

A aceitação de variedades não europeias no ensino do português: realidade e percepções em cinco escolas de São Miguel

The acceptance of non-European varieties in the teaching of Portuguese: reality and perceptions in five schools in São Miguel

Ana Teresa Alves¹, José Carlos Pereira¹

¹Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, Portugal

Resumo

Em resultado do recente aumento dos fluxos migratórios que têm Portugal como destino, as escolas portuguesas têm agora de lidar com a realidade de ter em sala de aula um número considerável de estudantes estrangeiros, entre os quais se conta um importante número de estudantes oriundos de países que têm o português como língua oficial. Se, por um lado, a comunicação com estes últimos está mais facilitada devido à afinidade linguística, por outro lado, a sua presença nas escolas portuguesas pouco ou nada mudou no que respeita à norma dominante no sistema de ensino português, que continua a ser exclusivamente a europeia. Neste trabalho, que segue uma metodologia qualitativa, com análise de conteúdo de entrevistas, damos a conhecer as percepções de professores de português de cinco escolas de São Miguel (Açores) sobre as variedades não europeias da língua portuguesa e a sua eventual aceitação no ensino e nos exames realizados em Portugal, assim como o modo como atuam perante situações em que têm nas suas turmas estudantes falantes nativos de variedades não europeias do português. A generalidade dos entrevistados considerou o assunto pertinente e atual, e revelou uma posição favorável à aceitação das diferentes variedades na escola e à adoção de práticas pedagógicas de integração dos alunos que as falam, não deixando, contudo, de apontar para dificuldades decorrentes sobretudo da necessidade de formação e de orientação nas questões didáticas e de avaliação.

Palavras-chave: variedades linguísticas, preconceito linguístico, ensino, igualdade, diversidade.

Abstract

As a result of the recent increase in migratory flows that have Portugal as their destination, Portuguese schools now have to deal with the reality of having a considerable number of foreign students in the classroom, including a significant number of students coming from countries that have Portuguese as their official language. If, on the one hand, communication with them is easier due to linguistic affinity, on the other hand, their presence in Portuguese schools has changed little or nothing in terms of the prevailing linguistic variety in the Portuguese education system, which continues to be exclusively the European one. In this paper, which follows a qualitative methodology, with content analysis of interviews, we reveal the perceptions of teachers from five schools in São Miguel (Azores) regarding non-European Portuguese linguistic varieties and their possible acceptance in teaching and exams carried out in Portugal, as well as how they act in situations in which they have native speakers of non-European Portuguese varieties in their classes. Most of the teachers we interviewed considered the subject to be pertinent and up-to-date, and were in favor of accepting the different varieties and adopting pedagogical practices for integrating students who speak them while pointing to difficulties arising mainly from the lack of training and guidance on the didactic and assessment issues.

Keywords: linguistic varieties, linguistic prejudice, teaching, equality, diversity.

1. Introdução

Com o aumento, a que se tem assistido nos últimos anos, dos fluxos migratórios para Portugal, a questão da integração e da igualdade de oportunidades dos alunos estrangeiros a residir no país alcançou uma dimensão e um relevo que não conheceu no passado. Neste artigo, apresentaremos os resultados de um estudo baseado em entrevistas realizadas a professores de português de cinco escolas de São Miguel, o qual teve por objetivo conhecer as percepções desses docentes sobre as variedades não europeias do português e a sua eventual aceitação no ensino e nos exames realizados em Portugal bem como identificar a sua ação em situações em que têm estudantes falantes nativos de outras variedades do português nas suas turmas.

O artigo divide-se em duas grandes partes. A primeira respeita sobretudo à fundamentação teórica, centrando-se em torno da natureza da questão, das políticas educativas e do preconceito linguístico. A segunda parte é dedicada às questões metodológicas, à apresentação e discussão de resultados e às conclusões do estudo.

1.1. Da natureza da questão

A questão da aceitação das variedades não europeias do português no sistema de ensino em Portugal tem na sua origem uma propriedade das línguas naturais – a da variação em função do lugar onde são faladas. Apesar disso, e sem prejuízo do importante contributo que os linguistas e os estudos linguísticos podem e devem dar no sentido de apresentar evidência que informem as políticas linguísticas, esta questão é, em nosso entender, uma questão cuja natureza é fundamentalmente política, e não do âmbito dos estudos linguísticos ou das ciências da educação.

A língua é um instrumento de comunicação, mas tem também uma dimensão económica (Reto, 2012, 2020) e constitui um importante símbolo da identidade nacional. Tenha-se presente, a título de exemplo, que na Constituição da República Portuguesa a indicação de que a língua oficial de Portugal é o português surge no artigo 11.º, intitulado precisamente “Símbolos Nacionais e Língua Oficial”, a par da indicação da Bandeira Nacional e do Hino Nacional. Também no artigo 9.º da Constituição, intitulado “Tarefas fundamentais do Estado”, é atribuída ao Estado, entre outras, a tarefa de “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa” (Constituição da República Portuguesa, 1976). Qualquer discussão em torno da utilização das suas variedades, em particular as faladas noutros territórios, levanta, por sua vez, questões de soberania linguística e cultural, de educação, de reciprocidade e de política, neste caso, externa. É importante, a este propósito, lembrarmos-nos do ambiente que rodeou, num passado bastante recente, a assinatura do Acordo Ortográfico de 1990, que ainda hoje não foi adotado por todos, havendo cronistas, escritores e jornais de referência que escrevem de acordo com a antiga grafia. Embora tivesse por objetivo unificar a ortografia da língua portuguesa dos países lusófonos e se apresentasse, conforme se pode ler na Resolução n.º 26/91 da Assembleia da República (p. 4370) como “um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional”, este Acordo deu origem, em Portugal, a controvérsias de vária ordem (Arruda, 2011; Graça Moura, 2008; Pacheco, 2019), tendo sido perçecionado por alguns como injustificado ou sem base legal. O Brasil tem uma população cerca de vinte vezes maior que a população de Portugal e tem mantido uma presença regular no nosso país, sobretudo na televisão e, nos anos mais recentes, no YouTube e noutras plataformas, aplicações digitais e redes sociais. Essa presença, que tem garantido ao longo dos anos a difusão generalizada da variedade brasileira, sobretudo entre as crianças e os mais jovens, tem gerado em alguns setores mais conservadores o receio de que a norma brasileira se sobreponha à portuguesa, conforme referido, por exemplo, em Amato (2021) e Luz (2021).

1.2. A situação vigente em Portugal e as políticas educativas

Em Portugal, e sem prejuízo da existência de documentos orientadores da Direção-Geral da Educação sobre a integração de alunos estrangeiros (por exemplo, Caels et al., 2025), da existência de exames específicos de português como língua não materna, e da importância dada à inclusão, a variedade dominante no sistema de

ensino é a variedade padrão do chamado português europeu. Nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), são escassas as referências explícitas a variedades do português diferentes da variedade europeia. Neste contexto, uma decisão a favor de uma presença mais significativa das variedades não europeias do português nos currículos escolares implicaria necessariamente uma importante revisão dos currículos e dos materiais didáticos, a formação adequada dos agentes de ensino e educação e a mudança dos critérios de avaliação e correção de provas nacionais. Em Portugal, e na presente data, a definição dos conteúdos lecionados nos ensinos básicos e secundário é centralizada, os exames são elaborados a nível nacional, as diretrizes para a sua correção são transversais a todas as regiões e escolas, e os exames têm uma grande importância no cálculo da classificação de acesso ao ensino superior, público e privado.

Note-se que alguns docentes e linguistas têm chamado a atenção para o facto de o português ser uma língua pluricêntrica, com diferentes variedades legítimas. Destaca-se, a este respeito, o texto “A língua pluricêntrica de um canhoto que vos escreve” de João Costa (Costa, 2021), que, além de linguista, também foi ministro da Educação, e também outros textos constantes de Correia (2021), que vão no sentido da valorização da variação e da diversidade linguísticas. A Associação de Professores de Português (APP), de acordo com notícias publicadas em 2022 no jornal *Público* (Henriques, 2022a, 2022b), tem também tido um papel ativo no sentido da valorização das variedades do português. Segundo esse jornal, a APP propôs ao Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE) a criação de um grupo de trabalho no seu conselho científico para discussão a aceitação das variedades linguísticas do português nos exames nacionais. Chamou também a atenção para que a não clarificação da situação é suscetível de gerar desigualdades, mas, tanto quanto sabemos, na presente data, a situação não se encontra clarificada em termos institucionais. De Correia (2021) consta uma breve declaração do IAVE, na qual se pode ler o seguinte:

Por conseguinte, entende-se que não compete à avaliação externa a consideração do leque de variação dos usos do português. Com efeito, na ausência de orientações específicas em contrário no âmbito do currículo, os instrumentos de avaliação externa, por uma questão de uniformização de critérios e de justiça e equidade, só podem levar em linha de conta a utilização correta da norma culta europeia na correção linguística dos itens de resposta restrita e na dos parâmetros de Morfologia e Sintaxe e Ortografia do item de resposta extensa. (pp. 87–88)

1.3. O preconceito linguístico

A questão da aceitação de outras variedades do português em Portugal está ainda profundamente relacionada com o preconceito linguístico. Este tipo de preconceito, que consiste na discriminação de certas formas de falar ou escrever relativamente a uma outra considerada superior, leva a que determinadas variedades sejam, de forma inapropriada, designadas de “erradas”, “piores” ou “inferiores” e consequentemente rejeitadas. Manifesta-se não apenas num plano individual mas também no plano institucional, acontecendo sempre que uma norma é imposta como a única norma correta e as demais são apresentadas como formas de falar e de escrever que importa evitar ou corrigir, tal como se pode ler, a título de exemplo, em Drożdżowicz e Peled (2024):

linguistic discrimination can be defined as a broad range of practices, actions and experiences, which share a common core of an unfair treatment of a person *on the basis of* their language. For example, when a linguistic community, often a minoritised one, is intentionally denied the right to the use of their language in institutional contexts and civic life. (p. 1460)

No sistema de ensino português, tal consubstancia-se a um nível institucional, por exemplo, na exigência estrita do uso da norma europeia nos exames nacionais, os quais, como acima referido, são determinantes no acesso ao ensino superior.

Se o preconceito linguístico em si não é uma matéria política, a sua mitigação através de políticas adequadas, tal como acontece com outros preconceitos existentes na sociedade, deve ser, pelo menos, um

objetivo a alcançar, ainda mais num tempo em que vigora em Portugal um regime jurídico de educação inclusiva. Este regime, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, tem entre os seus princípios orientadores, listados no artigo 3.º, o da Autodeterminação, onde se pode ler o seguinte:

Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões (sublinhado nosso). (p. 2920)

2. O estudo do caso de cinco escolas em São Miguel: percepções e realidade

Na parte 2 deste artigo, apresentamos a posição de alguns docentes de escolas de São Miguel (Açores) sobre esta mesma matéria, que, conforme se poderá ver, é no sentido da valorização e aceitação da diversidade.

2.1. Objetivos principais e contexto

Este estudo tem como principais objetivos os seguintes: (i) dar a conhecer as percepções de professores relativamente às variedades brasileiras e africanas do português e à sua eventual aceitação no sistema de ensino e de avaliação em Portugal; (ii) compreender o modo como os professores agem perante a variação linguística em contexto de sala de aula; (iii) e identificar práticas de planificação, de lecionação e de avaliação em contexto de existência de alunos falantes de variedades não europeias do português.

A investigação ocorre ainda num contexto em que, após um longo interregno e em resultado da carência de professores que também se faz sentir na Região Autónoma dos Açores, a Universidade dos Açores retomou a formação de professores de português e inglês através da oferta de dois cursos de 2.º ciclo habilitantes para a docência na área do português e inglês, mais especificamente o curso de Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o curso de Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A questão da aceitação ou não de variedades não europeias no ensino em Portugal, e em particular nos exames nacionais, foi abordada quer na unidade curricular de Tipologia e Variedade Textual quer na componente de seminário das unidades curriculares de Estágio em Ensino das Línguas I e II.

Não obstante em menor número do que no continente, também os Açores têm recebido nos últimos anos mais imigrantes, que possuem um título de residência válido e cumprem as condições legais para a permanência em Portugal. Dos cerca de 242 200 habitantes dos Açores, em 2022, 5 123 (2,1%) eram imigrantes, de acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, dos quais 1 338 (26%) oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Conforme os dados apresentados na Tabela 1, 1 338 (77%) dos imigrantes nos Açores são cidadãos brasileiros que escolheram as ilhas atlânticas para viver, sobretudo as ilhas de São Miguel (432) e a Terceira (204). Seguem-se os residentes cabo-verdianos, angolanos, guineenses e moçambicanos, representando mais 22% desses imigrantes e, embora de forma residual, também se verifica a presença de cidadãos de São Tomé e Príncipe e de Timor Leste. Deste grupo de imigrantes nos Açores, e segundo dados estatísticos da Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto, do Governo Regional dos Açores, estavam matriculados, na rede pública e na rede privada, no ano letivo de 2022/2023, 305 alunos oriundos do Brasil, de Cabo Verde, de Angola e de Moçambique, distribuídos da seguinte forma, por ilha: Santa Maria - 7; São Miguel - 100; Terceira - 76; Graciosa - 1; São Jorge - 26; Pico - 54; Faial - 35; Flores - 4; Corvo - 2, dos quais 28 eram alunos das escolas que serão objeto deste estudo, conforme dados apresentados, mais adiante, no capítulo da metodologia.

Tabela 1

Número de Cidadãos Oriundos de Países em que o Português É Língua Oficial, Residentes nos Açores, por Ilha

Países	S. Miguel	Terceira	Faial	Pico	S. Jorge	Flores	Santa Maria	Graciosa	Corvo	Total
Brasil	432	204	145	131	65	16	14	17	6	1030
Cabo Verde	35	40	47	67	2	6	2	0	1	200
Angola	17	8	7	2	2	0	0	0	0	36
Guiné Bissau	22	11	0	0	2	1	0	0	0	36
Moçambique	8	4	3	0	2	1	3	0	0	21
S. Tomé e Príncipe	2	6	3	3	0	0	0	0	0	14
Timor Leste	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	516	274	205	203	73	24	19	17	7	1338

Nota. Dados por ilha fornecidos pela Associação de Imigrantes nos Açores, a partir de Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2022)

2.2. Metodologia

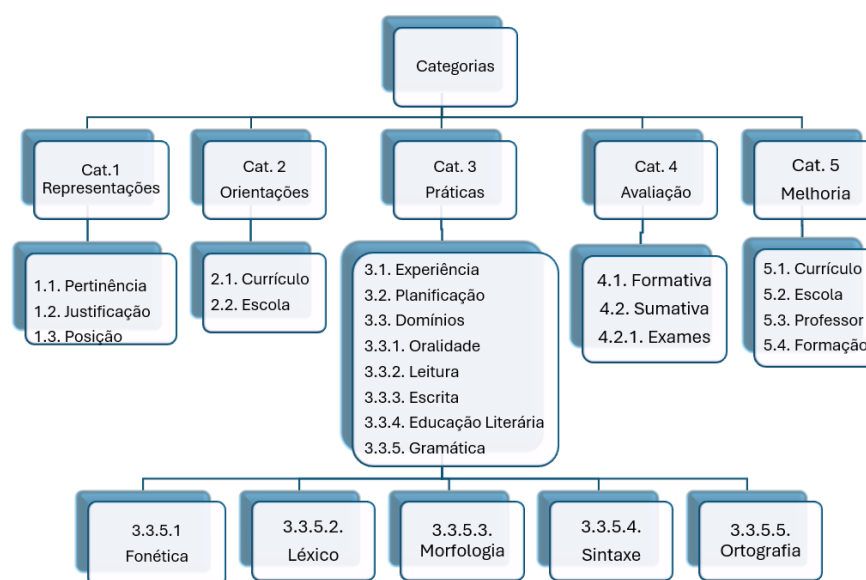
Para a concretização dos objetivos, optou-se por uma metodologia qualitativa, no intuito de se compreender o modo como os docentes se posicionam perante esta realidade, exprimindo as suas perceções, as suas experiências e as suas interpretações (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992; Serrano, 2004). A entrevista surgiu como a técnica de recolha de dados que mais se aproximava dos objetivos do estudo, sobretudo no que diz respeito aos princípios da adaptabilidade (Bell, 2002), da flexibilidade e da profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1992) e da estruturação (Bell, 2002; Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, para a realização do estudo, foi concebido pelos investigadores um modelo original de categorias e de subcategorias de análise, apresentado na Figura 1, que fundamentou o guião das entrevistas realizadas para a recolha das informações necessárias à consecução dos objetivos. Na explicitação do modelo, encontra-se a categoria 1, dedicada às “representações” dos professores acerca da pertinência da discussão sobre a aceitação nas escolas portuguesas, tanto em aula como em momentos de avaliação, de variedades do português que não a europeia. Nesta categoria agrupam-se as justificações e a avaliação da pertinência, ou não, da discussão, bem como a posição pessoal dos entrevistados em relação ao tema. Na categoria 2, “orientações”, os docentes indicam se os documentos curriculares consideram as variedades do português e se as escolas tomam alguma posição quanto à aceitação, ou não, de variedades diferentes da europeia. A terceira grande categoria prende-se com a “prática” dos professores, quando têm ou já tiveram alunos oriundos de um país de língua oficial portuguesa, ao nível da planificação, lecionação e avaliação, aquando da abordagem dos domínios da oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática, atendendo, ainda, às diferenças linguísticas a referir pelos entrevistados, relativas à fonética, léxico, morfologia, sintaxe e ortografia. A categoria 4 é dedicada à “avaliação” – formativa, sumativa ou externa – indicando-se, segundo os docentes, a tipologia na qual se deve,

ou não, corrigir os alunos. Por último, a categoria 5 apresenta as “ações de melhoria” na gestão da diversidade linguística, ao nível do currículo, da escola, da atividade docente ou da formação profissional.

Figura 1

Esquema Síntese do Sistema de Categorias de Análise



Por conveniência do estudo, foram selecionadas cinco escolas da Ilha de São Miguel, Açores, da rede pública regional, que tivessem alunos oriundos do Brasil, de Cabo Verde, de Angola e de Moçambique matriculados no ano letivo de 2022/2023. Para a realização das dez entrevistas pretendidas, foram selecionados dez professores, do 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, conforme a Tabela 2. Como critério de seleção, foram indicados pelas escolas docentes que já tivessem alguma experiência de lecionação de alunos oriundos de países de língua oficial portuguesa.

Tabela 2

Número de Entrevistados, por Nível de Ensino e Escola

N.º de entrevistados	Nível de ensino	Escola
2	Secundário	Escola Secundária Domingos Rebelo
2	Secundário	Escola Secundária Antero de Quental
2	3.º Ciclo	Escola Secundária da Ribeira Grande
2	2.º Ciclo	Escola Básica Integrada Canto da Maia
2	1.º Ciclo	Escola Básica Integrada de Lagoa

O primeiro contacto para a realização das entrevistas foi com os presidentes dos conselhos executivos, aos quais foram explicitados os objetivos da investigação. Os docentes selecionados pelo órgão de escola foram

então contactados pessoalmente pelos investigadores que, por mútuo acordo, procederam à marcação da entrevista, bem como à aceitação e assinatura do consentimento informado que salvaguardou todas as questões éticas, de compromisso das partes, da confidencialidade dos dados, da autonomia e da privacidade dos sujeitos. As entrevistas foram gravadas, na escola dos participantes no estudo, durante o mês de maio de 2024 e tiveram uma duração média de 25 minutos.

Após a gravação, e para o tratamento da informação recolhida, as entrevistas foram codificadas e transcritas, sendo selecionados e agrupados por categorias e subcategorias todos os registos necessários à respetiva análise de conteúdo que se apresenta de seguida.

2.3. Representações e práticas dos professores de Português

Nesta secção, é apresentada uma síntese dos dados recolhidos nas entrevistas, transcrevendo-se abaixo os exemplos considerados mais significativos para os objetivos do estudo.

Os exemplos são apresentados pela ordem do sistema de categorias adotado (Figura 1). Começa-se, portanto, com as representações (Cat.1: subcat. 1.1, 1.2 e 1.3) dos docentes acerca da pertinência da discussão e da sua justificação sobre a aceitação nas escolas portuguesas de variedades do português que não a europeia.

De um modo geral, os professores consideram ser bastante pertinente e atual a discussão sobre a aceitação nas escolas portuguesas de variedades do português que não a europeia e justificam a sua opinião principalmente com o facto de haver cada vez mais alunos oriundos de países em que o português é língua oficial (cf. exemplos (1)–(5)). São apresentadas justificações relacionadas com fatores históricos e sociais, mas os fatores de natureza pedagógica começam desde logo a perfilar-se como determinantes nas representações dos sujeitos face a esta questão.

- (1) Esta discussão é perfeitamente pertinente porque cada vez mais temos alunos oriundos dos PALOP e sobretudo do Brasil, que trazem variedades diferentes, as quais temos de aceitar na sala de aula. [E1]
- (2) Claro que esta discussão é muito pertinente. Em primeiro lugar, porque o português é só um, tem variedades e diferenças (...), mas somos feitos dessa diferença (...) é a Língua Portuguesa que nos une. [E5]
- (3) Sim, este assunto é bastante atual e tem levantado muito debate e celeuma e eu considero muito importante falarmos sobre este assunto porque cada vez mais temos nas escolas alunos dessas variantes. [E6]
- (4) Eu acho essa discussão muito importante porque eu tenho dois alunos brasileiros, um aluno no 8.º ano e uma aluna no 10.º ano.... e refletirmos sobre esta questão é importante porque nós falamos a mesma língua, com algumas variações e coloca-se, muitas vezes, a dúvida como é que vamos avaliar e como é que vamos atuar na sala de aula. [E8]
- (5) Sim, esta questão é muito importante. Num mundo globalizado, como o de hoje, é natural que a língua também entre nesta globalização. Aliás, nós fomos os pioneiros em levar a globalização aos outros países, exatamente através da nossa presença e da nossa língua. Seria estranho, agora, nós, nas nossas escolas, não aceitarmos isso. A língua é um organismo vivo... um organismo em constante transformação, por isso, temos de aceitar contributos de outras variantes, seja a brasileira, seja africana ou mesmo a asiática, no caso de Timor-Leste. Todos os contributos servem para o enriquecimento do nosso património linguístico. [E10]

Em relação à Categoria 2, e embora se considere esta discussão muito pertinente, os docentes referem que os documentos curriculares e as orientações por parte da escola são omissos quanto à aceitação das variedades linguísticas na sala de aula e começam, desde logo, a apelar às entidades responsáveis pela Educação para que se tomem medidas capazes de integrar e incluir esses alunos (cf. exemplos (6)–(11)).

- (6) Os documentos curriculares não estão adaptados. Não, não estão adaptados, nas aprendizagens essenciais não vem lá nada referido. [E1]
- (7) A minha escola não tomou ainda nenhuma posição quanto à aceitação ou não de normas diferentes da europeia. [E3]
- (8) Oficialmente, a escola não tomou nenhuma medida. Não há nada nos documentos curriculares, não há nada que salte à vista... [E4]
- (9) Que eu saiba não há qualquer indicação. [E6]
- (10) Tanto quanto sei, a minha escola não adotou nenhuma medida, mas julgo que deveria haver algumas diretrizes do Ministério da Educação ou da Secretaria Regional nesse sentido. [E9]
- (11) Agora ao nível da escrita e da gramática devia haver indicações, pois como agora há a educação inclusiva, esses casos também deveriam ser atendidos na integração dos alunos. Integrar não é só para quem não consegue ou não tem capacidades, integrar é também ajudar nas diferenças a nível da linguagem. Sei que não é fácil, mas é um caminho que tem de ser trilhado porque estamos neste momento em Portugal a receber cada vez mais jovens de outras variedades nas nossas escolas. E se virmos bem, dentro do nosso território também há diferenças. [E10]

Relativamente às práticas de gestão das variedades linguísticas na sala de aula (Cat.3), verifica-se que maioritariamente os docentes se referem à sua experiência pedagógica com alunos vindos do Brasil e que a sua ação educativa é condicionada pelo tempo de permanência dos alunos no sistema de ensino português (cf. exemplos (12)–(16)):

- (12) Em relação às normas...eu acho que sim, temos de aceitar, não podemos impor a norma europeia a esses alunos, que já vêm com as normas da gramática, ou da ortografia, dos seus países. Outra coisa diferente é se já fizeram cá o 1.º ciclo, na norma europeia, não é? Se já fizeram o 1.º ciclo devem aplicar a norma europeia nos ciclos seguintes. Mas se já vêm com a escolaridade feita no país de origem, já vêm com outras normas, temos de abrir a escola a essa realidade. [E3]
- (13) Até agora, só tive dois alunos brasileiros. Um há uns anos e outro atualmente. Estes alunos já estão há algum tempo nos Açores. Não tive qualquer problema com nenhum deles. Apresentavam dificuldades na língua, mas pouco diferiam dos colegas açorianos... [E5]
- (14) Também não sei quanto tempo é que é necessário para se esquecer o português brasileiro e se começar a utilizar, com normalidade, a variante europeia, mas julgo que um aluno que já fez toda a escolaridade em Portugal devia utilizar apenas a variante europeia. Não tenho conhecimentos científicos sobre isso. O meu aluno chegou do Brasil no ano passado, aqui, claramente, tem de haver tolerância e um enquadramento diferente. [E6]
- (15) Tenho um aluno brasileiro, mas ele já fez a escolaridade cá e, portanto, eu aplico a norma europeia. [E8]

- (16) Eu este ano tive um aluno brasileiro, mas já tinha estudado no continente, depois regressou ao Brasil e voltou para Portugal, nomeadamente aqui para os Açores, já tinha tido ensino em Portugal, já tinha alguma bagagem. Ele estava no 12.º ano e fez agora o exame nacional de Português. No meu caso tratei o meu aluno do 12.º ano da mesma maneira que tratei os outros, evoluiu imenso, porque ele próprio reconheceu que trabalhou mais, não teve a ver com o registo linguístico, porque já estava no sistema português. [E9]

Em linha com os dados apresentados na Tabela 1, que se referem à maioria de cidadãos oriundos do Brasil e não de países africanos, apenas dois docentes referiram que tinham tido alunos de origem africana, o que mostra a prevalência de alunos brasileiros nas escolas açorianas.

- (17) Sim, já tive um aluno angolano (...). No início, foi complicado, mas depois os professores começaram a habituar-se e o próprio aluno também (...) mas reconheço que não foi fácil. [E10]

Na sequência da análise dos dados sobre as práticas de planificação dos professores, parece evidente que estes não consideram uma prioridade a planificação das atividades letivas tendo em conta a integração dos alunos brasileiros ou africanos nas suas aulas (cf. exemplos (18) – (22)):

- (18) Eu não adequo especificamente a planificação, porque, como já disse, no meu caso, o aluno já fez a escolaridade cá, não há necessidade de adequar, mas alguns textos trabalhados na aula já são de diversos autores dos PALOP e do Brasil, especialmente no que diz respeito à poesia. [E1]
- (19) Não faço qualquer adequação na planificação. [E3]
- (20) Sou muito franca, não faço qualquer alteração. Ele faz exatamente o mesmo que os outros. Na preparação de materiais também não faço alterações. [E4]
- (21) Eu tenho um aluno brasileiro, mas não faço distinção, faço igual para todos. Só na correção dos testes tenho isso em conta, mas depende dos critérios de correção. [E7]
- (22) Não faço disso o foco da aula porque acho que isso não faz sentido... não faço as minhas planificações a pensar nisso. [E9]

Efetivamente, a maior ação dos docentes no que respeita à diversidade linguística verifica-se em contexto de sala de aula, principalmente em situações espontâneas de comunicação e de interação do aluno com o professor ou com os colegas, em momentos de leitura de textos diversos ou na correção de textos escritos. Vejamos alguns exemplos dessa intervenção, aceitação ou correção nos domínios da oralidade, leitura e escrita.

- (23) Na oralidade, eu tento ao máximo respeitar até mesmo nos termos que são diferentes, mas deixo fluir a aula, até porque mesmo esses termos diferentes, os próprios colegas também os conhecem, mas sim, deixo fluir e não há qualquer tipo de correção nesse sentido. [E3]
- (24) Por exemplo, nos manuais dos 5.º e 6.º anos existem alguns textos..., poemas, de escritores de países de língua oficial portuguesa que não são portugueses... são brasileiros, africanos, timorenses... os programas já contemplam textos desses autores, mas a norma continua a ser a europeia, embora o professor tenha a liberdade de considerar a norma brasileira, na leitura, por exemplo. [E4]
- (25) Ao nível da leitura, eu tento incluir outros textos brasileiros e africanos. Eu tinha uma aluna africana, angolana, e acho que as aulas ficavam mais ricas se eu colocasse textos de autores brasileiros e africanos ou até timorenses. Esse enriquecimento devia ser também nos manuais. É claro que nós,

professores, podíamos procurar outros textos, por exemplo, eu na leitura recreativa, tenho aconselhado Jorge Amado... Pepetela... [E5]

- (26) Eu desconto na escrita o que considero não estar correto, vamos imaginar que o aluno escreve “disse a ele”, isso, eu acho que não é aceitável, corrijo para “disse-lhe”, sim, nesses casos corrijo. [E7]
- (27) Na escrita, confesso... também se os outros escrevem “guindou”... não, não aceito, ou se dizem vou “botar isto ali”, esse tipo de correções eu faço. [E8]

De acordo com o que é referido nas entrevistas, é ao nível do léxico que são percecionadas mais diferenças entre variedades do português. Essas diferenças são vistas maioritariamente como positivas para o processo de ensino e de aprendizagem, sem haver grandes constrangimentos para o aluno, professor ou restantes colegas da turma (cf. exemplos (28)–(33)).

- (28) No caso dele, se me escreve “paletó” em vez de “fato”, eu aceito porque em casa é assim; se me escreve “trem” em vez de “comboio”, eu aceito. Eu considero a norma europeia em termos de gramática, em termos de vocabulário aceito a norma brasileira, como já expliquei “trem/comboio”, “facto/fato”, para eles perceberem porque é que no Brasil é “fato” e não “facto”, para distinguir, entre outras situações. Eu aceito, mas tem de vir bem escrito em termos ortográficos, por exemplo, se escreve mal “paletó” penalizo. [E1]
- (29) Ele até tem muitas capacidades, tem um bom vocabulário, mas é claro que, em alguns textos, algumas palavras são desconhecidas para ele, nesse caso é o próprio aluno a perguntar. “Oh, professora, eu não entendi esta palavra!” e aí eu explico-lhe, até às vezes é engraçado porque ele explica como é que se diz a palavra no seu país, há até uma riqueza que se constrói à volta disso. Outro dia, ele disse: “Oi, galera” e um colega perguntou “O que é que estás a dizer?” e ele explicou o que era “galera”. Eu perguntei ao outro “e tu, como é que dizias?” E o de cá disse “Olá, pessoal”. Sabe, isto até é engraçado de ver... há uma cumplicidade e uma riqueza cultural que é interessante verificar. [E3]
- (30) Um dia ouvi um aluno dizer “a bala” ou “ele está com uma bala na boca” e... “oh, primeiro que eu percebesse o que era a bala...” [risos], o engraçado é os outros colegas que estavam com ele todos sabiam o que era. Acho que entre eles é mais fácil a interação. [E3]
- (31) Relativamente ao léxico, acho que devemos ajudar os alunos a dizer algumas palavras e explicar as diferenças, por exemplo: berlindes – bolas de gude, doido – trombola, telemóvel-celular... outros exemplos: o trem para comboio; o ônibus, o autocarro; o terno – fato; a bunda – o rabo; o sorvete – o gelado; a fila – a bicha, entre outras palavras... um zagueiro – um goleiro, entre outros vocábulos, o que é que eu quero dizer com isto, há diferentes palavras que em Portugal são utilizadas e no Brasil não são. [E7]
- (32) No 8.º ano, também trabalhamos a variedade geográfica e na prática das aulas... eu costumo falar das diferenças: se me pedem para ir ao “banheiro”, eu digo que aqui se diz “casa de banho”, nem é até para corrigir, é para perceberem que aqui se diz assim... e podia dar outros exemplos. Eu até nem insisto muito, por exemplo se dizem que vão no “ônibus” para casa, eu chamo a atenção de forma natural. [E8]
- (33) Eu aproveitava estas particularidades nas aulas para dar alguns sinónimos. Sim, utilizava muitas palavras que eram desconhecidas até para os outros. Por exemplo, dizia “mata-bicho”, que é o pequeno-almoço, “bazar”, com significado de ir embora e que se popularizou entre os jovens, “machibombo”... autocarro, “cacimba”... nevoeiro, “fobado”... com fome, cheio de fome,

“mujimbo”... boato, rumor e que na Madeira se diz bilhardice e, nos Açores, enredo, “cachupa”... feijoadada, entre outros. Por exemplo, autocarro, na ilha da Madeira nós chamamos “horário”. Acho que as diferenças são, sobretudo, de pronúncia ou do sotaque, como se costuma dizer, e isso temos de aceitar porque tem a ver com a região de onde vêm. [E10]

Para além do léxico, surgem também referências significativas aos planos fonético, morfológico, sintático e ortográfico (subcategorias 3.3.5.1 a 3.3.5.5), não tendo os professores manifestado dificuldades em apontar exemplos para ilustrar o seu discurso, como se observa nos exemplos (34)–(39).

- (34) Na morfologia, não há grandes diferenças na formação de palavras... a não ser nas palavras tipicamente brasileiras ou africanas de origens indígenas. [E2]
- (35) Acima de tudo no caso dos pronomes átonos, do gerúndio também, transformar o substantivo em verbo, como dizem agora “parabenizar”. [E3]
- (36) Relativamente à pronúncia propriamente dita, percebemos que o brasileiro passa o “l” a “u”, por exemplo “finau”. O aluno tem muita dificuldade na acentuação porque a pronúncia é muito diferente. [E4]
- (37) Quanto à construção frásica, vemos que é muito comum não colocar o artigo antes do determinante possessivo. Uma outra característica, que é muito comum nos alunos brasileiros, tem a ver com o pronome pessoal átono antes do verbo, que até também se verifica aqui em São Miguel. O uso de preposições de maneira diferente, por exemplo, “viraram a casa pelo avesso”, ou “viraram a casa do avesso”...diferenças na sintaxe, ao nível da pronominalização, como sabemos, eles dizem “nos mostram” em vez de “mostram-nos”. [E7]
- (38) Na ortografia, com o acordo ortográfico, aqui diz-se “receção” e no Brasil, “recepção”. Também há casos como “parabenizar”, numa transformação do nome em verbo, coisa que no português europeu não fazemos. [E8]
- (39) Para mim, eu atuava exatamente igual aos outros. Ele num teste escreveu “aterisagem” e eu corrigi. É assim, eu acho que se deve integrar, eu sou a favor, mas deve também haver um esforço porque estamos a falar a mesma língua, ao contrário dos estrangeiros... esses sim estão em grande desvantagem. [E9]

Apesar de os entrevistados, como vimos anteriormente, considerarem pertinente a discussão sobre a aceitação das variedades do português e tentarem ajudar os alunos perante as situações que surgem durante as aulas, o certo é que os docentes assumem que não sabem se estão atuar bem ou não:

- (40) Não sei se estou desrespeitar alguma norma porque não tive qualquer indicação. [E3]
- (41) O que impera é o bom senso, mas cada um faz como quer. [E4]
- (42) Mas faço isso por mim, não sei se estou a fazer asneira. [E6]

Em face das dúvidas levantadas, parece consensual junto dos inquiridos que os professores precisam de formação para poder lidar com as variedades linguísticas na sala de aula (cf. exemplos (43)–(46)).

- (43) Eu acho que a pessoa se tem de preparar, mas acho que devíamos ter essa formação. Eu faço por mim, quando tenho dúvidas vou pesquisar, mas sim, seria de todo o interesse ter formação nesse sentido. [E1]
- (44) Sim. Deve haver formação. Para quem foi criado nas décadas de 70 ou 80 tinha acesso à variante brasileira através das novelas e conseguíamos compreender os termos do Brasil e ainda hoje conseguimos perceber alguns termos. Talvez as gerações mais novas não tenham essa facilidade. A formação é necessária para não se ajuizar mal quando o conteúdo na realidade está certo. [E4]
- (45) Eu creio que os professores necessitam de formação, se calhar os de português não tanto, mas os outros colegas de outras disciplinas, sim. [E8]
- (46) Eu acho que domino minimamente as diferentes variedades. Obviamente que a formação é sempre bem-vinda no sentido de me preparar para os detalhes, para algumas questões que normalmente se deparam na aula. Tenho conhecimento enquanto curioso. Não vou dizer que sejam conhecimentos científicos, são conhecimentos da minha prática. Sim, estou aberto a formação nesta área, para mim a formação é sempre bem-vinda. [E10]

Ora, se, como se vê, os docentes precisam de formação, parece ainda mais pertinente uma orientação clara sobre a forma de como intervir ao nível da avaliação (Cat. 4), sobretudo quando se referem à correção dos exames nacionais (Subcategoria 4.2.1), sendo este ponto o mais destacado no modelo de análise proposto, chegando mesmo a articular-se com outras categorias ao longo da entrevista. Nos depoimentos (cf. exemplos (47)–(52)), explicitam-se situações concretas, fazem-se apelos e manifestam-se dúvidas e inseguranças.

- (47) Acho que devia haver alguma indicação normalizada, para que todos os professores atuassem da mesma maneira, porque assim uns estão a fazer uma coisa, outros estão a fazer outra, e se o IAVE mandasse uma norma para que todos uniformizassem o seu comportamento, até porque nos Açores essa realidade ainda não é muito significativa, mas poderá vir a ser... não vivemos numa bolha, no continente há milhares de alunos que já trazem a norma brasileira incorporada e não mudam de um dia para o outro. [E1]
- (48) Com esta entrevista, fiquei ainda mais confusa. Agora fiquei a pensar que tem de haver uma clarificação por parte do Ministério da Educação, porque assim impera a anarquia, cada um faz como quer e muito bem entende e há uma dualidade de critérios. É pertinente que haja uma clarificação nos critérios e assim toda a gente faria da mesma forma, quer se concorde ou não, para não se penalizar os alunos. [E4]
- (49) Eu acho que devia haver uma clarificação sobre estas questões por parte da nossa Secretaria Regional. [E5]
- (50) Se eu for corrigir exames nacionais, eu não sei como fazer. Devia haver uma indicação de que o aluno vai escrever na variedade brasileira, para na cotação o aluno não ser penalizado, por exemplo na omissão do determinante ou na colocação do pronome pessoal átono antes da forma verbal, tem de haver indicações muitos precisas a quem vai corrigir. Mas isso é discutível. Se os alunos de cá escreverem na variante brasileira, aí têm de ser penalizados, o que não é aceitável. [E6]
- (51) Na escola, nos testes, eu corrijo, posso não dar zero, mas desconto, mas isso é quando são regras fixas, mais rígidas; se for no vocabulário, não vou descontar. Nos exames, a situação é diferente. Eu tenho de saber que aquele aluno não é falante do português... ou seja, não é natural de Portugal, não segue o português europeu. Vamos lá ver, porque se não vou deixar passar quando são os alunos que

estudaram e nasceram cá e que também cometem esses erros... Aí tem de haver alguma indicação para se saber que o aluno não aprendeu o português padrão. Se isso não acontecer será caótico, não podemos aceitar tudo. E como é que isso se faz? Devia ser possível a indicação de que o aluno não é do português europeu. Isso talvez vai levantar questões relacionadas com os dados pessoais, mas isso a mim transcende-me, devia haver essa indicação... como também há para os alunos que são disléxicos ou que têm mais tempo, já há uma série de situações que os alunos beneficiam quando têm determinadas problemáticas. [E8]

- (52) Eu este ano corriji exames e nos fóruns do IAVE houve um corretor que levantou uma questão e o que foi dito é que não se deveria aceitar. Uma vez o meu aluno utilizou a palavra “sofrência” e não “sofrimento”, eu aceitei, mas aqui não dizemos sofrência, está a perceber? Tem de haver uma atitude pedagógica... Nos exames isso é complicado porque não sabemos... Nos exames deve ser igual para todos, para brasileiros, cabo-verdianos, ucranianos... se não for assim temos de aceitar quando os nossos também não utilizam corretamente o português. [E9]

3. Discussão dos resultados

Após a descrição do processo de recolha, tratamento e apresentação de dados, parece evidente que os professores entrevistados consideram a discussão sobre a aceitação de variedades não europeias do português nas escolas portuguesas como pertinente e atual. Este ponto é reforçado pelo aumento do número de alunos oriundos de países lusófonos, o que torna a questão da diversidade linguística cada vez mais relevante. A aceitação das diferentes variedades do português pode promover um ambiente mais inclusivo e respeitador da diversidade cultural e linguística.

Relativamente aos documentos curriculares, os docentes sugerem uma revisão curricular que inclua diretrizes claras sobre como lidar com a diversidade linguística. A ausência de orientações específicas pode levar a práticas inconsistentes entre os professores, o que pode afetar a equidade no tratamento dos alunos que têm chegado nos últimos anos às escolas açorianas, vindos maioritariamente do Brasil.

Os dados deste estudo sugerem ainda que as práticas pedagógicas dos professores variam, mas há evidências de que, embora se aceitem as variedades linguísticas dos alunos, parece prevalecer a importância da norma europeia.

Apontam-se situações concretas relacionadas com os domínios do português nos quais os entrevistados recorrem frequentemente a exemplos da oralidade e do léxico, mas essas ocorrências não são vistas como negativas, pelo contrário até são potenciadas em termos pedagógicos na sala de aula.

A gestão da diversidade linguística por parte dos docentes entrevistados parece ser mais espontânea e menos planificada, ocorrendo principalmente em situações de comunicação e interação na sala de aula. Tal reforça a necessidade de formação específica para os professores, para que possam lidar de forma mais eficaz e consciente com a diversidade linguística, pois são esses atores educativos que expressam dúvidas sobre se estão a atuar corretamente ao lidar com variedades linguísticas diferentes. A falta de formação específica e de orientações claras é uma preocupação comum. A formação contínua e específica pode ajudar os professores a desenvolver competências para integrar e incluir os alunos, mas também promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

Pese embora o referido, os dados parecem sugerir que são as questões de avaliação e dos exames nacionais as que se apresentam como mais sensíveis. Os professores destacam a necessidade de diretrizes claras sobre como corrigir provas de alunos que falam variedades não europeias e reportam que a falta de uniformidade nos critérios de correção pode levar a desigualdades e injustiças. A despenalização do uso de variedades não europeias nos exames nacionais é vista como uma medida necessária para promover a igualdade de oportunidades.

4. Conclusões

Do estudo realizado, concluímos que os professores consideram bastante pertinente e atual a discussão sobre a aceitação, nas escolas portuguesas, de variedades diferentes da do português europeu, mas registam que os documentos curriculares e as orientações por parte das escolas são omissos nesta matéria, propondo um enquadramento ao nível macrocurricular, no âmbito da responsabilização política e dos agentes que determinam as orientações educativas nacionais.

Conclui-se, ainda, que é em contexto de sala de aula – em situações espontâneas de comunicação e de interação do aluno com o professor ou com os colegas, em momentos de leitura de textos diversos ou em correção de textos escritos – que há maior intervenção dos docentes em questões decorrentes da variação linguística. A maioria dos docentes entrevistados aceita as diferentes variedades do português e tenta chamar a atenção para as diferenças “sem corrigir demasiado”, para, designadamente, não expor os alunos que vêm de outros contextos socioeducativos.

Uma outra conclusão importante é a de que os docentes, atuando de forma espontânea e de sua iniciativa, ficam com muitas dúvidas sobre se estão a atuar bem ou não, sendo consensual que precisam de formação para poder lidar com as variedades linguísticas na sala de aula.

Por último, registamos que, apesar da controvérsia que tal possa causar, e das dificuldades de operacionalização que seja preciso ultrapassar, somos de opinião de que se deveria, em nome da igualdade de oportunidades, da diversidade e da inclusão e por total ausência de fundamento linguístico, despenalizar nos exames nacionais a utilização de variedades do português diferentes da europeia. As escolas portuguesas, que há poucas décadas eram frequentadas apenas por alunos portugueses, têm agora, em alguns casos, alunos de várias dezenas de nacionalidades diferentes. De acordo com a informação apresentada pelo Conselho Nacional de Educação no relatório respeitante ao estado da educação em 2023 (Fernandes, 2024), no ano letivo de 2022-2023, havia, nas escolas públicas do Continente, 116 589 alunos estrangeiros, entre os quais 60 757 de nacionalidade brasileira. Perante este número, a questão da aceitação ou não de variedades não europeias assume agora muito maior importância do que no passado e, em nosso entender, merece e necessita de atenção e de políticas específicas. O facto de uma medida ser difícil de operacionalizar não pode prevalecer indefinidamente sobre uma situação que é penalizadora para um grupo de pessoas. Em abstrato, atualmente, qualquer reputado escritor brasileiro que fizesse os exames nacionais teria zero pontos na cotação relativa à forma naquelas questões que preveem penalizações em função da sintaxe, do léxico e da ortografia, o que é difícil de aceitar e justificar. Esperamos que este estudo possa de algum modo contribuir para o debate e para a resolução da situação.

Referências

- Amato, G. (2021, 16 novembro). Em Portugal, falar ‘brasileiro’ na escola é preocupação para os pais e problema para alunos. *O Globo*. <https://blogs.oglobo.globo.com/portugal-giro/post/em-portugal-falar-brasileiro-na-escola-e-preocupacao-para-os-pais-e-problema-para-alunos.html>
- Arruda, S. G. (2011). *E agora Portugal... O Novo Acordo Ortográfico - Uma ponte entre o Brasil e Portugal ou uma Batalha de Linguística?* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL. <http://hdl.handle.net/10362/6969>
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Caels, F., Segura, J., & Albino, S. (2025). *Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: Orientações para o Nível Zero*. Direção-Geral da Educação.

- Constituição da República Portuguesa*. (1976). Decreto de Aprovação da Constituição Alterado pelo Artigo 3.º da Lei Constitucional n.º 1/2001. Diário da República: I Série, n.º 286/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-2001-577358>
- Correia, M. (Ed.). (2021). *Palavras – Revista em Linha*, 4. <https://doi.org/10.61248/pel.vi4>
- Costa, J. (2021). A língua pluricêntrica de um canhoto que vos escreve. *Palavras – Revista em Linha*, 4. <https://doi.org/10.61248/pel.vi4.130>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros*. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*.
- Drożdżowicz, A., & Peled, Y. (2024). The complexities of linguistic discrimination. *Philosophical Psychology*, 37(6), 1459–1482. <https://doi.org/10.1080/09515089.2024.2307993>
- Fernandes, D. (Dir.). (2024). *Estado da educação 2023*. Conselho Nacional de Educação.
- Graça Moura, V. (2008). *Acordo Ortográfico: Perspetiva do desastre*. Alêtheia Editores.
- Henriques, J. (2022a, 31 julho). Professores querem regra clara sobre variante brasileira em exames de português. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/07/31/sociedade/noticia/professores-querem-regra-clara-iave-variante-brasileira-exames-portugues-evitar-desigualdades-2015514>
- Henriques, J. (2022b, 14 outubro). Professores querem grupo para discutir aceitação de variedades de português em exames. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/10/14/sociedade/noticia/professores-sugerem-ministerio-criar-grupo-discutir-aceitacao-variedades-portugues-exames-2024099>
- Luz, P. S. (2021, 9 novembro). Há crianças portuguesas que só falam brasileiro. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html>
- Pacheco, N. (2019). *Acordo Ortográfico Um beco com saída*. Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Resolução n.º 26/91 da Assembleia da República*. (1991). Diário da República: I Série A, n.º 193/1991.
- Reto, L. (Coord.) (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Texto.
- Reto, L. (Coord.) (2020). *O essencial sobre a língua portuguesa como ativo global*. INCM.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2022, 23 junho). População estrangeira residente em Portugal - Açores. *Portal de Estatística SEFSTAT*. <https://sefstat.sef.pt/forms/distritos.aspx>
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Ed. La Muralla.