas, desde corrigirem a pronúncia, auxiliarem na execução dos exercícios, responderem pelo colega quando ele não sabe, fazerem gestos para lerem mais alto e traduzirem expressões para línguas em comum. Estas práticas confirmam o papel central da cooperação no processo da aprendizagem, onde o *feedback* dos colegas tem um efeito diferente do professor (Martins & Pereira, 2021). De forma semelhante, observa-se o

processo de *scaffolding* ou “andaime” (Pontes, 2023), no qual os alunos com menos experiência contam com o apoio dos que têm mais experiência. Foi também perceptível durante as aulas sentimentos de insegurança por parte de alguns alunos no uso do português, através de um tom de voz mais baixo quando tinham de falar ou ler em português.

Nas aulas de outras disciplinas

Nas outras disciplinas, a disposição da sala de aula estava organizada também por grupos linguísticos, com uma clara distinção entre alunos que falavam e que não falavam português, que se encontravam em lados opostos da sala. Na comunicação em sala de aula, havia professores que explicavam a matéria apenas em português e outros que adicionalmente faziam um resumo em inglês. Por outro lado, assisti a um momento em que uma professora estava a explicar a matéria a uma aluna do Bangladesh e uma colega do Brasil disse à professora “ela não fala português”, dando a entender que ela não estaria a compreender o que estava a ser dito em português. Assim, podemos ver que há alunos que têm a consciência das dificuldades que a barreira linguística levanta. Era também visível que a maioria dos alunos não se importava com as explicações complementares na língua inglesa, para que os colegas compreendessem, mesmo que isso implicasse um ritmo das aprendizagens mais lento. Observei, ainda, que os alunos podiam recorrer ao telemóvel para traduzir enunciados e outros conteúdos dos manuais.

Relativamente ao uso da língua portuguesa em aula, reparei que quando os professores falavam inglês, os alunos usavam apenas o inglês para comunicar. Numa aula, o professor entregou uma ficha em português e disse ao aluno que não o ajudaria com o português, incentivando-o a tentar sozinho, e o aluno respondeu em inglês que não conseguia fazer porque não compreendia português, demonstrando estar desmotivado. Muitos professores optavam por dar os enunciados em inglês, ou em ambas as línguas, mas nas disciplinas de exame nacional, como a matemática, o professor sentiu a necessidade de preparar os alunos para os enunciados em português. Esta é uma questão que gera controvérsias entre os professores, que por um lado têm os professores de PLNM a apelarem para usarem apenas a língua portuguesa em sala de aula, mas por outro desejam garantir que os alunos compreendam a matéria, recorrendo a outras formas de comunicação, como a língua inglesa.

Por fim, no que respeita às interações entre a turma, pude observar momentos de entreajuda, nos quais os colegas emprestavam os cadernos aos alunos que não falavam português para copiarem a matéria, pois a letra cursiva era difícil de ser compreendida por quem está a aprender a língua.

4.2 Perspetivas dos alunos

Participaram neste estudo doze alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, e de sete países de origem diferentes: Ucrânia, Bangladesh, Nepal, Colômbia, Senegal, Índia e Guiné-Conacri. A maioria dos participantes era do género feminino (9 alunas). Os alunos frequentavam duas

turmas de 8º e de 9º ano e o tempo de permanência em Portugal e na escola portuguesa variava entre 8 meses e 6 anos. Vemos, ainda, que as idades estão compreendidas sobretudo entre os 14 e 15 anos, mas há exceções, como um aluno que frequenta o 8º ano com 13 anos, e duas alunas com 17 e 18 anos, no 8º e 9º ano, respetivamente, com idades que corresponderiam ao ensino secundário. Vemos também uma grande diferença no tempo que estão em Portugal: alguns alunos começaram a frequentar a escola apenas este ano letivo, enquanto outros contam já com 6 anos de escolarização no país. Mesmo com uma longa experiência no território português, continuam a frequentar as aulas de PLNM, revelando assim a persistência de desafios na aprendizagem da língua.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos

Alunos	País de origem	Género	Idade	Ano de escolaridade	Tempo em Portugal	Tempo na escola em Portugal
ALU1	Nepal	F	14	9º	3 anos	2,5 anos
ALU2	Ucrânia	F	15	9º	3 anos	3 anos
ALU3	Bangladesh	F	15	9º	3 anos	2,5 anos
ALU4	Bangladesh	F	14	8º	2 anos	2 anos
ALU5	Índia	M	13	8º	1 ano	8 meses
ALU6	Colômbia	M	14	8º	1,5 ano	1 ano
ALU7	Guiné-Conacri	F	15	9º	3 anos	2 anos
ALU8	Bangladesh	F	15	8º	6 anos	5 anos
ALU9	Nepal	F	14	8º	5 anos	5 anos
ALU10	Guiné-Conacri	F	18	9º	6 anos	6 anos
ALU11	Senegal	F	17	8º	1 ano	8 meses

Fonte: Tabela de elaboração própria. Informação obtida pelos alunos.

4.2.1 Retratos linguísticos

Os retratos linguísticos foram realizados em sala de aula, na última semana de aulas do ano letivo 2024/2025. Nesta atividade, pedi aos alunos para se sentarem em mesas individuais, para evitar que os retratos fossem influenciados pelas escolhas dos colegas. Distribuí os desenhos das silhuetas do corpo humano e lápis e canetas de cor por todas as mesas. Estive presente em ambas as dinâmicas e pude observar todo o processo dos *storyboards* e dos retratos, estando disponível para esclarecer dúvidas. Posteriormente foi feita uma reflexão em grupo sobre as escolhas e sobre o reportório linguístico de cada participante.

No final das partilhas de cada aluno fiz comentários, questões e um resumo da partilha para confirmar a compreensão das reflexões apresentadas. Os dois momentos de discussão em grupo foram gravados por áudio, com a autorização dos alunos, para posterior transcrição e análise, garantindo que nenhuma informação ficava de fora. Por fim, escolhi aplicar estas dinâmicas no fim do ano letivo, o que

me permitiu estabelecer uma relação de proximidade com cada aluno e criar um ambiente seguro e de confiança para que realizassem as suas partilhas sem receios.

Irei agora apresentar brevemente os retratos linguísticos de cada aluno, visíveis no Anexo F, conforme as explicações dadas para as escolhas das línguas, cores e partes do corpo, com o objetivo de compreender de que formas se relacionam com as línguas. Estes retratos representam uma grande diversidade de reportórios linguísticos, que permitiram conhecer as vivências plurilingues dos alunos.

No total, foram mencionadas 22 línguas, incluindo as que sabem falar e as que gostariam de aprender. Verificou-se que uma parte significativa (6 em 11 alunos) fala 4 ou mais línguas, enquanto os restantes dominam pelo menos 3. Identificaram-se também diferentes línguas nos países de origem dos alunos, sendo que algumas correspondem a grupos minoritários. No Bangladesh, para além do bengali, identificou-se o sylheti. Na Índia, referiram o hindi, mas também o panjabi e o haryanvi. Na Guiné-Conacri e no Senegal, apesar do francês ser a língua oficial, as alunas tinham como língua materna o pular e o wolof, respectivamente. Uma aluna do Nepal também referiu que tinha uma língua materna para além do nepali que se esqueceu de mencionar porque sabia poucas palavras. Nos restantes países foram referidas as línguas oficiais: na Ucrânia o ucraniano e na Colômbia o espanhol.

A ALU1 (F, 14 anos, Nepal) legendou no lado esquerdo as línguas em que tem menor proficiência e que está a aprender: o português e o francês, e no lado direito as línguas que domina: nepalês, hindi e inglês. Pintou o hindi na cabeça a amarelo por ser uma língua que sabe, mas que gostaria de aprofundar e por ser uma cor que gosta. Referiu que aprendeu hindi com uma amiga para puderem comunicar, por ser a língua que tinham em comum, tendo assim uma importância afetiva. O inglês foi representando nos braços a azul por causa da bandeira de Inglaterra, e foi aprendido na escola no Nepal. O nepalês é a língua materna e foi pintado a vermelho nas pernas, também por causa das cores da bandeira do país. As pernas podem simbolizar as raízes ao país da origem (Kusters & De Meulder, 2019), tendo a ALU1 referido ter pintado as pernas e pés por serem as partes do corpo que mais gostava em si. Já o francês, pintado a rosa, foi associado à sua cor preferida na infância, sendo uma língua que gostava de aprender porque tem o sonho de visitar Paris. O português está a verde juntamente no tronco com o francês, sendo as duas línguas que está a aprender na escola em Portugal.

A ALU2 (F, 15 anos, Ucrânia) colocou a legenda no lado esquerdo: ucraniano, português, alemão, russo e inglês, e sabe falar todas as línguas. Referiu que ucraniano é a parte maior do corpo porque foi a primeira língua que aprendeu e por isso está no coração, sendo a língua mais importante para si e a que fala em casa com a família. Ao estar representada em todo o núcleo do corpo, simboliza a importância da língua materna, que foi pintada a azul porque é a cor que associa ao céu e ao seu país. O português aparece a verde porque gosta muito dessa cor, referindo que está a aprender a língua na escola em Portugal, desde que veio viver para o país. Foi pintado num braço, o que pode significar ser uma língua prática e de uso diário. O russo foi representado apenas numa mão a verde-escuro, porque

é uma língua que não gosta, mas que teve de aprendê-la na Ucrânia³. Pintou alemão a roxo no braço porque sabe falar a língua e aprendeu com uma prima que vive na Alemanha. Por fim, a vermelho, coloriu o inglês na cabeça, por ser uma língua que aprende desde o 1º ano, tanto na escola na Ucrânia como em Portugal.

A ALU3 (F, 15 anos, Bangladesh) legendou no lado esquerdo as línguas que gostava de aprender e as que tem pouca proficiência: o português a verde, o árabe a azul-escuro e o italiano a cinzento. No lado direito estão as línguas que domina: bengali a vermelho, inglês a azul e hindi a amarelo. As cores foram maioritariamente associadas às bandeiras nacionais. Pintou o árabe por já ter vivido alguns meses na Arábia Saudita e porque ouve muitas vezes o pai a falar árabe com os amigos. Referiu que gostava de aprender italiano porque tem primos que vivem em Itália. O português foi pintado na cabeça porque naquele momento só pensava no exame de PLNM que se aproximava. Bengali foi pintado a vermelho no coração por ser a língua materna. Logo abaixo do bengali está inglês por ser a segunda língua que aprendeu e uma das mais importantes para si.

A ALU4 (F, 14 anos, Bangladesh) pintou da mesma forma as línguas em que tem proficiência e as que quer aprender, que estão relacionadas aos países que deseja visitar: França, Coreia do Sul e Japão. A língua materna é sylheti e por isso foi pintada no núcleo do corpo, no coração, sendo a língua falada em casa com a família. Para além da língua materna, domina um pouco o árabe, que associa à religião, e sabe falar hindi e bengali, tendo aprendido com amigos e através dos desenhos animados que via na televisão. O português foi aprendido na escola em Portugal e o inglês aprendido na escola no Bangladesh e em Portugal. As cores escolhidas remetem também para as bandeiras dos países.

O ALU5 (M, 13 anos, Índia) incluiu as línguas que conhece e as que gostava de aprender. Gostava muito de aprender nepali e espanhol por causa dos amigos na escola e pintou ambas as línguas nas suas cores favoritas. Colocou o inglês nos dois braços porque usa muito o inglês para comunicar. Consegue ainda falar hindi, panjabi, haryanvi e português, tendo proficiência em 5 línguas. Panjabi é a língua materna e por isso foi pintada no núcleo, sendo a maior parte ocupada. Aprendeu panjabi com a família e é a língua que fala em casa. O haryanvi aprendeu com os amigos na Índia e porque viveu em Haryana (estado da Índia) durante algum tempo, tendo representado a língua nas pernas, o que podemos associar à mobilidade. Aprendeu o hindi e o inglês na escola na Índia e o português na escola em Portugal, que colocou na cabeça por ser a língua que está a aprender neste momento.

O ALU6 (M, 14 anos, Colômbia) pintou as línguas que conhece e que gostava de aprender, associando as cores escolhidas às bandeiras dos países onde são faladas. Pintou no núcleo a sua língua materna, o espanhol, a amarelo por ser uma cor da bandeira da Colômbia. As línguas que gostava de aprender estão relacionadas com programas de televisão que vê em coreano, com as línguas maternas

³ Dada a situação de conflito atual, não aprofundei esta questão para não gerar desconforto e riscos à aluna.

dos amigos na escola, que falam hindi e punjabi, e com as línguas faladas por familiares, que vivem na Itália e na Suíça. O português foi pintado a verde na perna porque vive em Portugal e está a aprender a língua na escola. O inglês num braço porque é uma língua importante e que gostaria de saber falar fluentemente.

A ALU7 (F, 15 anos, Guiné-Conacri) pintou Poular, a língua materna, na cabeça, porque pensa nessa língua e é a que fala com a família. O vermelho simboliza o sangue e a colonização, segundo a mesma. O azul é associado à bandeira francesa, outra língua que domina e aprendeu na escola na Guiné-Conacri. Sabe também falar um pouco português, que pintou a verde, referindo que é uma língua que gostava muito de aprofundar, colocando-a nas pernas porque quer visitar mais sítios em Portugal. Pintou o inglês porque gostava de aprender e o espanhol porque gosta da cultura espanhola, pintando na barriga por gostar da gastronomia do país.

A ALU8 (F, 15 anos, Bangladesh) representou apenas as línguas que sabe falar. A língua materna é sylheti, que pintou a vermelho junto do coração e do braço. Vermelho por ser a cor do sangue e foi pintado na maior parte do corpo por ser a primeira língua que aprendeu e a mais importante. O bengali também ocupa o braço e a cabeça, por ser outra língua falada no país natal. Fala ambas as línguas em casa com a família. O hindi aprendeu com amigos e colocou na barriga por gostar da comida indiana e na cor laranja pela bandeira. Português e inglês nas pernas, sendo que o inglês ocupa um pouco mais de espaço por falar melhor. O inglês aprendeu no Bangladesh e o português aprendeu na escola.

A ALU9 (F, 14 anos, Nepal) representou primeiro as línguas que conhece e depois as línguas que quer aprender. Desenhou a bandeira do país onde nasceu, o Nepal, na cabeça e no coração, por ser a língua materna, a língua em que pensa e a que fala em casa. Inglês e português na perna, tendo referido querer visitar outros sítios em Portugal, associando as pernas à mobilidade. Sabe ainda falar hindi, tendo aprendido com os amigos. Associou as línguas que gostava de aprender às séries e filmes que vê na televisão, e por serem faladas nos países que gostava de visitar: Filipinas, Índia, França e Coreia do Sul. Por fim, representou a língua alemã porque gostava de ir estudar Medicina, como o pai, para a Alemanha.

A ALU10 (F, 18 anos, Guiné-Conacri) pintou também primeiro as línguas que conhece e depois as que gostava de aprender. Pintou a língua materna a verde, o poular, por ser uma cor importante que representa a vegetação do seu país. Pintou na cabeça porque a língua materna nunca vai sair da sua cabeça e é a que usa para pensar. Escolheu o wolof por ser uma língua que permite a comunicação com pessoas do continente africano e por ter familiares que falam. Um verde mais claro para o inglês porque gosta muito e gostaria de continuar a aprender, por isso está no coração. O português e o francês no braço porque “ajuda a escrever, falar, fazer muitas coisas” segundo a mesma, e porque escreve em português e francês e aprendeu ambas as línguas na escola. Nas pernas o árabe, que sabe ler e falar

um pouco por causa da religião e porque reza ajoelhada. As línguas que gostava de aprender estão relacionadas aos países que quer visitar e para poder ver filmes e séries em turco e italiano.

A ALU11 (F, 17 anos, Senegal) foi a única aluna que não representou a língua portuguesa no seu retrato linguístico. Vale referir que é quem está há menos tempo em Portugal e que tem a menor proficiência linguística em português do grupo. Representou as línguas que sabe falar e que gostava de aprender. Na legenda escreveu Senegal, mas a língua materna é wolof e aprendeu em casa, tendo pintado nas pernas porque há muitas línguas no Senegal, segundo a aluna. Também sabe falar francês, que aprendeu na escola no Senegal. Gostava ainda de aprender espanhol e italiano porque quer visitar Espanha e porque o pai sabe falar italiano.

Concluiu-se que muitos alunos não representaram apenas as línguas que conhecem, mas também as línguas que gostavam de aprender, frequentemente relacionadas: a redes de sociabilidade, por serem faladas por amigos e familiares; à diáspora familiar, por serem faladas nos países para onde familiares emigraram; à mobilidade, por representarem os países que gostavam de visitar; e ao lazer e práticas culturais. As cores escolhidas pelos alunos para representar as línguas estavam maioritariamente relacionadas com as cores das bandeiras dos países ou com outros símbolos que associavam aos mesmos, como o sangue, a vegetação e o céu. Grande parte dos alunos pintou o português a verde, cor que associam ao país, e nos membros, como braços e pernas, o que pode significar o uso da língua no dia-a-dia na escola ou a mobilidade para o país de acolhimento. Por fim, tal como esperado pelos contributos de Kusters e De Meulder (2019) sobre os retratos linguísticos, a grande maioria dos alunos representou a língua materna no coração ou na cabeça, pela sua importância afetiva e por ser a língua em que pensam. Assim, evidencia-se a pertinência desta técnica, que permitiu não só conhecer as línguas que os alunos dominam e as que aspiram aprender, mas também os significados que atribuem às suas experiências linguísticas e culturais, onde se destacam os afetos e as redes de sociabilidade percebidas como mais relevantes pelos próprios.

4.2.2 Storyboards

Os *storyboards* foram também realizados na última semana de aulas pelos alunos do 8º e 9º ano, durante as aulas de PLNM de ambas as turmas. Na primeira sessão, foram apresentados diversos exemplos de banda desenhada e explicado o conceito do *Storyboard* e a narrativa em sequência. Os alunos tiveram duas aulas para a produção dos *storyboards*. Na última sessão, houve uma discussão em grupo sobre as reflexões relativas à aprendizagem da língua portuguesa de cada um.

Através dos *storyboards* foi possível recolher reflexões sobre os seus processos de aprendizagem da língua portuguesa e compreender de que formas consideram que aprendem a língua na escola. Os desenhos, visíveis no Anexo G, simbolizavam sobretudo a sala de aula e as aulas de PLNM, mas houve

também representações do recreio e da socialização entre colegas. Muitos alunos refletiram sobre o momento em que chegaram à escola e o medo que sentiram, por não saberem falar a língua, como se vê em alguns balões de fala e de pensamento (Anexo G):

“Eu estava muito triste nos primeiros dias e todas as coisas estavam muito difíceis” (ALU3, F, 15 anos, Bangladesh)

“Oh meu Deus, eu não quero ir para a escola como é que vou falar com os professores e amigos?” (ALU8, F, 15 anos, Bangladesh)

“Ai estou com medo de entrar na escola!” (ALU9, F, 14 anos, Nepal)

Os alunos apresentaram as dificuldades sentidas dentro de sala de aula, nomeadamente não compreenderem o que o professor explicava e os desafios acrescidos pela barreira linguística. Estes testemunhos refletiram a dificuldade em falar português, por considerarem uma língua difícil, e consequentemente não conseguirem compreender o que os outros dizem. As dificuldades sentidas levam a uma maior desmotivação para aprender a língua, trazendo ainda sentimentos de exclusão e angústia e dificultando a vivência quotidiana, como refere Pinto (2007).

“É difícil para mim compreender tudo” (ALU4, F, 14 anos, Bangladesh)

“Eu não sei como falar português. É muito difícil” (ALU1, F, 14 anos, Nepal)

“A minha dificuldade em aprender português é perceber quando alguém fala contigo, algumas pessoas falam rápido e é difícil comprehendê-los. É difícil falar com outras pessoas e perceber as explicações dos professores” (ALU7, F, 15 anos, Guiné-Conacri)

Para além das dificuldades enumeradas, a barreira linguística também foi representada por vários alunos como impedimento de socialização com os colegas. Num *Storyboard* foi desenhado a interação entre dois alunos, noutro uma aluna reflete enquanto vê ao fundo os colegas a jogar, e outro é representado uma conversa entre duas pessoas que não se compreendem:

“- Porque tu não vais jogar com o rapaz? - Porque eu não sei o que falo” (ALU2, F, 15 anos, Ucrânia)

“Eu também quero jogar, mas não sei como vou falar com eles” (ALU4, F, 14 anos, Bangladesh)

“Estás aí? Eu acho que ele não me comprehende” (ALU10, F, 18 anos, Guiné-Conacri)

Por outro lado, a socialização com os colegas também foi representada como forma de aprender português. Foram várias as menções aos colegas como uma das estratégias mais relevantes de aprendizagem: alguns desenhando grupos a jogar voleibol e futebol, salientando a ajuda entre pares; outros a partilha de instruções com o tradutor na mão, sendo desta forma visível o apoio prestado pelos colegas de turma que falam português. Assim, verifica-se a importância das interações com falantes da língua na aprendizagem de uma nova língua, como referido por Varghese (2010), tendo em conta que permitem o aprendente desenvolver as suas competências linguísticas.

“O meu amigo ajudou-me imenso” (ALU5, M, 13 anos, Índia)

“Aprendi a falar pela conversa. A falar com amigos melhorava a minha pronúncia, as palavras e tudo isso. Os amigos são importantes e a conversa também” (reflexão do ALU6, M, 14 anos, Colômbia)

“Para mim o que ajuda é falar com amigos que falam português” (reflexão da ALU1, F, 14 anos, Nepal)

“Para mim falar é muito bom, nós a conversar aprendemos mais palavras” (reflexão da ALU4, F, 14 anos, Bangladesh)

Os alunos também representaram o apoio dos professores, especialmente dos professores de PLNM e da sua disponibilidade para os ajudar. Por exemplo, o ALU5 (M, 13 anos, Índia) representou algumas dinâmicas nas aulas de PLNM, como a professora a pedir para escrever tudo o que sabe em português, realizar as fichas e ler livros em português. Os professores assumem assim um papel importante para a aprendizagem da língua dos alunos:

“Eu aprendo mais a falar com amigos portugueses e também a falar com a professora” (reflexão da ALU9, F, 14 anos, Nepal)

“Olá, eu sou PLNM professora. Eu ajudo a falar português” (ALU1, F, 14 anos, Nepal)

“Minha professora de PLNM e outras professoras também sempre me ajudaram” (ALU3, F, 15 anos, Bangladesh)

Vemos assim que as aulas de PLNM revelaram-se significantes na aprendizagem formal da língua. Especificamente, aceder a conteúdos culturais em português, como livros, vídeos e filmes é igualmente relevante para os alunos. Novamente, o tradutor mostrou ser também outra ferramenta útil: a ALU1 (F, 14 anos, Nepal) referiu que quando chegou à escola usou o tradutor para perguntar a um aluno onde era a sala de aula.

“My classes in this country are great. I learn a lot of things in PLNM. I have to read books and do worksheets” (ALU5, M, 13 anos, Índia)

“Ler livros, mas eu não gosto de ler. E escrever. E quando ver algum filme ver em português, língua portuguesa” (reflexão da ALU9, F, 14 anos, Nepal)

“Eu estudo português com vídeos no youtube. A mim ajuda ouvir, é mais fácil ver vídeos.” (reflexão da ALU2, F, 15 anos, Ucrânia)

“Aprendo melhor com o tradutor, ajuda-me” (reflexão da ALU11, F, 17 anos, Senegal)

Por fim, foi possível analisar as várias representações de como se sentiam atualmente em relação à língua portuguesa enquanto falantes e aprendentes, comparativamente aquando chegaram à escola, por terem agora uma maior proficiência linguística:

“No futuro, eu quero saber mais português” (ALU3, F, 15 anos, Bangladesh)

“Acho que aprendi muitas coisas. Só preciso de aprender mais e vou esforçar-me para compreender melhor o português” (ALU4, F, 14 anos, Bangladesh)

“Mesmo sem falar a língua, eu posso aprender” (ALU7, F, 15 anos, Guiné-Conacri)

“Agora já sei falar e entender muitas coisas, ainda tenho algumas dificuldades, mas vou estudar para o futuro” (ALU8, F, 15 anos, Bangladesh)

“Agora já sei algumas palavras. Agora eu posso falar e escrever em português” (ALU9, F, 14 anos, Nepal)

Em suma, as estratégias e formas de aprendizagem que os alunos referiram foram muito variadas, nomeadamente as aulas de PLNM, a realização de fichas e de trabalhos de casa, a leitura de livros em português, a ajuda dos colegas de turma e amigos, o uso do tradutor, assistir a filmes e vídeos na internet, jogar no recreio e a socialização entre pares, sobretudo falantes da língua portuguesa. A técnica do *storyboard* mostrou-se eficaz e relevante, na medida em que permitiu aos alunos refletirem sobre os seus processos de aprendizagem da língua portuguesa e expressarem-se livremente através do desenho. Estas narrativas visuais facilitaram a expressão de ideias e sentimentos que dificilmente seriam expressas por palavras ou por textos, permitindo explorar dimensões pessoais num ambiente seguro, onde se sentiam à vontade para realizar as suas partilhas.

4.3 Entrevistas

As entrevistas com os professores foram realizadas na escola em estudo, numa sala de aula que estivesse disponível, depois do 3º período, quando não havia aulas. As entrevistas foram agendadas diretamente com cada professor, conforme as suas disponibilidades. Num momento inicial, relembrei o âmbito do estudo e assumi o papel de estudante de mestrado. Foram feitas as questões de caracterização dos entrevistados, que foram anotadas em papel, e posteriormente foi solicitada a autorização da gravação da entrevista para efeitos de transcrição e análise, tendo todos os participantes consentido. A duração das entrevistas variou entre 15 e 40 minutos, dependendo das experiências de cada professor.

Para este estudo foram entrevistados doze agentes educativos: o diretor do agrupamento, quatro professores de PLNM e sete professores de outras disciplinas: Matemática, Físico-Química, Ciências-Naturais, Geografia, História, Cidadania, Francês e Inglês. As entrevistas tiveram o objetivo de recolher as percepções sobre as ofertas e recursos da escola, os processos de aprendizagem e de integração dos alunos e as dificuldades sentidas. Os guiões das entrevistas podem ser encontrados nos Anexo D e E.

Quanto à caracterização dos entrevistados, sete eram do género feminino e cinco do género masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 64 anos. A maioria tem vários anos de experiência no ensino, sendo que três dão aulas há quase quatro décadas. Apenas dois professores têm menos de 3 anos de experiência. Relativamente à experiência na escola, quatro estão na escola há mais de 10 anos, incluindo duas professoras que já têm mais de 30 anos de serviço na mesma. Há

quatro professores que só chegaram no presente ano letivo, os restantes variam entre 3 e 6 anos de permanência na escola.

De salientar ainda que todos os professores, independentemente da área de formação, já tiveram experiência com alunos migrantes e alguns contam até com uma vasta experiência. Há uma prevalência de professores com formação em Línguas e Literaturas Modernas, que se justifica com a presença dos professores de PLNM e de línguas: inglês e francês, sendo todas do género feminino.

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistados / Função	Idade	Género	Formação de base	Disciplinas que leciona	Nº de anos que dá aulas	Nº de anos na Escola	Nº de anos com alunos migrantes
DIR1 – Diretor do Agrupamento	45	M	Educação básica	1º ciclo	20	10	14
PLNM1 - Professora de PLNM	62	F	Línguas e Literaturas Modernas	Português, PLNM e Francês	38	35	38
PLNM2 - Professora de PLNM	44	F	Línguas e Literaturas Modernas	Português, PLNM e Francês	20	4	14
PLNM3 - Professora de PLNM	64	F	Línguas e Literaturas Modernas	Português, PLNM e Francês	25	1	5
PLNM4 - Professora de PLNM	52	F	Línguas e Literaturas Modernas	Português e PLNM	26	6	17
PROF1 - Professor de Físico-Química	39	M	Engenharia Biológica	Físico-Química	3	1	3
PROF2 - Professora de Ciências-Naturais	50	F	Geologia	Ciências-Naturais	25	4	4
PROF3 - Professor de Geografia e Cidadania	44	M	História	Geografia e Cidadania	15	3	5
PROF4 - Professor de Matemática	38	M	Engenharia Física	Matemática	2	1	2
PROF5 - Professora de Francês	48	F	Línguas e Literaturas Modernas	Francês	10	1	5
PROF6 - Professora de Inglês	60	F	Línguas e Literaturas Modernas	Inglês	38	34	25
PROF7 - Professor de História e Cidadania	60	M	História	História e Cidadania	38	18	5

Fonte: Tabela de elaboração própria. Informação obtida pelos entrevistados.

As informações recolhidas nas entrevistas serão apresentadas abaixo a partir dos seguintes temas abordados: a contextualização da presença de alunos imigrantes na escola; os impactos e as adaptações experienciadas pela escola com a evolução do numero de alunos imigrantes; os apoios e os recursos disponíveis na aprendizagem da língua portuguesa; os processos de aprendizagem da língua; a integração e a comunicação com os alunos; as estratégias de ensino mobilizadas; os desafios sentidos e formas de os ultrapassar; e por fim, as sugestões finais deixadas pelos entrevistados.

4.3.1 Contextualização: presença de alunos imigrantes na escola

Relativamente à evolução do número e nacionalidades dos alunos não falantes de português na escola, houve uma grande concordância entre os entrevistados, que reconheceram que o número e as nacionalidades dos alunos têm aumentado nos últimos anos:

“Sensivelmente há 3 ou 4 anos o fluxo aumentou um bocadinho” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino)

“Tem havido um aumento gradual de número de alunos estrangeiros nos últimos anos” (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

Os entrevistados que especificaram um número de nacionalidades presentes na escola afirmaram ser em torno de 30 nacionalidades, um valor bastante próximo da realidade. Já os professores que estavam há menos tempo na escola e no ensino não sabiam caracterizar esta evolução, mas reconhecem que o número de alunos tem aumentado por causa dos fluxos de imigração em Portugal.

“Existe se calhar cerca de 32 nacionalidades” (PROF2, F, 50 anos, 25 anos de ensino)

“Dos últimos 10 anos para cá, nunca abaixo das 30 nacionalidades” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“Nesta zona tem crescido imenso o número de estrangeiros, que se vê nas ruas, portanto presumo que na escola tenha crescido também” (PROF1, M, 39 anos, 3 anos de ensino)

“Não tenho percepção, mas acho que tudo depende do meio envolvente, como agora há cá mais estrangeiros, é possível que o número tenha aumentado” (PROF5, F, 48 anos, 10 anos de ensino)

As nacionalidades atualmente mais presentes e citadas pelos entrevistados corresponderam também à realidade e foram sobretudo mencionados países asiáticos, como o Bangladesh, Nepal e Índia, transversais à maioria das entrevistas. Os professores que estão há mais tempo na escola contextualizaram a evolução das nacionalidades nos últimos anos em concordância, sendo visível que a escola já tem a prática de receber alunos imigrantes há vários anos:

“Começámos com os de Timor quando foi a Independência de Timor na década de 90. Depois vieram os chineses. Depois vieram os dos países do Leste, vieram muitos da Ucrânia, da Moldávia... Entretanto, começou a vaga da Índia, do Nepal, do Bangladesh, do Paquistão, mais recentemente” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“Houve uma vaga que era imensos chineses. Logo ao princípio tivemos imensos miúdos chineses e que depois desapareceram. Também houve um ano com a crise em Timor, vieram muitos timorenses. Depois vieram a Ucrânia, a Rússia, a Moldávia, gente do Leste da Europa. Depois, isso foi mudando e atualmente o que temos é a Ásia” (PROF6, F, 60 anos, 38 anos de ensino)

4.3.2 Impactos e adaptações da escola

Os impactos com a evolução do número e das nacionalidades dos alunos estrangeiros foram percecionados de forma positiva e negativa pelos entrevistados. No entanto, houve quem referisse que os impactos não foram muito sentidos, pois já havia experiência no trabalho com alunos estrangeiros e a escola já oferecia há vários anos medidas de apoio aos alunos que não falam português. Por outro lado, houve quem considerasse que as escolas não estavam preparadas para receber uma grande quantidade de alunos estrangeiros, levando a algumas dificuldades sentidas pelos professores.

“Uma escola que sempre teve estas características de receber alunos estrangeiros” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino)

“É uma escola que tem desde os anos 90 uma taxa de alunos estrangeiros altíssima” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“Alterou um bocado o perfil das escolas portuguesas e eu acho que nós não estávamos preparados para isso” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“As escolas não estão preparadas para receber esta vaga de alunos estrangeiros” (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

Alguns entrevistados referiram que o grau de exigência tem vindo a diminuir e que o ritmo da aprendizagem se tornou mais lento devido à necessidade de dar um maior apoio aos alunos que não falam português:

“Eu acho que nos últimos anos o grau de exigência tem vindo a baixar. O impacto disso não é os estrangeiros diretamente, mas indiretamente os professores nas outras disciplinas, que têm ao mesmo tempo que servir de tradutores, ficaram mais dispersos também na aula” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“Há umas aulas mais desafiantes por ter de estar ao mesmo tempo a cuidar dos alunos portugueses e depois atenção especial aos alunos que não falam português. Gera ali um ritmo um bocadinho mais lento nas aprendizagens porque é necessário perder mais tempo com esses alunos para que eles acompanhem” (PROF1, M, 39 anos, 3 anos de ensino)

A diversidade cultural presente nas escolas foi vista pela maioria dos entrevistados como um impacto positivo para a comunidade educativa. Complementarmente, também foi referido que a presença de alunos imigrantes permitia que muitas escolas ainda estivessem a funcionar, tendo em conta a diminuição do número de alunos portugueses, e que estes têm uma atitude de valorização da

escola, que se tem perdido. No entanto, houve também quem considerasse um desafio lidar com uma grande diversidade de culturas.

“A miscelânea de culturas, para os nossos alunos portugueses, é uma coisa muito importante, começarem a olhar para os outros e aprender com os outros” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“A presença de alunos PLNM numa para mim é enriquecedora em vários aspectos” (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

“Eles é que mantêm muitas das escolas do Centro de Lisboa, que não estão vazias por causa dos migrantes” (PROF6, F, 60 anos, 38 anos de ensino)

“São no fundo povos muito diferentes de nós e penso que uns professores, mais do que outros, têm dificuldade em compreender algumas das principais dificuldades desses alunos. Não só do português, mas também na adaptação à nossa maneira de ser e de estar em sala de aula que para eles é muito diferente” (PROF3, M, 44 anos, 15 anos de ensino)

Considerando os impactos experienciados, foram referidas várias adaptações que a escola tem feito, sobretudo em sala de aula. Vários entrevistados referiram que os professores adaptaram os materiais em sala de aula, sendo assim visível a diferenciação pedagógica em sala de aula, uma das estratégias referidas por Madeira et al. (2014). Foi ainda referido que a escola adaptou as suas ofertas para ir ao encontro dos interesses dos alunos oriundos de outros países, como exemplificado com a adaptação do desporto escolar:

“Perceber que estes alunos vinham com o Badminton como um desporto muito forte e que não era oferta aqui da escola e a escola ter procurado conseguir oferecer como desporto escolar” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“Os colegas de Geografia adaptavam os materiais, os colegas de Matemática adaptavam os materiais. Eu vinha de experiências em que os professores de português adaptavam materiais, ponto. E aqui acho que a cultura de escola caminhou para isto” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“Em sala de aula nós acabamos por tornar o currículo mais flexível. Adaptamos muitas vezes as provas e as atividades a esses alunos” (PROF2, F, 50 anos, 25 anos de ensino)

“Pedagogicamente têm sido aplicadas medidas de apoio à aprendizagem, adaptação de recursos de avaliação e de conteúdos” (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

Os entrevistados também mencionaram as ofertas de apoios de reforço da língua aos alunos que não falam português. Foi referido ainda que a escola conta com parcerias de instituições da comunidade, demonstrando assim a importância do trabalho em rede. A aproximação à família foi também uma adaptação relevante, incluindo a oferta do ensino da língua portuguesa de forma informal, de modo a aproximar-las à escola.

“Tem promovido algumas ações com instituições exteriores para tentar que eles aprendam mais rapidamente a língua portuguesa” (PROF3, M, 44 anos, 15 anos de ensino)

“O trabalho para chegar perto das pessoas e das famílias, em especial para as envolver mais no sistema educativo português” (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

“A escola fazia uma oficina de português para pais ou para mães, que era um curso ao final da tarde, para aprenderem português” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“Fazíamos escola para pais e quem vinham eram as mães sobretudo ao fim da tarde, e vinham aprender português e também trocar experiências” (PROF6 F, 60 anos, 38 anos de ensino)

Por fim, foi salientado as adaptações feitas pelo Ministério, que permitiram, segundo o DIR1, melhorar alguns dos procedimentos já em prática, como “a entrada dos mediadores linguísticos” e “a criação do nível zero”. Caeles et al. (2025) referiram que estes novos instrumentos irão permitir compreender melhor o perfil e as necessidades dos alunos, equacionando respostas mais adequadas. No entanto, houve quem considerasse que as medidas do passado não foram suficientes:

“O próprio Governo português e o Ministério da Educação podiam ter aprendido alguma coisa com isso, mas demorou-se muito tempo a encarar esta realidade e nós andámos muitas vezes sozinhos a trabalhar sem rede, a tentar inventar.” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“Do ponto de vista institucional, do Ministério da Educação, cujas tentativas que eles fizeram ao longo destes anos de incluir os alunos estrangeiros foram sempre curtas, insuficientes e algumas más, erradas” (PROF6, F, 60 anos, 38 anos de ensino)

Relativamente ao acolhimento dos alunos à chegada, pretendia-se compreender como eram os alunos incluídos na comunidade escolar e nas turmas. Alguns entrevistados referiram que o acolhimento é feito pelo diretor de turma e pelos professores em sala de aula, sendo ainda referido que os alunos mais velhos ou colegas da turma têm também um papel importante neste acolhimento. A tradução de documentos orientadores e informativos é outra forma de acolher os alunos e famílias.

“Aproveitamos também os alunos que já cá estão há mais tempo para fazer essa receção ou para fazer a apresentação aos colegas e mostrar as instalações da escola” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino),
“Traduzir os documentos para lhes explicar porque os pais precisam de conhecer o sistema educativo português” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

Olhando agora para as medidas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa oferecidas pela escola, foi visível uma grande concordância nas respostas dos entrevistados. Os apoios mais mencionados foram a disciplina de PLNM e a turma de acolhimento para os alunos recém-chegados, que consiste em aulas de iniciação da aprendizagem da língua, em substituição de algumas horas das disciplinas mais teóricas, como explicam os professores:

“Retirávamos os alunos das aulas e eles tinham mais umas horas com o professor de PLNM” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“Os alunos de nível 0 e de nível A1 que chegam à escola têm um período de adaptação com ainda mais horas de reforço de português, onde o aluno sai de algumas disciplinas consoante o seu perfil sociolinguístico” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

Quando questionados sobre os apoios e os recursos disponíveis permitirem a aprendizagem da língua portuguesa, a maioria dos entrevistados considera que sim, mas que os recursos e sobretudo os recursos humanos são insuficientes para que a aquisição da língua aconteça de forma plena. A este propósito referiram ainda considerar que seria bom investir mais na formação de professores PLNM e até mesmo abrir um grupo de recrutamento:

“Os recursos que temos atualmente para mim são manifestamente insuficientes para conseguir dar resposta ao número de migrantes que estamos a receber nas escolas” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino)

“Noto que temos poucos recursos humanos, precisaremos de mais e com mais conteúdo, digamos assim, com mais formação para lidar com estas crianças” (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

“Se houvesse mais um professor de PLNM na escola não era mau. Eu acho que era importante porque já há pessoas lá fora com formação no ensino do português língua estrangeira. Portanto poderia abrir-se esse grupo de recrutamento” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

4.3.3 Aprendizagem da língua portuguesa

Gardner & Lambert (1972, citado por Madeira et al., 2014) referiram que a motivação é considerada um dos mais importantes fatores para a aquisição da língua, pois determina o investimento que os alunos fazem na aprendizagem. De facto, quando questionados sobre como estão os alunos a aprender a língua portuguesa na escola, a falta de motivação aparece novamente como uma barreira na aquisição da língua, sendo um grande tema levantado pelos entrevistados.

“É um processo muito longo, até eles conseguirem dominar minimamente a língua, sobretudo porque muitos deles não têm apetência para aprender a língua portuguesa, até porque alguns dizem que estão de passagem e que o objetivo deles não é ficar em Portugal e, como tal, não há um investimento na aprendizagem da língua portuguesa. Isto leva ao abandono, à desistência, ao desinteresse” (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

“Não estão a aprender muito bem porque não têm interesse, muitos destes alunos sabem que não vão estar cá para o ano, para eles é uma passagem” (PLNM3, F, 64 anos, 25 anos de ensino)

“Não querem aprender, vêm para cá contra a vontade deles e depois fazem uma resistência à língua (...) e os que aprendem muito bem também é com muitas horas de trabalho e dedicação e têm a família por trás a orientá-los” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

Uma das professoras salientou ainda que os alunos aprendem a língua portuguesa sobretudo com o objetivo de responder às exigências da avaliação formal a que são sujeitos. Vemos assim que, na sua percepção, a motivação dos alunos para aprender a língua acaba por ser mais instrumental e prática do que integrativa.

“Eu acho que estão a aprender um bocadinho para responder aos testes, às perguntas que sabem que são de avaliação e para ter o mínimo possível” (PLNM, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

A sala de aula foi considerada por alguns entrevistados como o principal espaço de aprendizagem da língua. Foram também referidos os materiais de apoio construídos com os alunos para auxiliá-los neste processo de aprendizagem.

“Acho que estão a aprender bem, no PLNM. As aulas são muito importantes porque são as aulas que dão a estrutura à língua, gramática...” (PROF5, F, 48 anos, 10 anos de ensino)

“Já há materiais de apoio, inclusive temos o glossário construído pelos próprios professores da escola, uma professora mais em específico, com abordagens que me parecem que fazem todo o sentido e têm todas as condições para permitir a aquisição da língua aos alunos” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino)

Por outro lado, houve quem efetivamente atribuisse uma grande importância à socialização e ao convívio com os colegas neste processo de aprendizagem, corroborando o argumento de que as interações com falantes que estão mais familiarizados com a língua favorecem a sua aprendizagem. Portanto, vemos que houve quem considerasse a sala de aula como um espaço privilegiado para a aprendizagem da língua, mas para muitos entrevistados a socialização com os pares e os momentos de convívio no recreio têm também um papel fundamental no seu desenvolvimento.

“Penso que esse apoio está a ser dado também fora da sala de aula. A aprendizagem é global e também a conviverem com os colegas de turma que são portugueses eles aprendem” (PROF2, F, 50 anos, 25 anos de ensino)

“No dia a dia com o convívio com os outros, foi a melhor aprendizagem que tiveram” (PLNM3, F, 64 anos, 25 anos de ensino)

“Pela convivência com os colegas de turma ou da escola. Essencialmente é com quem eles aprendem mais, é com os colegas” (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

“Aprendem de forma formal, nomeadamente aqueles que têm PLNM. E depois aprendem no dia a dia naquilo que vai sendo o diálogo com os outros colegas” (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

4.3.4 Relação e integração dos alunos

Aos professores de PLNM, foi questionado sobre as dinâmicas de aprendizagens entre alunos, para depois serem relacionadas com as dinâmicas observadas nas aulas. Foi referido que os alunos terem a língua materna em comum podia ser um impedimento no desenvolvimento da língua portuguesa,

porque recorrem frequentemente às línguas que conhecem para comunicar entre si. Diferentemente, foi também visível um ambiente de cooperação e entreajuda entre os alunos, considerado por uma professora como as verdadeiras formas de aprendizagem. Esta segunda abordagem reforça que as práticas de apoio entre pares têm efeitos positivos na aprendizagem (Leite et al., 2024).

“Eles têm ali uma língua comum, eles têm ali um dialeto que conversam todos muito uns com os outros e, portanto, isso não os ajuda. Porque eles nos intervalos e na própria aula, eles continuam e sempre que podem recorrem à língua deles” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“Eles acharam que foram muito bem acolhidos e gostavam de dar o seu contributo para futuros colegas que falam as suas línguas maternas. Foi muito interessante a dinâmica que se estabeleceu entre eles porque por exemplo, a aluna do Nepal dizia à aluna do Bangladesh ‘como é que tu explicas na tua língua que em português ser e estar são 2 verbos diferentes porque eu não tenho isso em nepalês’. E a outra dizia ‘eu também não sei, como é que a gente vai fazer isso?’. Portanto, estes pequenos diálogos que parecem não ter qualquer interesse são os verdadeiros momentos de aprendizagem. Porque é muito mais rico entre eles esta aprendizagem cooperativa do que eu esperar com o verbo ser no quadro e dizer agora memorizem todos” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

Relativamente à integração dos alunos na escola e nas turmas que frequentam, houve quem considerasse que os alunos estão integrados e que na escola não existem episódios de discriminação, apesar de haver quem relate que no início há sempre algumas dificuldades na interação com a turma. Outros acreditam que a integração depende muito dos alunos e das turmas e que a integração ao nível da escola não é plena, pois os alunos estão divididos por grupos de países de origem, línguas faladas e até religiões. Por outro lado, houve quem considerasse que o facto de se dividirem por grupos linguísticos traz conforto à comunidade, oferecendo outra perspetiva ao desafio da segregação.

“Gostava que a nível da socialização houvesse mais heterogeneidade. Infelizmente vê-se e é razoável e é normal que isso aconteça, miúdos da mesma nacionalidade que se juntam em grupos e que não haja uma convivência com outras nacionalidades ou que não existe um ambiente intercultural que se pretende” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino)

“Não os vejo em outros momentos, próximos de outros miúdos que falam português. Vejo-os muito por grupos, por grupos linguísticos. Até mesmo dentro deles não vejo, por exemplo, os alunos do Bangladesh muito próximos dos do Nepal. Às vezes, até por religião, na altura do Ramadão, vejo os muçulmanos muito mais próximos para um lado, os outros para outro” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“A questão cultural da origem ou religiosa acho que contribui para diferenças muito substanciais na integração dos alunos” (PROF3, M, 44 anos, 15 anos de ensino)

"O facto de chegarem aqui e já terem uma grande comunidade de outros alunos estrangeiros, principalmente asiática. Mas isso ao mesmo tempo faz com que eles encontrem um refúgio e com que mantenham menos contacto com os alunos portugueses" (PLNM4, F, 52 anos, 26 anos de ensino)

4.3.5 Estratégias mobilizadas na comunicação e no ensino

Posteriormente, foi pedido aos entrevistados para descreverem como é a comunicação com os alunos que não falam português. Szelei et al. (2021) referiram que grande parte dos professores utiliza uma língua comum, o inglês, como meio de comunicação com os alunos e neste caso não foi diferente: o uso do inglês foi mencionado como sendo a estratégia mais utilizada pelos entrevistados. No entanto, existe também a consciência de que a falta do domínio da língua inglesa por alguns professores e alunos constitui uma barreira à comunicação.

"Eu consigo mais ou menos, porque tenho um bom domínio da língua inglesa. A maior parte dos alunos que vêm de fora falam inglês" (PROF1, M, 39 anos, 3 anos de ensino)

"A maior parte dos miúdos vêm da de países que foram colonizados pelos ingleses, Índia, Paquistão, mesmo o Bangladesh e o Nepal, quase todos eles falam inglês e, portanto, eu não tenho grandes problemas em comunicar com esses miúdos" (PROF6, F, 60 anos, 38 anos de ensino)

"O próprio inglês também é uma barreira, porque há muitos professores que também não falam inglês, então tem que se arranjar outras estratégias" (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

Para contornar as dificuldades na comunicação, sobretudo quando não há uma língua em comum, foram levantadas algumas estratégias utilizadas pelos professores. Por exemplo, recorrer a gestos para explicar uma ideia, recorrer ao telemóvel e a ferramentas digitais como o tradutor, ou mesmo a um aluno que fale a mesma língua materna e que possa servir de intérprete - vemos assim que os alunos não assumem apenas o papel de intérpretes da língua na família, mas tornam-se também *Language Brokers* (Cline et al., 2014) com os colegas.

"Eu aposto muito na comunicação não verbal, gestual, porque alguns também não falam inglês e aí é mais difícil" (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

"Com recurso ao telemóvel, algumas traduções" (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

"Peço ajuda aos colegas que são dessas línguas maternas e que podem eventualmente resolver um ou outro problema de comunicação" (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

"Por vezes recorremos de colegas, de alunos que falando melhor inglês, falando melhor português, conhecendo a língua nativa deles, acabam por ser assim um bocadinho a ponte entre o professor e o aluno" (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

Percebendo que havia alguns alunos que não dominavam inglês, e não havendo oferta de dicionários no mercado que os ajudassem nas aulas de PLNM, a estratégia utilizada por uma professora

foi construir um glossário com os alunos. Para outra professora, o importante é recorrer sempre à língua portuguesa e usar um discurso simples, com palavras que se assemelhem ao inglês.

“Não existem dicionários ou glossários de bengali, de nepalês. Portanto, o que eu fiz foi construir com os alunos de proficiência mais alta um glossário, à necessidade deles, com vocabulário sobre escola, sobre algumas disciplinas, sobre expressões do dia a dia, que agora é o documento que me socorro para utilizar com esses miúdos” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

“Reformular o discurso, em vez de ‘responde à pergunta’, usar ‘questão’, questão já é uma palavra transparente, temos em inglês o *question*. Tentar reformular o discurso, tentar ir buscar as tais palavras transparentes” (PLNM4 F, 52 anos, 26 anos de ensino)

Foram identificadas ainda várias estratégias mobilizadas, tanto no ensino do português como língua não materna, como no ensino das restantes disciplinas. No ensino do PLNM, os professores referiram que recorrem a diferentes modalidades e instrumentos audiovisuais, para lá dos manuais. As fichas de trabalhos e as imagens foram também mencionadas como métodos importantes.

“A músicas, a filmes, a livros, a recorte dos jornais, publicidades (...) se eles ligassem um bocadinho aos media portugueses, nomeadamente à televisão, eles aprenderiam com muito mais facilidade” (PLNM1, F, 62 anos, 38 anos de ensino)

“Fichas de trabalho, muito trabalho no quadro... Depois as imagens, muitas imagens” (PLNM3, F, 64 anos, 25 anos de ensino)

As estratégias enumeradas pelos professores das restantes disciplinas foram também muito diversificadas, sendo que a mais mencionada foi a tradução da matéria para inglês e o uso do tradutor. Assim, o digital é outro recurso mobilizado pelos professores para chegar aos alunos e a diversificação de estratégias é importante para os motivar.

“Resumidamente, falo umas coisas mais importantes em inglês. Também vou fazendo fichas em que vou misturando a organização grammatical em inglês, mas com os conceitos chave em português, para aprenderem os termos científicos em português. E também permito sempre, quando estão nas aulas, se tiverem dúvidas, para usarem o tradutor do telemóvel para conseguirem traduzir o livro ou exercícios” (PROF1, M, 39 anos, 3 anos de ensino)

“Nós temos a possibilidade de ter aulas práticas, de mostrar aquilo que eu estou a falar, exemplificar, mostro com vídeos. Faço também jogos de *kahoot* ou utilizo várias plataformas... um *quiz*, uma ficha, uma aula de dissecação de um determinado órgão se for essa a matéria, ou mostrar um vídeo ou um documentário, portanto, diversificando assim” (PROF2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

Foi também referido adaptações e avaliações diferenciadas para os alunos de PLNM. Um exemplo foi a possibilidade de os alunos traduzirem a matéria para inglês, o que lhes permitia compreender melhor os conteúdos da disciplina, sendo isso o mais importante para o professor. Pode-se considerar

este exemplo como uma estratégia de ensino bilingue, no qual a aprendizagem envolve outras línguas. Houve também quem usasse exemplos dos países de origem dos alunos, para fazê-los sentir incluídos e integrados na turma.

“É muito mais importante que eles me traduzem num texto que eu lhes entreguei em português para inglês e que me entreguem em manuscrito para eu ter a certeza de que foram eles que o fizeram. Isso tem um peso muito maior na avaliação do que um teste que eles recebem em português” (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

“Eu vou buscar a taxa de natalidade em Portugal. Posso ir buscar a do Nepal, posso ir buscar a do Bangladesh e sempre que tenho oportunidade também faço um bocadinho mais a ligação com o país deles” (PROF3, M, 44 anos, 15 anos de ensino)

4.3.6 Desafios e formas de os ultrapassar

Os desafios sentidos pelos entrevistados são bastante diversos. Foram elencados desafios na comunicação pela barreira linguística e pelas diferenças culturais. Uma professora referiu que culturalmente os alunos eram muito desorganizados e não tinham o material necessário, resultando em folhas soltas na mochila. Para ultrapassar este desafio, criou um portfólio para cada aluno, onde podem guardar os trabalhos e ser visível o seu progresso. Para outro entrevistado, é essencial atualizar as competências e os conhecimentos através de formação para os docentes, usar mais tecnologia e aprender sobre as culturas dos alunos, para amenizar possíveis choques culturais. De facto, Pereira (2014) refletiu sobre a importância de os professores terem presente estes conhecimentos sobre as línguas e as culturas para acolherem a diversidade trazida pelos alunos. Também o facto de virem de um sistema educativo diferente do português, resultando muitas vezes nos alunos não terem as bases necessárias para progredir na disciplina:

“Eu penso que a estratégia passará pelo professor estar sempre a fazer formação, estar sempre mais atualizado, também ter aulas de inglês, também se preparar, conhecer melhor as culturas, ler sobre as culturas dos alunos que nos vão chegando às escolas e adaptar-nos” (PROF2, F, 50 anos, 25 anos de ensino)

“Eles vêm de um outro sistema de ensino que muitas vezes está desfasado do nosso. Às vezes, por exemplo, no caso da matemática, e se vieram do sistema de ensino robusto, vem para cá e sabem muito bem a matemática e sabem mais do que os colegas, outras vezes é um grande desafio porque eles não têm as bases ou não têm os conceitos desenvolvidos para lhes podermos ensinar” (PROF4, M, 38 anos, 2 anos de ensino)

Também foi referido por alguns entrevistados que um grande desafio era a desmotivação e o desinteresse dos alunos na escola e para aprender a língua, por terem uma grande expectativa de mobilidade e verem Portugal como uma passagem e algo provisório, levando ainda à falta de

assiduidade, que se torna muito irregular entre os alunos estrangeiros. Para combater o desinteresse, um entrevistado referiu que dava um apoio mais próximo a esses alunos em sala de aula e incentivava-os, propondo mais atividades. Consideraram também importante a criação de uma relação de proximidade com os alunos.

Outros desafios sentidos passam pela falta de recursos disponíveis no mercado para trabalhar com os alunos, a mudança constante do grupo de trabalho e o tempo de contacto insuficiente com a língua portuguesa, que pelas palavras de uma professora: “a aprendizagem de português resume-se a 4 horas semanais. É impossível fazer um milagre com isso” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

4.3.7 Sugestões finais

Por fim, as sugestões que alguns professores consideraram importante referir foi a existência de um ano zero, com uma aprendizagem intensiva da língua portuguesa antes dos alunos ingressarem no currículo, apesar de reconhecerem as implicações que isso traria a nível da integração social do aluno e de reconhecerem a importância de frequentar outras disciplinas.

“Portanto, o ano zero é exatamente para o aluno começar o percurso escolar quando tivesse um nível de proficiência na língua que o permitisse ter menos constrangimentos depois em sala de aula. Percebo que a nível social e a nível de não ser incluído nas restantes disciplinas naquele ano, possa criar aqui algumas situações que possam cair um bocadinho na parte da discriminação. Não é isso que se pretende, é uma preparação mais ativa da criança para a aprendizagem da língua” (DIR1, M, 45 anos, 20 anos de ensino)

“Faz sentido que um aluno que chegue a uma escola tenha no seu horário normal educação física, educação visual, alguma coisa de matemática, disciplinas um bocadinho mais práticas, mas que depois tenha uma carga horária de 50, 60, 70% das horas letivas de português. E que só depois de ter um nível mínimo considerado aceitável que possa transitar para o ensino normal regular na turma e nível em que se achar que ele deve ser colocado. E depois, sim, tê-lo motivado em aula porque percebe o que estão a dizer” (PROF7, M, 60 anos, 38 anos de ensino)

Para terminar, uma professora referiu que sugeriu à escola a existência de um codiretor de turma nas turmas com alunos de PLNM, tendo em conta a relação de proximidade que estes têm com os alunos:

“Portanto, o diretor de turma, e depois o professor de PLNM dessa turma possa assumir com o colega a direção de turma mais específica dos miúdos de PLNM, apenas porque os miúdos têm esta proximidade muito grande ao professor de PLNM” (PLNM2, F, 44 anos, 20 anos de ensino)

Considerações finais

A presente dissertação procurou compreender como é que os alunos imigrantes aprendem a língua portuguesa na escola, através de contextos de aprendizagem formal, nas aulas de PLNM, e através de contextos informais, nas interações diárias com os colegas e professores. Para isso, foi importante conhecer as perspetivas dos alunos e também ter em conta a perspetiva dos agentes educativos, para saber como contribuem neste processo.

Nas reflexões feitas pelos alunos sobre os seus processos de aprendizagem da língua portuguesa, foram relatados os medos e as inseguranças que sentiram quando chegaram à escola por não saberem falar português. Evidenciaram também as dificuldades sentidas em sala de aula por não compreenderem o que os professores explicam. Podemos relacionar a isto o facto de os professores considerarem que os alunos estão desmotivados e desinteressados em sala de aula, trazendo consequências no investimento que fazem na aprendizagem da língua (Gardner & Lambert, 1972 e Norton et al., 2020). A barreira linguística é um desafio também sentido na socialização com os colegas, pois dificulta os momentos de interação e convívio.

Verificou-se que os alunos atribuem uma importância significativa tanto às aulas de PLNM, como aos momentos de socialização no recreio, pela possibilidade de desenvolverem as suas competências linguísticas com outros falantes (Müller & Stobäus, 2019). Pelos desenhos e pelas vozes dos alunos, foi possível perceber que o contexto formal da sala de aula tem um papel fulcral na aprendizagem da língua, pois permite a sua estruturação. Foi destacado também o apoio essencial prestado pelos professores e outros colegas neste processo.

Através dos retratos linguísticos, foi possível constatar as realidades plurilingues que os alunos vivenciam, falando várias línguas e desejando aprender tantas outras. A maioria dos alunos atribui relevância à aprendizagem da língua portuguesa, associando-a maioritariamente à cor verde e a membros do corpo, realçando assim a sua utilidade no dia a dia. Tal como evidenciado por Kusters e De Meulder (2019), os alunos situaram as línguas maternas no coração e na cabeça, demonstrando a sua importância afetiva.

Olhando agora para a perspetiva dos agentes educativos, foram notáveis os esforços para atender às necessidades dos alunos, através das adaptações na avaliação e nos materiais das aulas, e da oferta de apoios de aprendizagem à língua, como a turma de acolhimento e projetos da comunidade em parceria com a escola. Nas observações das aulas também foi possível identificar diferentes estratégias de ensino, onde os professores recorriam a músicas, filmes, livros, jogos didáticos e fichas de trabalho.

Os professores relataram socorrerem-se de estratégias diversificadas de comunicação com os alunos: usar uma língua em comum, como o inglês, recorrer a gestos e imagens, pedir a alunos que falem a mesma língua para servirem de *Language Brokers* (Cline et al., 2014), o uso de ferramentas

digitais, como o tradutor, que foi igualmente referido pelos alunos como um elemento facilitador da comunicação. Foi também visto que as práticas de *translanguaging* (Garcia & Sylvan, 2011) valorizam o uso da língua materna como ponte na aprendizagem de uma nova língua. Na prática, houve professores que incentivavam o seu uso na sala de aula, mas houve também quem o proibisse, com receio que uma utilização excessiva na língua materna ou na língua inglesa impedissem o desenvolvimento da língua de escolarização, o português.

Concluiu-se que, tal como os alunos, os professores consideram que a sala de aula permite adquirir a estrutura formal da língua. A socialização com os pares foi também referida como um elemento fulcral na aprendizagem do português, verificando assim o favorecimento que as interações sociais têm neste processo, como constatado por Varghese (2010) e Norton (1995). Também foi visível que as dinâmicas de aprendizagem e as práticas de apoio entre colegas favorecem a aquisição da língua, através da cooperação em sala de aula.

Os desafios sentidos pelos agentes educativos passam sobretudo pela dificuldade na comunicação e as diferenças culturais. Junta-se a isto o facto de os alunos virem de um sistema de ensino diferente, não possuindo muitas vezes as competências básicas necessárias para progrediram na sua aprendizagem em Portugal. Para lidar com alguns destes desafios, consideram ser fundamental a oferta de formações adequadas para trabalhar com estes alunos e atualizarem continuamente os seus conhecimentos, sobretudo sobre as culturas dos alunos, como é referido por Pereira (2014). Consideraram ainda serem precisos mais recursos disponíveis, um corpo docente mais estável, e os alunos terem mais tempo de contacto com a língua portuguesa.

Em suma, através dos resultados recolhidos, foi possível evidenciar a importância da articulação dos contextos formais e informais na aprendizagem de uma nova língua. Foi visto pela perspetiva dos alunos e dos agentes educativos que ambos os contextos de aprendizagem se complementam: as aulas de PLNM são fundamentais para as competências estruturais da língua, nomeadamente ao nível da gramática, do vocabulário e da escrita; no entanto, importa que sejam acompanhadas de oportunidades de interação, em contextos reais de comunicação com outros falantes.

Este estudo de caso, apesar de incluir apenas o contexto de uma escola, permitiu refletir sobre um conjunto de necessidades, desafios e estratégias fundamentais para compreender a integração dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas, que em muito depende da aprendizagem da língua. Para estudos futuros, seria pertinente ter em conta a dimensão da família, compreendendo o papel que os familiares desempenham na aprendizagem da língua dos seus filhos. Seria também interessante conhecer a perspetiva de alunos de outras idades e ciclos de estudo. Para terminar, gostaria de ressaltar a importância de as escolas serem espaços inclusivos para todos os alunos, respeitando as diversidades linguísticas e culturais que nela existem, num ambiente verdadeiramente intercultural.

Fontes

Direção-Geral da Educação. (2024). *Português língua não materna*.

<https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>

Ministério da Educação. (2022). Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro de 2022. *Diário da República, n.º 33/2022, Série II.*

Ministério da Educação. (2018). Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República, n.º 149/2018, Série I.*

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I.*

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I.*

Referências Bibliográficas

Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). Plano estratégico para a aprendizagem de português como língua estrangeira.

Ancã, M. H. & Ferreira, T. (2007). *Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração* [CD-ROM]. Aveiro: LEIP/CIDTFF-Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/13609>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70

Batoréo, H. J. (2008). Espaço(s) de diversidade linguística e a integração do outro na escola portuguesa do século XXI. In *Actas do colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História da Cultura em Portugal* [CD-ROM]. Universidade Aberta.

Bernstein, B. (1980). Entrevista com Basil Bernstein (dada a Elisabete Oliveira), *O Professor*, 25, 19-23.

Bourdieu, P. (1998). *A economia das trocas linguísticas*. EDUSP.

Braga, P. H. C. (2013). *Narrativa por storyboards: Técnicas e padrões. Revisão sistemática para a disciplina: Tópicos de adaptatividade em games*. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Caeles, F., Segura, J., & Albino, S. (2025). *Português língua não materna: Linhas orientadoras para a*

organização da aprendizagem. Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/portugues_lingua_nao_mater_na.pdf

Cline, T., Crafter, S., & Prokopiou, E. (2014). Child language brokering in schools: a discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational and Child Psychology*, 31(2), 33-44. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2014.31.2.33>

Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *The Modern Language Journal*, 68(3), 16-62. <https://doi.org/10.2307/328022>

Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Pierre Mardaga.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2022/23*.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2005). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Blackwell Publishing.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Blackwell.

García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3), 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

Grosso, M. J. D. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

Kusters, A., & De Meulder, M. (2019). Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239>

Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Abour & R. D.

Mead (Eds.), *Cultural Factor in Learning and Education* (pp. 91-122). Western Washington Symposium on Learning.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3.

Leite, G., Alves Martins, M., Gaitas, S., Laranjeira, R., Alves, C., & Sarabando, T. (2024). Can peer mediation foster migrant students' inclusion in mainstream classrooms? An exploratory case study. *Education Inquiry*, 54(2), 459-474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2356209>

Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford University Press.

Machado, F. L., & Matias, A. R. (2006). Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica. <http://hdl.handle.net/10071/176>

Madeira, A. (coord.) (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português: Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário*, Universidade Nova de Lisboa; DGE.

Martins, C. & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo* (pp. 45-65). Edições Húmus/CEHUM.

Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–24.

Mendes, M., & Caels, F. (2005). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025, 23 de janeiro). Mediadores Linguísticos e Culturais: A visão do Ministério da Educação, Ciência e Inovação [Nota informativa]. DGE-MECI. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/mediadores_linguisticos_e_culturais.pdf

Müller, G., & Stobäus, C. D. (2019). A interação social como mediadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira por crianças. *Polifonia*, 26(41), 1-188.

Norton, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.

Norton, B., Nicolaides, C., & Mira, C. (2020). Identity and investment in language education: an

interview with Bonny Norton. *Calidoscópio*, 18(3), 767–775.
<https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.15>

Oliveira, C. R. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes*. (Migração em números, Vol. 8). Observatório das Migrações.

Pereira, D. (2014). Para uma cultura linguística de escola. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Eds.). *Filhos de um Deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. (pp. 77-97).

Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Temas e Debates.

Pinto, A. D. (2007). A Institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Ensaio Revista Proformar*, 1-20.

Pontes, H. (2023). Competência sociocomunicativa e variação linguística no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Entretextos*, 23(3), 255-272. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n3p255-272>

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Seabra, T., Mateus, S., Matias, A.R. & Roldão, C. (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa* (pp. 301-314). Mundos Sociais.

Silva, M. C. V. & Gonçalves, C. (2011). Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas no Ensino Básico e Secundário. In R. Carneiro (Ed.), *Observatório das Migrações, Estudo 46*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

Szelei, N., Pinho, A. S., & Fonseca Tinoca, L. A. (2021). Teaching in multilingual classrooms: strategies from a case study in Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1–25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260038>

Varghese, M. M. (2010). Language diversity and schooling. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (7th ed., pp. 188-210). John Wiley & Sons.

Xavier, M. F., & Mateus, M. H. M. (Eds.). (1990). *Dicionário de termos linguísticos* (Vols. 1–2). Edições Cosmos.

Anexos

Anexo A: Consentimento informado dos Agentes Educativos



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de mestrado a decorrer no **Iscte – Instituto Universitário de Lisboa**. Este estudo incide sobre a integração linguística de estudantes imigrantes e pretende compreender como os estudantes estão a aprender o português como língua não materna na escola e como a comunidade escolar contribui neste processo de aprendizagem.

O estudo é orientado pela professora Ana Raquel Matias e realizado por Diana Fialho Ferreira (Diana_Fialho@iscte-iul.pt) que poderá contactar caso deseje colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A sua participação, que será muito valorizada, consiste em realizar uma entrevista, com uma duração estimada de meia hora. Os temas da entrevista estão relacionados com a presença de estudantes imigrantes, a adaptação da escola, a aprendizagem da língua portuguesa e a integração dos alunos. Ainda que possa não beneficiar diretamente com a participação no estudo, as suas respostas vão contribuir para reflexões alargadas sobre a aprendizagem da língua portuguesa de alunos imigrantes na escola.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher participar ou não participar. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também **anónima** e **confidencial**, tanto os participantes como a escola serão anonimizados. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e as respostas serão analisadas e reportadas de forma anónima. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO

NÃO ACEITO

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo B: Consentimento informado dos Encarregados de Educação dos alunos



INFORMED CONSENT

This study is part of a master's thesis in Education and Society at **iscte - Instituto Universitário de Lisboa**. This study focuses on the linguistic integration of immigrant students and aims to understand how they are learning Portuguese as a non-native language at school and how the school community contributes to this process.

The study is supervised by Professor Ana Raquel Matias (Raquel_Matias@iscte-iul.pt) and carried out by student Diana Ferreira (Diana_Fialho@iscte-iul.pt), who you can contact if you have any questions or comments.

Your child's participation, which is highly appreciated, involves individual and group activities to reflect on their experiences in learning Portuguese and may last about one hour. There will be a group discussion about how they are learning Portuguese at school, and they will be asked to draw a linguistic portrait to identify the languages they speak. There are no significant risks expected associated from taking part in the study. Although you may not benefit directly from participating in the study, your answers will help us better understand the strategies, challenges, and needs students face while learning Portuguese.

Participation in this study is completely **voluntary**: you can choose whether or not to take part. If you choose to take part, you can stop at any time without having to give any reasons. In addition to being voluntary, participation is **anonymous** and **confidential**. The data will be only used for statistical purposes and the answers will be analyzed and reported anonymously. You do not need to identify yourself at any point during the study.

With this information, please indicate if you agree to take part in the study:

YES NO

Name: _____

Date: _____

Signature: _____

Anexo C: Grelha de observação

	Indicadores	Descrição
Sala de aula	Disposição em sala de aula	Como estão organizados os alunos dentro de sala de aula
	Comunicação dentro de sala de aula	Como os alunos comunicam dentro da sala com a turma (línguas e modalidades de comunicação)
	Participação nas aulas	Envolvimento e participação na aula, interesse e compreensão da matéria, estratégias mobilizadas...
Integração Linguística	Tipo de interação linguística	Que grupos se formam: que origens e línguas
	Uso do português nos espaços escolares	Como os alunos usam o português no recreio e outros espaços fora da sala de aula
	Motivação para aprender	Grau de envolvimento na aprendizagem da língua, se tem lugar de fala, legitimidade e espaço para falar
	Receios e inseguranças	Atitudes que demonstram sentimentos de insegurança: tom de voz mais baixo...
Estratégias de aprendizagem	Estratégias comunicativas	Gestos, expressões, <i>translanguaging</i> , repetições, simplificações, uso de outras línguas...
	Recurso à tecnologia	Uso de telemóveis e plataformas digitais na comunicação/aprendizagem: tradutor, inteligência artificial, aplicações
	Socialização entre pares	Envolvimento em núcleos de interação com falantes da língua portuguesa
Recursos e apoios	Apoio dos pares	Apoio dos colegas na tradução, explicação de palavras ou conceitos, correção
	Apoio dos agentes educativos	Apoio dos professores, técnicos, assistentes operacionais...

Anexo D: Guião de Entrevista ao Diretor da Escola

1. Como tem evoluído, ao longo dos anos, o número e nacionalidades dos alunos não falantes de português na escola?
2. Que impactos tem a escola experienciado com essa evolução?
3. E que adaptações tem a escola feito com essa evolução?
4. Como é o processo de acolhimento dos alunos não falantes de português, quando chegam à escola?
5. Quais são as medidas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa oferecidas pela escola?

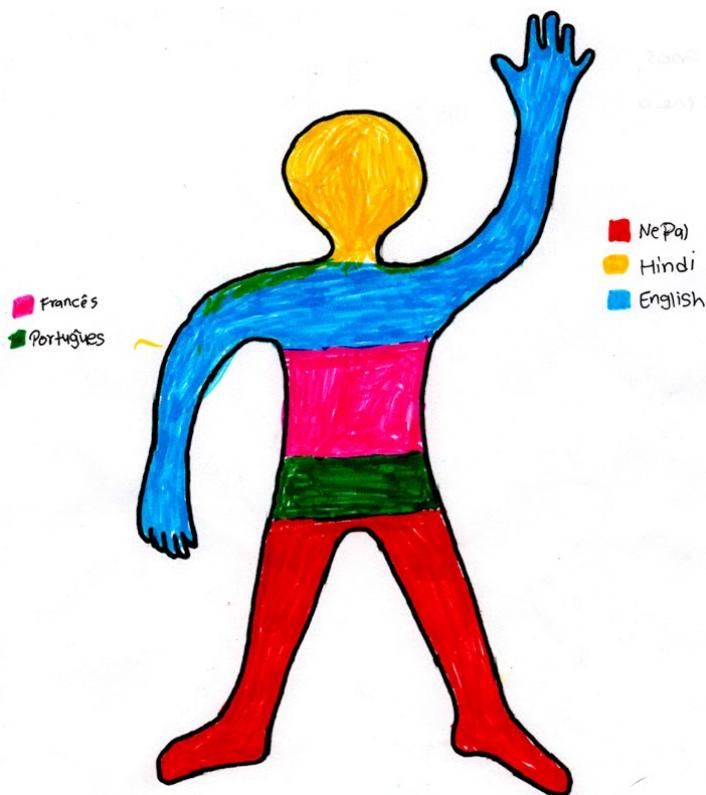
6. Considera que esses apoios e os respetivos recursos disponíveis permitem a aprendizagem da língua portuguesa?
7. Considera que os recursos humanos disponíveis permitem a aprendizagem da língua portuguesa?
8. Como considera que os alunos não falantes de português estão a aprender a língua portuguesa na escola?
9. Como descreveria a integração dos alunos não falantes de português na escola?

Anexo E: Guião de Entrevista aos professores

1. Como tem evoluído, ao longo dos anos, o número e nacionalidades dos alunos não falantes de português na escola?
2. Que impactos tem a escola experienciado com essa evolução?
3. Que adaptações tem a escola feito com essa evolução?
4. Como é o processo de acolhimento dos alunos não falantes de português, quando chegam à escola?
5. Quais são as medidas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa oferecidas pela escola?
6. Considera que os apoios e os respetivos recursos disponíveis permitem a aprendizagem da língua portuguesa?
7. Considera que os recursos humanos disponíveis permitem a aprendizagem da língua portuguesa?
8. Como considera que os alunos não falantes de português estão a aprender a língua portuguesa na escola?
9. Como descreveria a integração dos alunos não falantes de português na turma? E na escola?
10. Como descreveria as dinâmicas de aprendizagem da língua entre os alunos? (Apenas professores de PLNM)
11. Como descreveria a comunicação com os alunos que não dominam a língua portuguesa?
12. Que estratégias mobiliza para ensinar a sua disciplina aos alunos não falantes da língua portuguesa?
13. Quais os principais desafios que sente?
14. Como os tem tentado ultrapassar?
15. Por fim, há algo que gostaria de acrescentar ou que considere que poderia ser feito de forma diferente no ensino da língua portuguesa aos alunos não falantes de português?

Anexo F: Retratos Linguísticos realizados pelos alunos

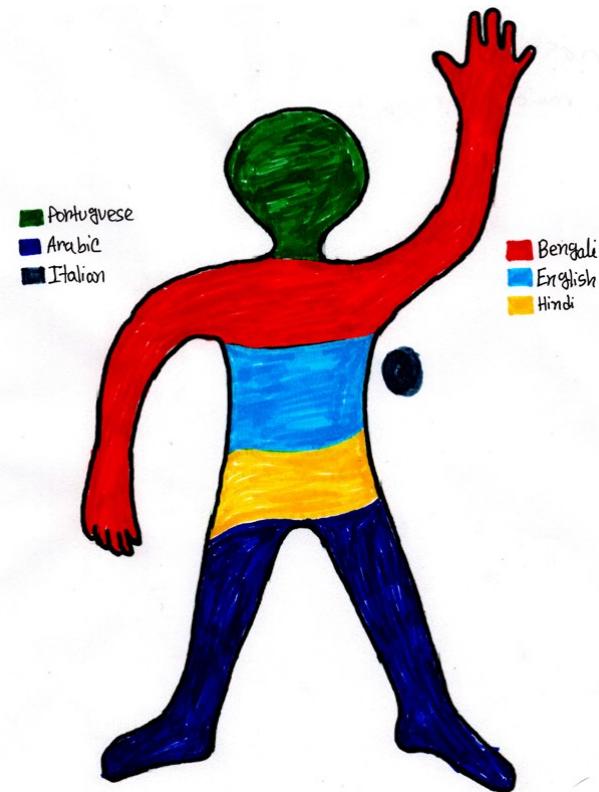
ALU1



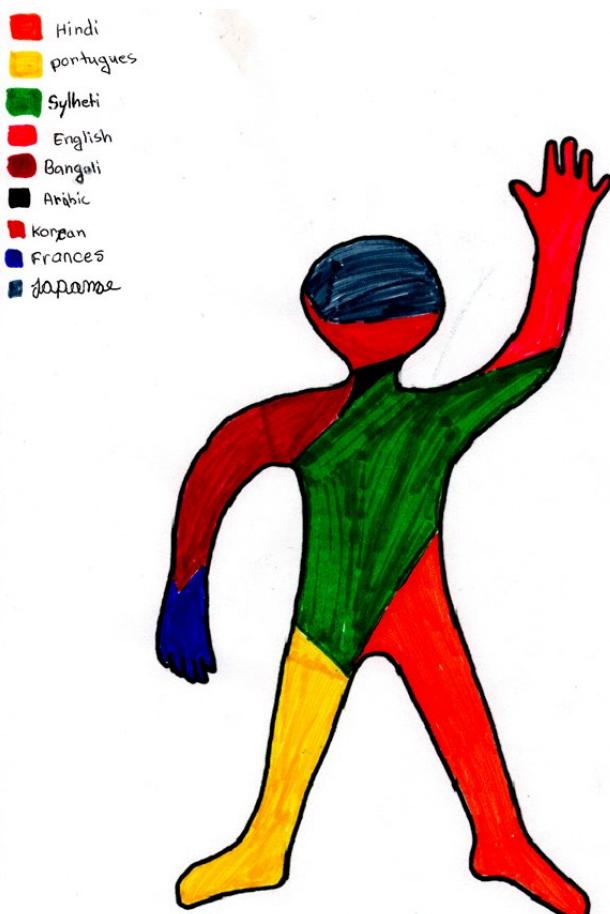
ALU2



ALU3



ALU4



ALU5

- Hindi
- Português
- English
- Nepali
- Spanish
- ~~Punjabi~~
- Marayonui



ALU6

- | | |
|-----------|----------|
| Espanhol | Italiano |
| Koreano | Suíço |
| Português | |
| Inglês | |
| Hindi | |
| Punjabi | |



ALU7

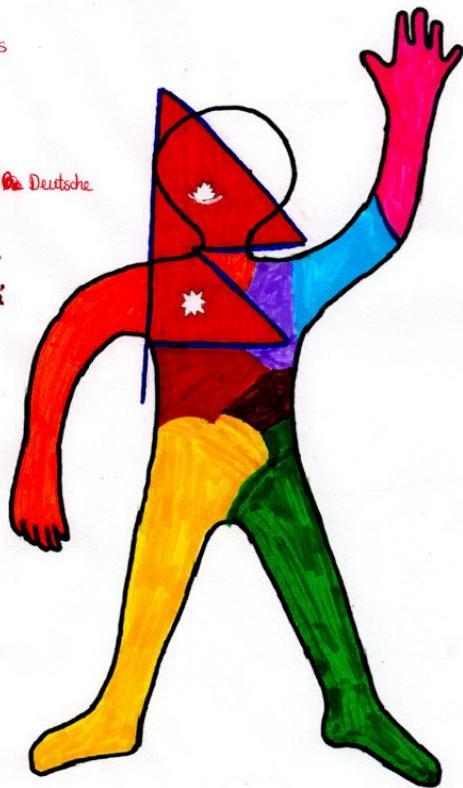


ALU8

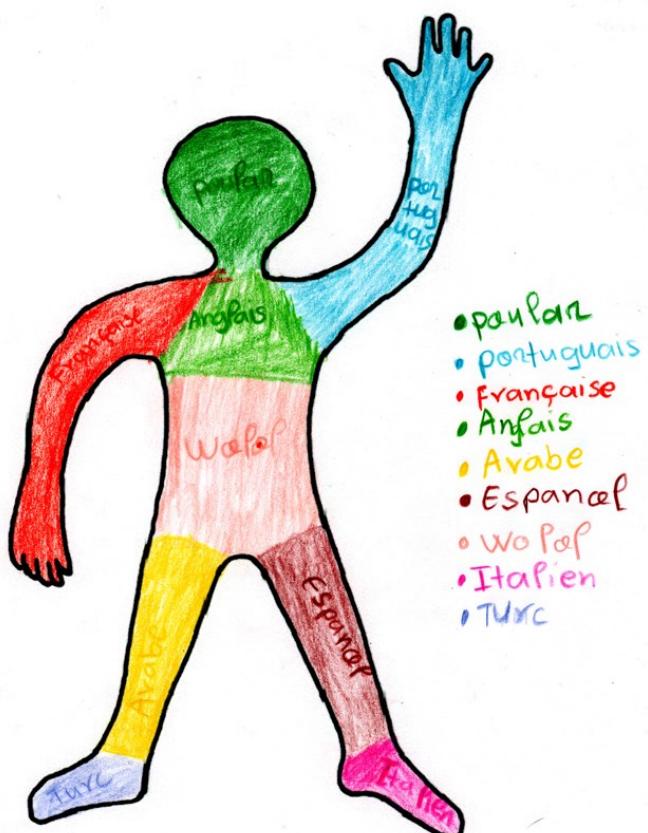


ALU9

- Nepali
- English
- Portuguese
- Hindi
- Korean
- Germany / ~~Deutsche~~
- France
- Philippines
- Marathi

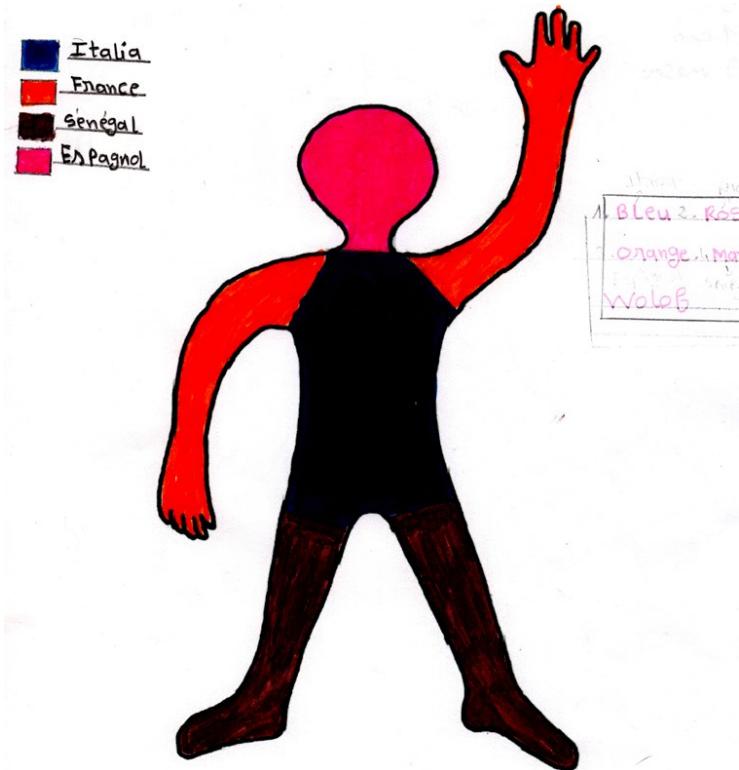


ALU10



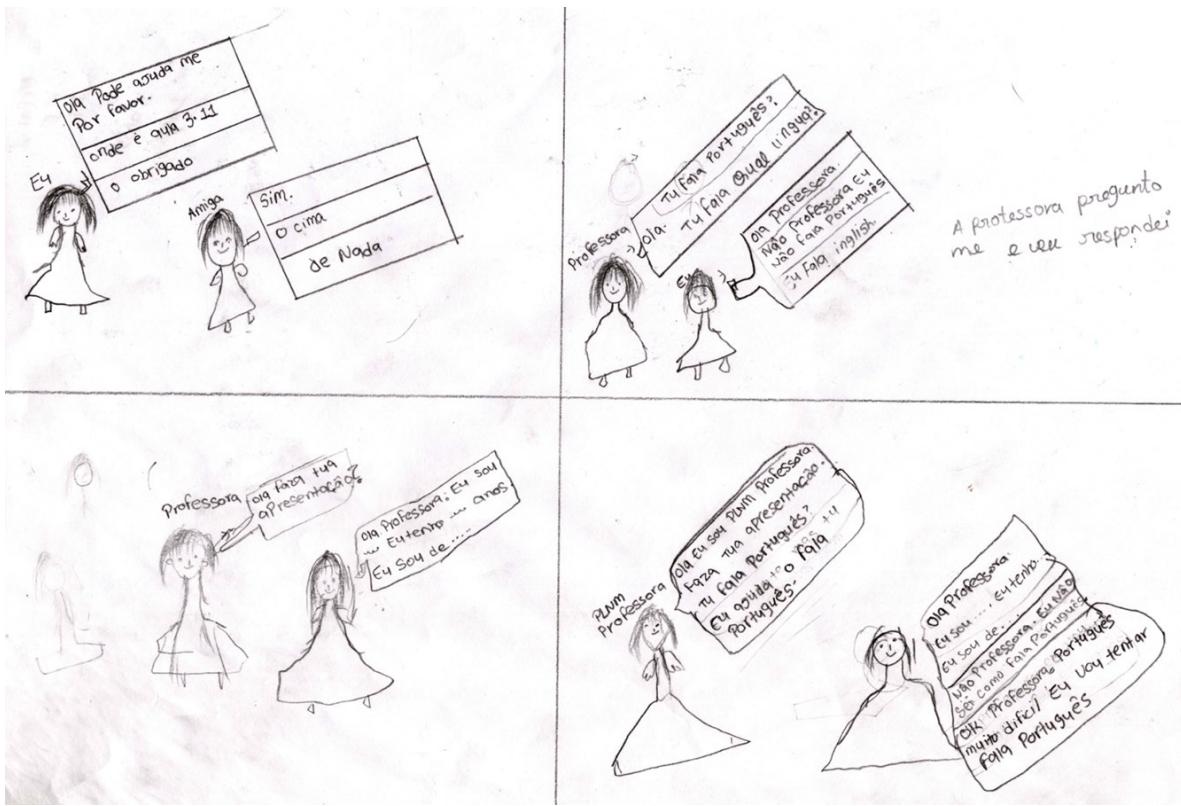
- portugais
- portuguais
- française
- Anglais
- Arabe
- Espanol
- Wo Pop
- Italien
- Turc

ALU11

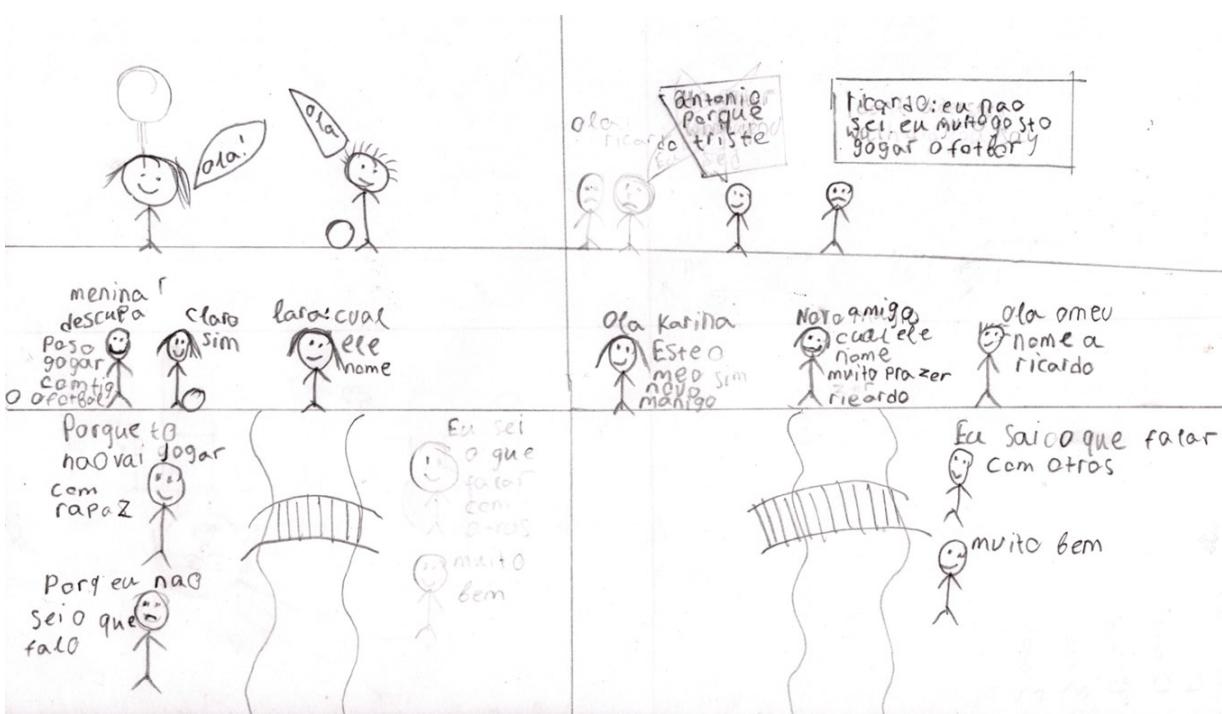


Anexo G: Storyboards realizados pelos alunos

ALU1



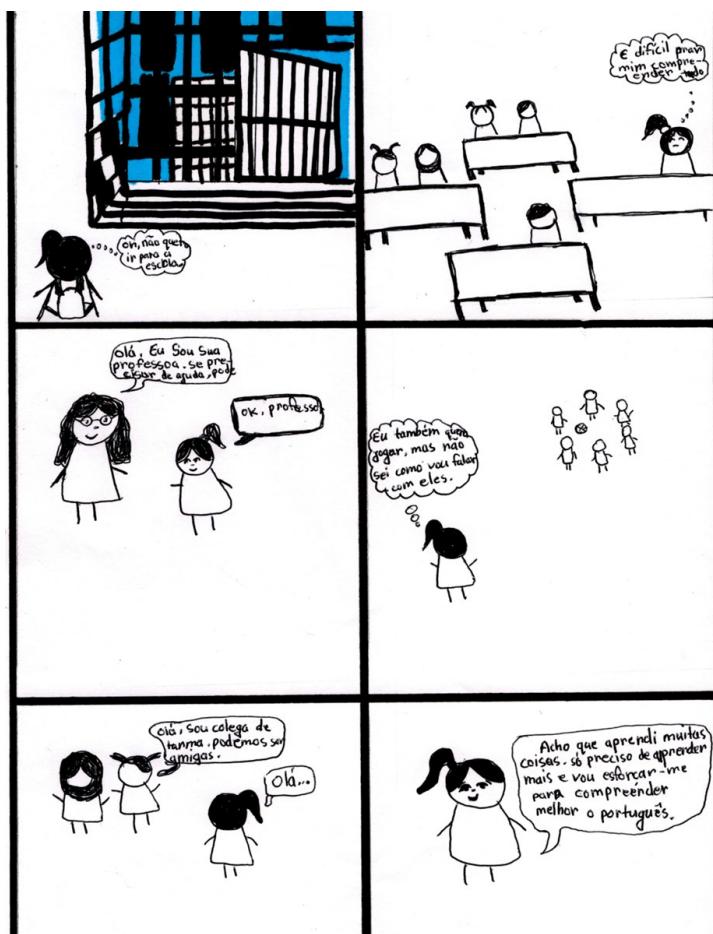
ALU2



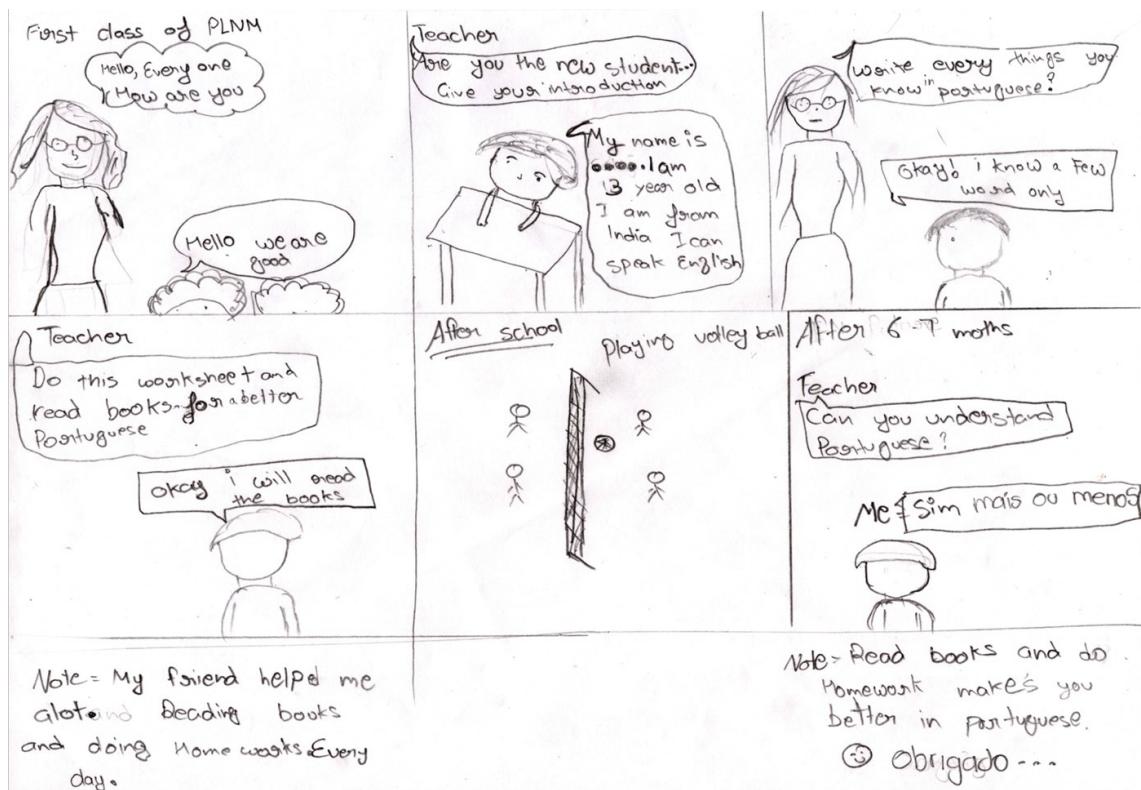
ALU3



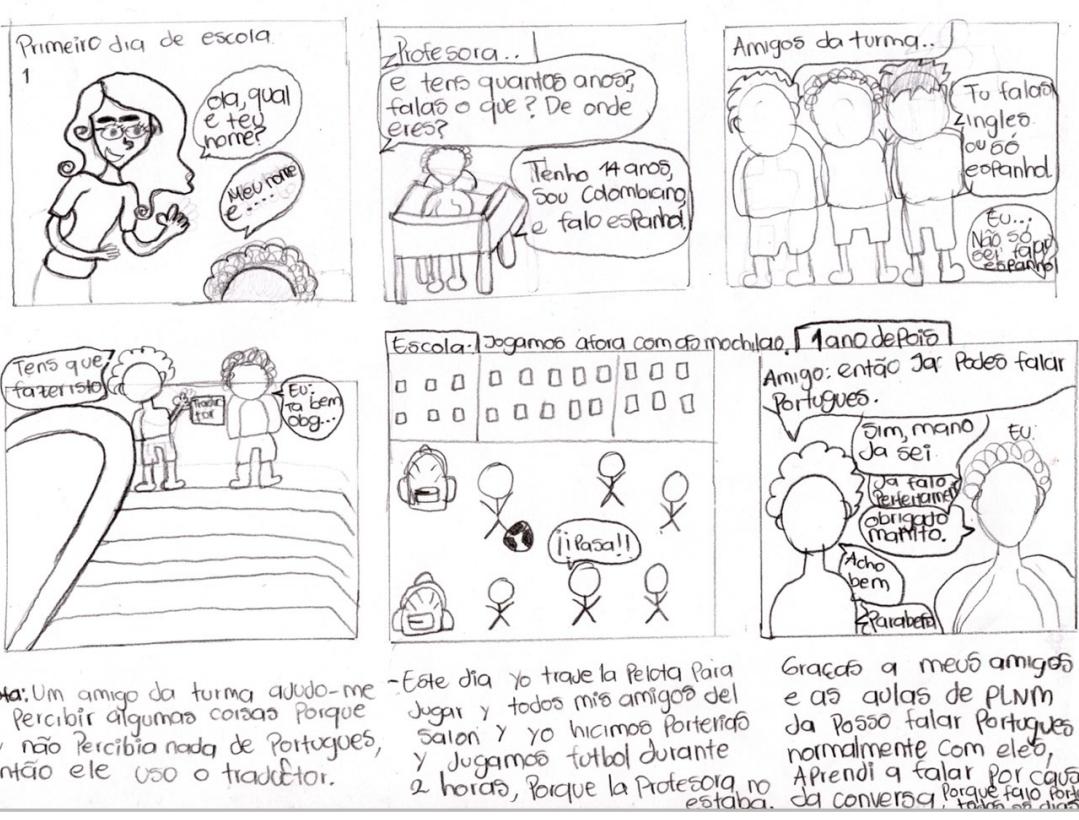
ALU4



ALU5



ALU6

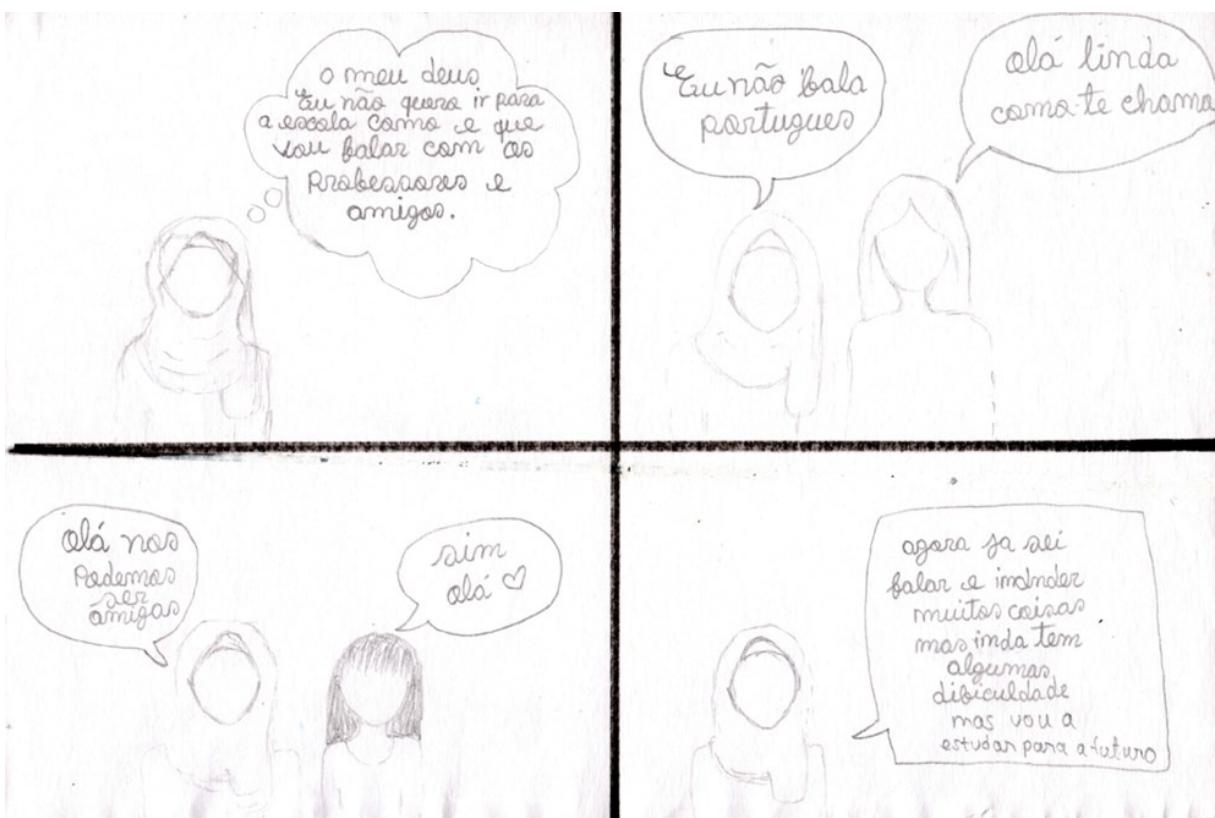


Gracioso a meu amigo e as aulas de PLNM já posso falar Português normalmente com ele, aprendi a falar por causa da conversa, porque falo Português.

ALU7



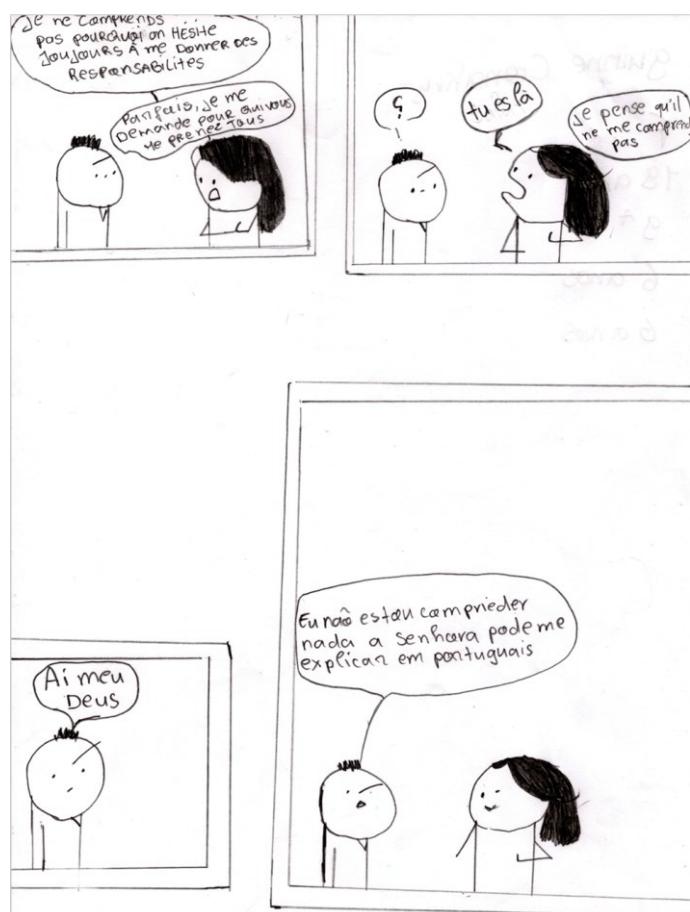
ALU8



ALU9



ALU10



ALU11



La maîtrise des langues tient également un rôle important.

Dès l'entrée à l'école primaire, l'anglais est enseigné.

Atteignant le collège, une seconde langue fait son apparition.

Pour ceux dont le portugais n'est pas la langue.

Maternelle le Programme PLNM soutient

L'apprentissage jusqu'en terminale.