

Variação linguística em sala de aula: concepções de futuros professores e de professores em exercício

Language variation in the classroom: pre-service and in-service teachers' beliefs

Joana Batalha¹, Adriana Cardoso², Ana Luísa Costa³, Sónia Valente Rodrigues⁴, Isabel Sebastião⁴

¹Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

²Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa /Universidade de Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

³Instituto Politécnico de Setúbal, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

⁴Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto

Resumo

O número de alunos falantes das variedades africanas e brasileira do português tem aumentado nas escolas portuguesas nos últimos anos. As questões suscitadas por contextos de aprendizagem em que coexistem estas variedades motivam a investigação sobre conhecimentos, valorização e práticas pedagógicas relativamente a variação linguística, enquadrada por estudos de concepções para o ensino de outras línguas. O presente artigo pretende contribuir para uma caracterização das concepções predominantes de futuros professores e professores em exercício sobre a variação linguística em sala de aula. Mais concretamente, pretende-se comparar as concepções de futuros professores e professores em exercício relativamente às seguintes dimensões: (i) conhecimento sobre variação linguística; (ii) impacto do uso de diferentes variedades do português em sala de aula; (iii) práticas de ensino sobre variação linguística. O estudo, desenvolvido a partir de uma análise quantitativa de respostas a um questionário por 56 futuros professores e 40 professores em exercício, evidencia concepções globalmente positivas da variação. Diferenças significativas entre concepções de futuros professores e professores em exercício e algumas contradições manifestadas pelos participantes apontam para a urgência de mais investigação que fundamente uma pedagogia linguística e culturalmente responsiva.

Palavras-chave: concepções de professores, variação linguística, língua pluricêntrica, variedades africanas do português, variedade brasileira do português

Abstract

The number of students speaking African and Brazilian varieties of Portuguese has increased in Portuguese schools in recent years. The issues raised by learning contexts in which these varieties coexist motivate research on knowledge, values and pedagogical practices on language variation, framed by studies of teachers' beliefs in different languages. This article contributes to a characterization of the predominant beliefs of pre-service and in-service teachers regarding language variation in the classroom. More specifically, the aim of the study is to compare pre-service and in-service teachers' beliefs in the following dimensions: (i) knowledge about language variation; (ii) impact of the use of different varieties of Portuguese in the classroom; (iii) teaching practices on language variation. The study is based on a quantitative analysis of the responses of 56 pre-service teachers and 40 in-service teachers to a Likert-scale questionnaire. The results of the study globally show teachers' positive beliefs on language variation. Significant differences between pre-service and in-service teachers and some contradictions point to the urgency of further research to support a linguistically and culturally responsive pedagogy.

Keywords: teachers' beliefs, language variation, pluricentric language, Brazilian variety of Portuguese, African varieties of Portuguese

1. Introdução

O número crescente de crianças e jovens falantes da variedade brasileira e de variedades africanas do português tem constituído, para as escolas, os professores e as famílias, um desafio face aos indicadores de sucesso escolar (e.g., taxa de transição/conclusão de alunos do Ensino Básico e Secundário (Oliveira, 2023) e taxa de conclusão do ensino secundário no tempo esperado (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2025))¹ e uma oportunidade para se repensarem práticas pedagógicas e dar significado ao conceito de inclusão na aula de língua portuguesa. Nos últimos cinco anos, o tema das desigualdades educativas entre alunos oriundos de famílias migrantes tem sido recorrente na imprensa nacional e internacional, revestindo-se por vezes de tom de polémica em torno do preconceito linguístico, sentido principalmente em situação de avaliação das aprendizagens. A investigação em linguística educacional sobre concepções de professores de línguas pluricêntricas, como o italiano, o espanhol, o francês ou o inglês (De Angelis, 2011; Borrego Nieto et al., 2024; Gallagher & Scrivner, 2024; Young, 2014), evidencia a relevância de uma tomada de consciência de conhecimentos, práticas e valorizações que pode ser motor de mudança de práticas. Os desafios a uma ação didática da língua suscitados por contextos de aprendizagem do português língua materna (L1) em que coexistem variedades sociais e geográficas do português incentivaram o estudo que se apresenta e que pretende contribuir para uma caracterização das concepções predominantes de futuros professores e professores em exercício sobre a variação linguística em sala de aula. Mais concretamente, pretende-se comparar as concepções de futuros professores e professores em exercício relativamente às seguintes dimensões: (i) conhecimento sobre variação linguística; (ii) impacto do uso de diferentes variedades do português em sala de aula; (iii) práticas de ensino sobre variação linguística. Na secção 2, procura-se fazer um estado da arte que espelhe não só o debate na imprensa, mas principalmente os resultados de relatórios sobre os alunos falantes de variedades diferentes do português europeu nas escolas em Portugal. A secção 3 enquadra este estudo sobre concepções de professores em trabalhos congêneres na investigação para o ensino de diferentes línguas quer como língua segunda e língua terceira (L2 e L3), quer como L1. Após a caracterização da abordagem metodológica, em 4., na secção 5, apresentam-se os resultados da análise estatística das respostas a um questionário que pretendeu avaliar o posicionamento de professores face a conhecimento, valorização e práticas de ensino relativamente à presença da variação nas aulas de português L1. Diferenças significativas entre respostas de futuros professores e professores em exercício e algumas contradições apontam para a urgência de mais investigação que responda à necessidade de práticas linguística e culturalmente responsivas e de intervenções educativas fundamentadas, como se discute na secção 6, à qual se seguem algumas considerações finais.

2. Variedades do português em sala de aula

Segundo dados do *Ethnologue* para 2025 (Eberhard et al., 2025), a língua portuguesa encontra-se no oitavo lugar entre as línguas mais faladas no mundo, como primeira ou segunda língua, sendo língua oficial em muitos territórios amplamente multilíngues no hemisfério sul. Os nove estados-membros que incluem a CPLP ocupam

¹ Segundo os dados reportados por Oliveira (2023), os alunos de nacionalidade estrangeira do Ensino Básico e Secundário, de um modo geral, apresentaram taxas de transição/conclusão no ano letivo de 2021/2022 inferiores às dos alunos de nacionalidade portuguesa. Considerando apenas as taxas de transição/conclusão dos alunos estrangeiros, têm uma taxa abaixo da média os alunos provenientes dos seguintes países: Paquistão, Bangladesh, Índia, Cabo-Verde, Guiné Bissau, São-Tomé, Brasil e Angola. Por sua vez, relativamente à taxa de conclusão no tempo esperado (três anos) em cursos humanísticos do ensino secundário (DGEEC, 2025), encontram-se diferenças entre a taxa de conclusão dos alunos portugueses (78%) e a taxa de alunos com origem em outros países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), por exemplo, Brasil (50%), Angola (46%) e Cabo Verde (40%).

cerca de 7,2% da terra do Planeta em quatro continentes e são Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa [CPLP], 2025). O português tem ainda um número muito residual de falantes em Macau, uma região administrativa da China. Estima-se que, atualmente, o português conte com cerca de 266 600 milhões de falantes (Eberhard et al., 2025). A variedade mais falada é o Português do Brasil (PB), com mais de 190 milhões de falantes, seguida das distintas variedades faladas em África, a maioria das quais escassamente estudadas e aprendidas tendo por referência uma norma linguisticamente distante.

À dispersão geográfica desta língua pluricêntrica corresponde uma extensa variação linguística, não só entre variedades faladas em diferentes países, mas também entre dialetos de um mesmo território. Razões históricas, políticas e socioeconómicas explicam os fluxos migratórios de países de língua oficial portuguesa para o país europeu em que se fala a mesma língua. Desde pelo menos a segunda metade do século XX, e com maior frequência a partir da democratização do país e do ensino, afluem à sala de aula de língua vozes das diferentes variedades do português – a gramática que vem na cabeça das crianças (Hudson, 1992) corresponde a um português oral diferente da variedade de escolarização. Com o objetivo de garantir que todos acedam ao domínio da variedade padrão, como instrumento de sucesso académico e de cidadania, acaba por haver um silenciamento tácito da variação social e geográfica. Dos alunos falantes de uma variedade não europeia do português, espera-se que aprendam pelos seus próprios meios a dominar os registos orais e escritos escolares da língua. Se outros alunos de origem migrante, falantes de línguas diferentes, têm a possibilidade de se introduzir nas aprendizagens essenciais do currículo português através de medidas de inclusão linguística, como a disciplina de Português Língua não Materna, estes alunos contam apenas com estratégias a ser promovidas pelos seus professores de Português.

Recentemente, a polémica sobre o preconceito linguístico chegou à imprensa portuguesa e brasileira, com pais e alunos referindo situações de preconceito linguístico, como se ilustra no artigo da *Folha de São Paulo* “Português brasileiro rende nota menor e discriminação em escolas e universidades portuguesas” (Miranda, 2021). A questão dos exames veio também a público (Henriques, 2022) e a Associação de Professores de Português tem manifestado a sua preocupação pela inexistência de uma reflexão sobre os efeitos da avaliação externa na progressão escolar destes alunos. Por seu turno, os professores queixam-se da pressão de ter de preparar os alunos para os exames nacionais, nos quais são avaliados conhecimentos e competência em português europeu padrão. De facto, dado que o processo de classificação de exames tem de garantir o anonimato dos examinandos, os classificadores desconhecem a origem linguística dos alunos, podendo penalizar, como erros de expressão escrita, construções de variedades africanas e brasileiras do português (Correia, 2021). Já em 2025, a divulgação de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e do Observatório das Desigualdades alerta para que “Os alunos estrangeiros provenientes de países onde se fala português têm mais dificuldade em concluir os vários ciclos de ensino sem chumbos nas escolas portuguesas, se os compararmos com os colegas de outras nacionalidades” (Moreira & Carmo, 2025, § 1). Um dos fatores que pode explicar esta realidade, nas palavras da investigadora Inês Tavares neste mesmo artigo do jornal *Público*, são conceções existentes sobre estes alunos: “mesmo sendo países em que, à partida, os alunos estão familiarizados com a língua, muitas vezes há outros fatores [a contribuir para o seu desempenho escolar], até pela forma como os estudantes são percecionados pela escola e pelos professores, a integração que têm ou não têm, as condições sociais dos próprios alunos” (Moreira & Carmo, 2025, § 5).

E, de facto, os relatórios oficiais corroboram os resultados apresentados nos média, evidenciando o baixo sucesso académico dos estudantes falantes de variedades do português diferentes do português europeu, associado a carências socioeconómicas das famílias e ao estatuto de migrantes (DGEEC, 2025; Fernandes, 2024; Oliveira, 2023).

Como se pode ler no relatório do Conselho Nacional de Educação, *Estado da educação 2023* (Fernandes, 2024), “a quantidade de cidadãos estrangeiros que reside em Portugal tem aumentado expressivamente nos últimos anos.” O país acompanhou, nas últimas décadas, a tendência dos fluxos migratórios para a Europa. No total da população residente, em 2022, contavam-se 1,6% de migrantes da União Europeia (UE) e 5,1% de

migrantes de fora da EU (Bongiardo et al., 2023). Consequentemente, o número de alunos oriundos de famílias migrantes é inusitadamente crescente nas salas de aula, aumentando a diversidade de línguas e culturas que convivem com o português ensinado na escola.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística citados em Fernandes (2024), 11% das crianças e jovens em idade escolar são oriundas de famílias migrantes. Considerando a totalidade dos alunos estrangeiros a frequentar o ensino público e privado, as nacionalidades com maior representatividade no ano letivo 2022/23 são a brasileira (65 862), a angolana (12 180) e a ucraniana (5 691) (DGEEC, 2024), ou seja, há uma presença significativa de variedades do português brasileiro e do português angolano.

O *Estado da educação 2023* constata que “A presença de estrangeiros transformou a escola portuguesa. Hoje, as comunidades escolares contam com uma panóplia de contextos multiculturais e multilíngues e defrontam-se com a necessidade de os gerir de forma inclusiva, enfrentando múltiplos e novos desafios. Comunicar, fazer-se ouvir e compreender.” (Fernandes, 2024, pp. 226-227).

Como se pode inferir pelos dados apresentados, muitas e variadas vozes se fazem ouvir numa sala de aula de Português, entre elas ouve-se português nas variedades brasileiras e africanas da língua. Como gere o currículo de L1 esta diversidade? Como percecionam os professores esta questão?

Quanto ao currículo prescritivo de L1, o conhecimento da variação linguística e cultural está consagrado nos documentos orientadores do ensino do português como língua materna há muitas décadas em Portugal. Contudo, lidar com a variação em sala de aula continua a representar um desafio pedagógico para a gestão do currículo. De forma mais ou menos explícita, houve sempre uma visão globalmente positiva face à diversidade associada às variedades do português. O espaço atribuído às aprendizagens sobre variação geográfica tem variado conforme a oscilação entre perspetivas de ensino da gramática, umas mais comunicativas, preocupadas com correção da expressão oral e escrita em português europeu padrão, outras mais reflexivas, valorizando um espaço autónomo para o conhecimento sobre a língua (Costa, 2020).

Já em Sim-Sim et al. (1997), podia ler-se:

A democratização do ensino trouxe para a escola crianças e jovens cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão. A única forma de prevenir que razões sociolinguísticas conduzam ao seu insucesso escolar e, no futuro, à sua discriminação e exclusão, **é a escola garantir que todos os alunos acedam à língua padrão e a dominem de modo a poder usá-la fluente e apropriadamente**. Sendo um dos objectivos centrais do ensino do Português como língua materna promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, constitui **objectivo complementar deste consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades**. Para além de os sensibilizar para a problemática da variação linguística, que constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças. (p. 37, o destaque é nosso)

Na perspetiva das autoras, pioneiras na inclusão de uma visão sociolinguística no currículo de L1, prevalece como prioritário o objetivo de que todos dominem o português europeu padrão, sendo objetivo complementar a “formação de valores de tolerância e respeito”. A perspetiva dominante no currículo atual não difere muito desta. Na Tabela 1, sistematizam-se as referências explícitas à variação geográfica do português nas *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018) no final de cada ciclo de ensino.

Tabela 1

Aprendizagens Essenciais sobre Variação Linguística nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Ciclo	Referencial para a consciência da variação
1.º ciclo	---
2.º ciclo	---
3.º ciclo	7.º ANO: “Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza geográfica. // - identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão;” 8.º ANO: “Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza social. // - análise e desenvolvimento da própria expressão linguística e discursiva; // - identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão;” 9.º ANO: “Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza diacrónica.” 10.º ANO: “Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo. Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso).”

A leitura da Tabela 1 deixa antever que talvez sejam insuficientes as indicações explícitas sobre o desenvolvimento intencional de uma consciência da variação linguística ou de uma pedagogia linguisticamente responsiva, que deve ser progressivamente construída desde os primeiros anos de escolaridade. De certa forma, a ação pedagógica sobre a variação linguística fica dependente do modelo de didática da gramática assumido pelo professor e, consequentemente, da sua formação. Alguns professores, por sua iniciativa, inscrevem no espaço da reflexão gramatical e da análise da expressão oral e escrita dos alunos projetos que visam dar voz à variação linguística. Outros professores recorrem à educação literária (fazem parte do cânone literário português autores brasileiros e africanos) para dar voz à variação linguística e cultural (Costa, 2021). Não há, porém, garantias de que todos os professores abordem o desafio da variação da língua portuguesa quando, nos documentos orientadores, apenas no 3.º ciclo e no 10.º existem objetivos de aprendizagem focados em conhecimentos explícitos sobre este aspeto. E, mesmo nestes graus, corre-se o risco de que as aprendizagens sejam abordadas de uma forma transmissiva, sem dar aos alunos espaço para uma análise introspetiva da língua com que sociabilizam. Este estado da arte na sala de aula de Português motiva o estudo das conceções sobre variação linguística por professores mais e menos experientes.

3. Conceções de professores sobre variação linguística

O impacto das conceções nas práticas de ensino dos professores é consensualmente aceite na investigação educacional (Calderhead, 1996; Erkman, 2012; Fang, 1996; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Poulson et al., 2001, e.o.). Todo o processo de ensino (antes, durante e depois da aula) mobiliza operações cognitivas (como interpretar, planear, organizar informação e conhecimento de modo pedagógico, por exemplo) orientadas para uma contínua tomada de decisões dos professores face às situações emergentes do contexto educativo e da relação pedagógica com os alunos. A atuação docente é fortemente influenciada por conceções associadas a dimensões tão distintas como o objeto de ensino, o papel do professor e do aluno, como se ensina e se aprende, o que deve ser aprendido e ensinado como prioritário, entre outras (Calderhead, 1996; Erkman, 2012). Na literatura sobre este objeto de estudo, encontram-se diferentes modos de definir “conceções” (Fang, 1996; Watson, 2015), conceito associado a: por um lado, pensamento ou conhecimento tácito, dificilmente verbalizável mas inferido a partir da observação da atuação do professor; por outro lado, proposições, representações, verbalizações que podem ocorrer quando os professores são questionados acerca das razões pelas quais atuaram de um determinado modo. Independentemente das perspetivas assumidas na concetualização do termo, é consensual o facto de se tratar de um processo de “enculturation and social

construction” (Watson, 2015), que pode assumir a forma de conhecimentos, atitudes, valores, crenças e de influenciar fortemente as decisões inerentes ao ato pedagógico-didático. Numa definição inclusiva, entende-se por concepções de professores todas as ‘psychologically held understandings, premises, or propositions felt to be true’ (Zheng, 2009, p. 74). É, por isso, com relativa segurança que as concepções são associadas a “evaluative propositions” que os professores assumem como verdadeiras, em contexto de realização curricular, em qualquer dos momentos do processo de ensino e aprendizagem (Gao, 2014, p. 42). Essas concepções podem incidir sobre três dimensões essenciais do processo de ensino-aprendizagem-avaliação: sobre os alunos (que condiciona as expectativas que o professor tem sobre os alunos e sobre o seu papel na aprendizagem), sobre a aprendizagem (como se aprende uma língua, como proceder para uma aprendizagem efetiva), sobre eles próprios (o que entendem ser o sentido de eficácia pessoal, o sentido e a finalidade do seu trabalho) (Li, 2012).

A investigação no campo da didática das línguas tem dado atenção a concepções e à sua influência nas práticas adotadas pelos professores (Andrews, 2003; De Angelis, 2011; Borg, 2003, 2006; Cajkler & Hislam, 2002; Ellis, 2001; Findlay, 2010; Petruzella, 1996; Pomphrey & Moger, 1999; Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998; Vavra, 1996; Watson, 2015). No ensino de língua estrangeira, está sobejamente estudado o impacto das concepções dos professores sobre aprendizagem de L2 e/ou de L3 nas práticas da sala de aula e no modo como os alunos desenvolvem a competência comunicativa numa língua diferente da língua materna (Zheng, 2009). Estudos como o de De Angelis (2011) e o de Young (2014), realizados em contextos de imigração e de turmas com alunos bi-/multilíngues, tendo por participantes professores e diretores de escolas, respetivamente, mostram a centralidade das concepções sobre diversidade linguística na atuação escolar. Fica clara a existência de hierarquias linguísticas, de mitos bilíngues e de uma ideologia monolíngue dominante na escola. Nos resultados do estudo, Young (2014) refere a existência de escolas em que o uso de dialetos e de línguas de herança só é admitido em espaços escolares fora das aulas, por estes se desviarem da variedade *standard* da língua de ensino, não estando, por isso, legitimada a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Nos contextos de ensino em que professor e alunos falam a mesma língua, tornam-se relevantes os estudos sobre as concepções relativas a variação linguística e a práticas dos professores face aos diferentes dialetos na sala de aula. Num estudo de caso com professores de inglês em Singapura, Farrell e Kun (2007) examinaram concepções sobre o uso do Singlish, língua crioula de base inglesa, na aula, obtidas através de questionário, de entrevista e de observação de aulas. Os resultados mostram a convicção dos professores de que os alunos não deveriam ser penalizados por utilizarem oralmente o Singlish na aula, nem deveriam ser corrigidos sempre que uma característica do Singlish ocorresse no seu discurso, por defenderem a aula como momento de encorajamento à aprendizagem mais do que de prescrição e penalização. No entanto, existem sentimentos contraditórios, já que os professores sentem também como responsabilidade estimular o uso da variedade *standard* pelos alunos em situações formais e que o uso do Singlish em aula não deveria ser estimulado. Estas concepções estão, aliás, expressas no conjunto das afirmações do questionário que obtiveram concordância de todos os participantes, a saber: “Singlish is acceptable in informal situations.”, “Students’ use of Singlish is due to insufficient exposure to Standard English.”, “British English is the Standard English in Singapore.”, “Teachers are responsible for correcting students when they speak Singlish.”, “Teachers are responsible for modeling the oral usage of Standard English.”, “Frequent correction of students’ oral usage of Singlish affects students’ confidence.”, “Rephrasing is the most appropriate feedback strategy to use when dealing with students’ oral usage of Singlish.”, “Students’ standard of English can be improved by reading more English books.”, “Singlish is a form of Singaporean’s identity.” (Farrell & Kun, 2007, p. 386). Os resultados mostram também que os professores consideram o inglês britânico a variedade *standard* por ter sido essa a variedade em que aprenderam inglês e aprenderam a ser professores de inglês, acreditando ser isso o esperado da sua atuação profissional no ensino e aprendizagem de inglês, sobretudo tendo em conta que os alunos poderão vir a requerer o exame de Cambridge e é responsabilidade dos professores corresponder a essa expectativa.

O ensino da gramática é um campo particularmente sensível à tomada de decisões pedagógico-didáticas baseada em concepções, dada a diversidade de abordagens possíveis, de conceitos sobre ‘gramática’, do que os

professores entendem ser o seu papel no processo de aquisição de aprendizagens metalinguísticas dos alunos, das razões para se trabalhar ou não a gramática como desenvolvimento linguístico e metalinguístico com base no conhecimento implícito da língua. Além disso, as orientações curriculares para este setor revelam uma oscilação entre perspectivas, que potencia a necessidade de tomada de decisões restritas ao contexto educativo particular. Também neste domínio da didática da gramática se desenvolveram diversos estudos sobre concepções de professores de L1 (Camps & Fontich, 2019; Watson, 2012, 2015), incluindo para o caso de professores portugueses (Cardoso et al., 2018; Coelho, 2018). O estudo realizado por Watson (2015) sobre as concepções de ensino da gramática de professores de inglês L1 é significativo quanto à necessidade de clarificação do desenho curricular, de formação específica em áreas concretas da gramática e de investigação em linguística educacional. Construído com base nas propostas de Nespor (1987) e Pajares (1992), o estudo usa um modelo de análise das concepções sobre ensino da gramática ao mesmo tempo simples e rigoroso. Watson (2012, 2015) organiza as concepções em três categorias: conceituais (“what teachers believe that grammar teaching ‘is’”), avaliativas (“if and how teachers believe that teaching grammar is useful”) e afetivas (“teachers’ emotional response to grammar teaching”).

Tendo em conta o português como língua pluricêntrica (Correia, 2021; Duarte, 2022) e o contexto educativo multidialetal em Portugal (Velo, 2007, 2020, 2024), a atuação dos professores de Português em sala de aula mobiliza concepções específicas sobre a convivência escolar de diferentes variedades e sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua partilhada por todos na sala. De acordo com a revisão de literatura em Velo (2024), os investigadores que se debruçam sobre os contextos bidialetais de ensino da língua tornam visíveis atitudes de inclusão ou exclusão de determinados dialetos ou variedades em função de uma variedade padrão considerada a única com legitimidade de uso em situações de ensino-aprendizagem-avaliação. Torna-se, pois, importante saber se e como reagem os professores de Português quando os alunos usam uma variedade diferente da europeia, nas diversas atividades de expressão (oral e escrita), de leitura e na aprendizagem da gramática.

4. Metodologia

4.1. Materiais

Como instrumento de recolha de dados, foi criado um questionário em formato digital, implementado no *Google Forms*. Este questionário é inspirado na proposta de De Angelis (2011), que procura avaliar as concepções dos professores sobre o papel do conhecimento prévio acerca das línguas faladas pelos alunos na aprendizagem e nas práticas de ensino de língua com alunos bi-/multilíngues.

O questionário² inicia-se com uma nota introdutória, na qual se apresentam brevemente termos essenciais para a compreensão dos itens formulados (variedades do português, variedade europeia, variedade brasileira e variedades africanas do Português), assim como as informações relativas à proteção de dados, incluindo os princípios de confidencialidade e consentimento informado.

O questionário encontra-se estruturado em duas secções. Na primeira secção, pretende-se recolher informação sobre o grau de concordância dos participantes relativamente a afirmações que incidem sobre as seguintes dimensões: (i) o conhecimento sobre variação linguística (5 afirmações); (ii) o impacto do uso de diferentes variedades do português em sala de aula (11 afirmações); e (iii) as práticas de ensino sobre variação linguística (9 afirmações). É adotada uma escala de Likert de 1 a 4, em que 1 corresponde a *discordo totalmente*, 2 corresponde a *discordo*, 3 corresponde a *concordo* e 4 corresponde a *concordo totalmente*. Seguindo a mesma opção de De Angelis (2011), utilizou-se uma escala de 4 pontos para incentivar os professores a assumirem uma posição clara de concordância ou discordância relativamente às afirmações apresentadas. A segunda secção

² O questionário usado no presente estudo foi pre-testado com um grupo de professores em exercício no âmbito do Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

do questionário é constituída por 10 itens de escolha múltipla, que visam recolher informação sobre o perfil linguístico dos participantes e a sua experiência profissional.

4.2. Participantes

Responderam ao questionário 96 participantes, 11 do sexo masculino e 85 do sexo feminino. A distribuição dos inquiridos pela situação profissional (futuro professor ou professor em exercício) e pelos ciclos de ensino é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2

Distribuição dos Inquiridos pela Situação Profissional e por Ciclo de Ensino.

	Professores em exercício	Futuros professores
Professores de 1.º e de 2.º ciclo	15	44
Professores de 3.º ciclo e secundário	25	12
Total	40	56

Os professores em serviço encontram-se a lecionar em Portugal ou a lecionar em França. Quanto ao perfil linguístico, têm maioritariamente o português europeu como língua materna (92 em 96). Dos 4 docentes que não se inserem nesta categoria, 2 têm o francês como língua materna e dois são falantes de uma variedade africana do português. Relativamente à experiência docente, de entre os professores em exercício ($n=40$), 70% têm mais de 21 anos de experiência docente. Relativamente à formação dos participantes na área da variação linguística ou áreas afins, de entre os docentes em exercício, 17,5% referem ter feito formação na área da variação linguística, 22,5% em bilinguismo ou multilinguismo, 55% em português língua não materna, 27,5% em língua de herança e 45% em interculturalidade.

5. Apresentação dos resultados

Nesta secção, são apresentados os resultados obtidos pela aplicação do questionário. Uma vez que o questionário foi construído especificamente para este estudo, aplicou-se uma medida de avaliação da consistência interna dos itens, o coeficiente alfa de Cronbach. O valor obtido foi de 0.87, confirmando-se a adequação deste instrumento para a análise. Procedeu-se, em seguida, a uma análise quantitativa dos dados a partir das variáveis “item” e “situação profissional dos participantes”, com recurso a métodos descritivos e inferenciais.

Num primeiro momento, apresentam-se, em percentagem, as taxas de resposta para cada nível da escala usada no questionário. Seguidamente, mostram-se os resultados do teste-t de amostras independentes, que permite estabelecer comparações entre as concepções dos dois grupos de participantes, futuros professores e professores em exercício. Considera-se existirem diferenças estatisticamente significativas nas concepções expressas pelos dois grupos sempre que $p > 0.05$.

5.1. Conhecimento sobre variação linguística

As afirmações do questionário relativas ao conhecimento sobre variação linguística são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3

Afirmações acerca do Conhecimento sobre Variação Linguística.

Item	Afirmção
4	As formas de tratamento são um dos aspetos em que há diferenças entre o português europeu e as variedades brasileira e africanas do português.
11	O português falado em Portugal tem uma gramática mais complexa do que o falado no Brasil ou em África.
13	O léxico é o único aspeto em que há diferenças entre as variedades europeia e brasileira do português.
17	A pronúncia das palavras é um dos aspetos em que há diferenças entre as variedades do português.
22	A variedade brasileira do português tem características iguais em todas as regiões do Brasil.

Os resultados apurados (Figura 1) revelam que tanto os professores em exercício como os futuros professores tendem a concordar com as afirmações 4 e 17. Este resultado evidencia que ambos os grupos identificam características diferenciadoras das variedades europeia, brasileira e africanas do português, neste caso relativamente a formas de tratamento e a pronúncia.

De forma consistente, os docentes tendem a discordar da afirmação 13, reconhecendo que o léxico não é o único aspeto diferenciador das variedades europeia e brasileira do português. Do mesmo modo, os participantes discordam da afirmação 22, com taxas de resposta de 62,5% no grupo de futuros professores e de 72,5% no grupo de professores em exercício no nível 1 (*discordo*). Este resultado sugere que os docentes de ambos os grupos reconhecem que a variedade brasileira está sujeita a variação.

O contraste mais expressivo entre estes grupos, ainda que sem diferenças estatisticamente significativas (Tabela 4), é registado nos resultados obtidos na afirmação 11, em que se refere que o português falado em Portugal tem uma gramática mais complexa do que o falado no Brasil ou em África. A percentagem dos futuros professores que discordam totalmente desta afirmação (22,5%) é superior à dos professores em exercício (7,1%).

Figura 1

Resultados do Questionário: Conhecimento sobre Variação Linguística (% de Respostas).

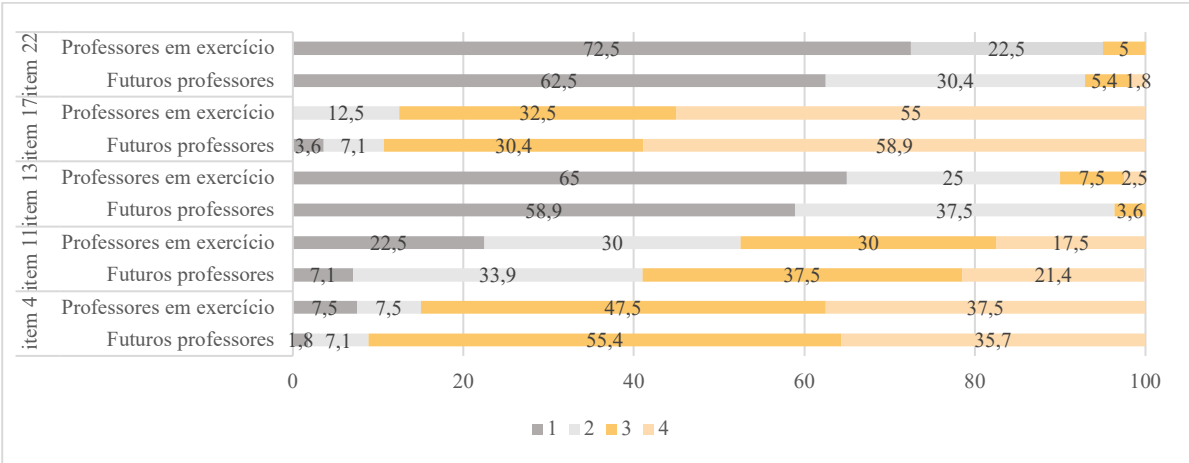


Tabela 4

Resultados do Questionário: Conhecimento sobre Variação Linguística (Teste-t).

	Futuros professores			Professores em exercício			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
4	56	3.25	0.67	40	3.15	0.86	0.640	.524
11	56	2.73	0.88	40	2.42	1.03	1.562	.122
13	56	1.45	0.57	40	1.48	0.75	0.212	.833
17	56	3.45	0.78	40	3.42	0.71	0.137	.891
22	56	1.46	0.69	40	1.32	0.57	1.049	.297

Nota: *N* = amostra; *M* = média; *SD* = Desvio Padrão; *t*=teste *t*; *p*=significância estatística

5.2. O impacto do uso de diferentes variedades do português em sala de aula

As afirmações do questionário relativas ao uso de diferentes variedades do português em sala de aula são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5

Afirmações acerca do Impacto do Uso de Diferentes Variedades do Português em Sala de Aula.

Item	Afirmação
3	É importante que os/as alunos/as que falam as variedades brasileira e africanas do português deixem de falar essa(s) variedade(s) em casa para aprenderem o português europeu.
5	Conhecer diferentes variedades do português torna-se confuso para os/as alunos/as e prejudica a sua aprendizagem.
7	A exposição dos/as alunos/as portugueses/as a outras variedades do português na Internet e nos meios de comunicação degrada o português falado em Portugal.
9	É importante que os/as alunos/as que falam as variedades brasileira e africanas do português continuem a falar essa(s) variedade(s) em casa para manterem a sua identidade.
10	Deve evitar-se que os/as alunos/as falem variedades do português diferentes do português europeu na sala de aula.
12	Os/as alunos/as que falam as variedades brasileira e africanas do português sentem-se envergonhados/as e não as querem usar na sala de aula.
14	Os/as alunos/as que falam as variedades brasileira e africanas sentem-se valorizados/as por poderem usar na sala de aula a sua variedade do português.
15	É importante incentivar os/as alunos/as a falar na sua variedade do português na sala de aula.
16	Encorajar os/as alunos/as portugueses/as a conhecer diferentes variedades do português contribui para o seu desenvolvimento linguístico.
19	A exposição dos/as alunos/as portugueses/as a variedades do português diferentes da europeia no jardim de infância e na escola degrada o português falado em Portugal.
24	Conhecer diferentes variedades do português é benéfico para a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as.

Os resultados apurados (Figura 2) revelam que a maioria dos futuros professores e dos professores em exercício concorda com as afirmações 14, 15, 16 e 24, o que sugere que os dois grupos reconhecem a importância de os alunos usarem a sua variedade do português em sala de aula e de conhecerem variedades

nacionais do português diferentes da sua. Os dois grupos reconhecem ainda que os alunos se sentem valorizados quando podem usar a sua variedade do português na sala de aula.

No sentido inverso, a maioria dos futuros professores e dos professores em exercício tende a discordar das afirmações 5, 10, 19. Este resultado sugere que os dois grupos maioritariamente se distanciam de concepções que advogam que apenas o português europeu deve ser usado em sala de aula e que a exposição dos alunos portugueses a variedades do português diferentes da europeia degrada o português falado em Portugal.

As afirmações 3, 7, 9 e 12 revelam concepções divergentes entre os dois grupos, registando diferenças estatisticamente significativas (Tabela 6).

Embora os futuros professores e os professores em exercício manifestem claramente a sua concordância relativamente à afirmação 9, que destaca a importância de os alunos que falam variedades brasileira e africanas do português continuarem a falar essa variedade em casa, a percentagem das respostas de nível 3 e 4 (*concordo* e *concordo totalmente*) é superior no grupo dos futuros professores ($t(94)=2.58; p=.011$). De forma consistente, também os futuros professores revelam valores globais de discordância mais elevados relativamente à afirmação 3, que advoga que alunos que falam as variedades brasileira e africanas do português deixem de falar essas variedades em casa ($t(94)=2.20; p=.030$). Note-se, a este respeito, que 73,2 % dos futuros professores *discordam totalmente* desta afirmação, por contraste com 52,5% dos professores em exercício.

São também os futuros professores que revelam valores de concordância global mais elevados relativamente à afirmação 7 (*A exposição dos/as alunos/as portugueses/as a outras variedades do português na Internet e nos meios de comunicação degrada o português falado em Portugal*). Embora tanto os professores em exercício como os futuros professores expressem a sua concordância relativamente à afirmação, a percentagem das respostas de nível 3 e 4 (*concordo* e *concordo totalmente*) é superior no grupo dos futuros professores ($t(94)=2.03; p=.045$). Estes resultados parecem não estar totalmente alinhados com os obtidos para a afirmação 19, que remete também para a concepção de que o português europeu se degrada com o contacto dos falantes com outras variedades nacionais do português.

Por fim, embora tanto os futuros professores como os professores em exercício expressem a sua discordância relativamente à afirmação 12 (*Os/as alunos/as que falam as variedades brasileira e africanas do português sentem-se envergonhados/as e não as querem usar na sala de aula*), a percentagem das respostas nos níveis 1 e 2 (*discordo totalmente* e *discordo*) é superior no grupo dos professores em exercício ($t(94)=2.40; p=.018$).

Figura 2

Resultados do Questionário: O Impacto do Uso de Diferentes Variedades do Português em Sala de Aula (% de Respostas).

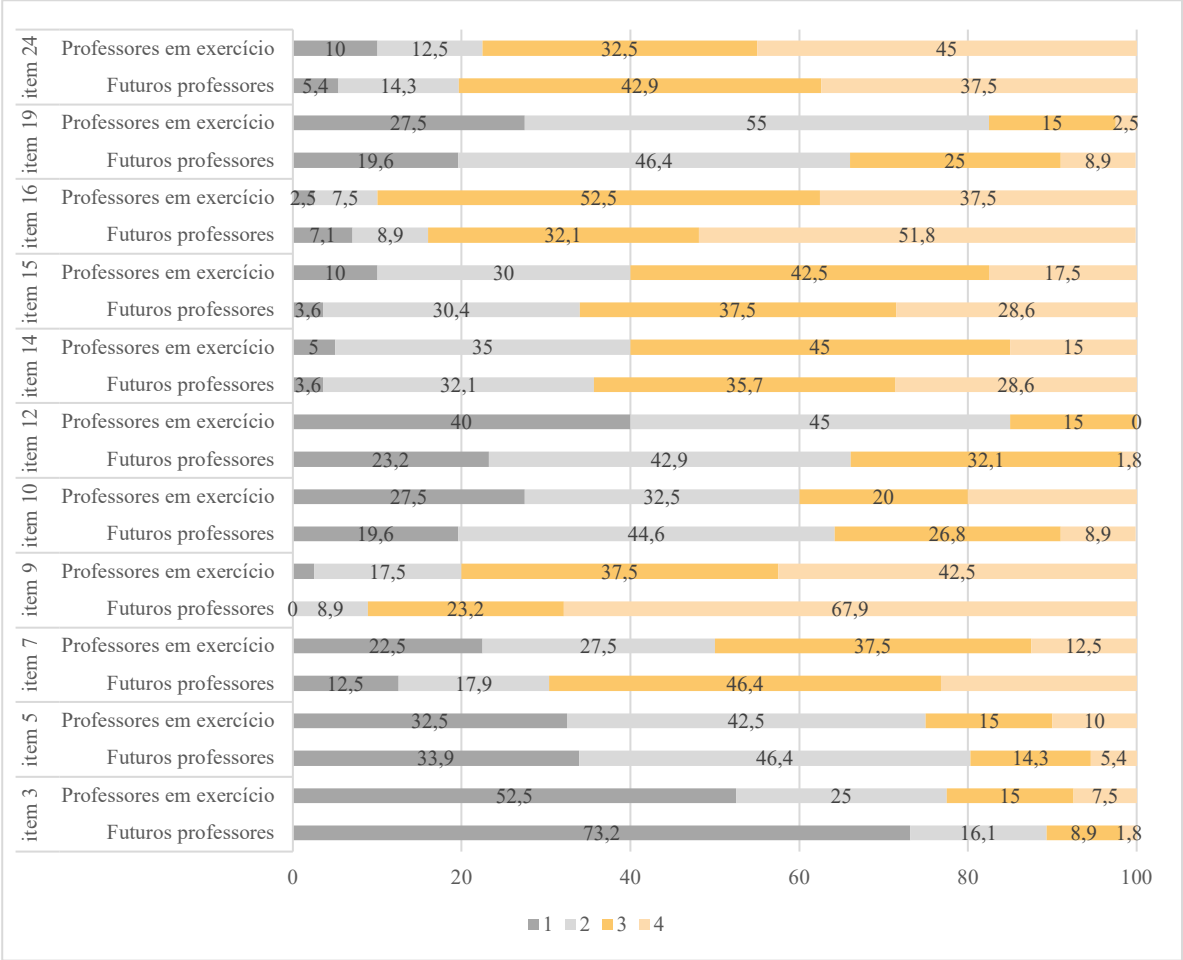


Tabela 6

Resultados do Questionário: O Impacto do Uso de Diferentes Variedades do Português em Sala de Aula (Teste-t).

	Futuros professores			Professores em exercício			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
3	56	1.39	0.73	40	1.77	0.97	2.197	.030
5	56	1.91	0.84	40	2.02	0.95	0.624	.534
7	56	2.8	0.94	40	2.4	0.98	2.032	.045
9	56	3.59	0.65	40	3.2	0.82	2.580	.011
10	56	2.25	0.88	40	2.33	1.1	0.372	.711
12	56	2.12	0.79	40	1.75	0.71	2.398	.018
14	56	2.89	0.87	40	2.7	0.79	1.114	.268
15	56	2.91	0.86	40	2.67	0.89	1.307	.194
16	56	3.29	0.91	40	3.25	0.71	0.208	.836
19	56	2.23	0.87	40	1.92	0.73	1.816	.073
24	56	3.12	0.85	40	3.12	0.99	0.000	1.00

Nota: *N* = amostra; *M* = média; *SD* = Desvio Padrão; *t*=teste *t*; *p*=significância estatística

5.3. Práticas de ensino sobre variação linguística

As afirmações do questionário relativas às práticas de ensino sobre variação linguística são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7

Afirmações acerca das Práticas de Ensino sobre Variação Linguística.

Item	Afirmação
1	É importante promover atividades (leitura de livros, audição de canções) em diferentes variedades do português.
2	Os/as professores/as conhecem e usam estratégias adequadas para dar voz às diferentes variedades do português faladas pelos/as alunos/as.
6	Não é responsabilidade dos/as professores/as dar voz às diferentes variedades do português faladas pelos/as alunos/as, mas ensinar a falar e escrever português europeu corretamente.
8	Só deve ser ensinada a variedade europeia do português na escola.
18	Desenvolver atividades sobre características das diferentes variedades do português promove a consciência linguística e capacidades de reflexão sobre a língua.
20	Devia aprender-se sobre todas as variedades do português na escola.
21	É importante realizar atividades para que os/as alunos/as conheçam características diferenciadoras das variedades do português (pronúncia, léxico).
23	É importante realizar atividades para corrigir usos orais e escritos típicos dos/as alunos/as falantes de variedades diferentes da variedade europeia.
25	Desenvolver atividades sobre características das diferentes variedades do português prejudica o conhecimento da gramática do português.

De acordo com as taxas de resposta para os quatro níveis do questionário (Figura 3), constata-se que, para muitas das afirmações, não se registam diferenças nas concepções manifestadas por futuros professores e professores em exercício. Assim, relativamente às afirmações 1 e 18, os futuros professores e os professores em exercício expressam concepções semelhantes, manifestando total concordância relativamente às afirmações, com valores percentuais entre 52,5% e 71,4% para o nível 4 da escala (*concordo totalmente*). Este resultado sugere que ambos os grupos identificam como boas práticas as que incentivam o contacto com diferentes variedades do português em sala de aula, por exemplo, através da reflexão gramatical.

Na mesma linha, os participantes dos dois grupos expressam concordância relativamente às afirmações 20 e 21, com percentagens de resposta mais elevadas sobretudo no nível 3 (*concordo*), o que sugere que os dois grupos reconhecem a importância da escola na aprendizagem de diferentes variedades do português e das suas características diferenciadoras.

Contudo, relativamente às afirmações 8 (*Só deve ser ensinada a variedade europeia do português na escola*) e 23 (*É importante realizar atividades para corrigir usos orais e escritos típicos dos/as alunos/as falantes de variedades diferentes da variedade europeia*), os resultados sugerem um posicionamento diferente dos dois grupos, já que os participantes concordaram com estas afirmações. Relativamente à afirmação 23, as taxas de resposta para os níveis 3 e 4 (*concordo* e *concordo totalmente*) são de 66% no grupo de futuros professores e de 70% no grupo de professores em exercício. Por sua vez, na afirmação 8, e considerando também os níveis 3 e 4 da escala, obtiveram-se percentagens de 57,2% no grupo de futuros professores e de 45% no grupo de professores em exercício. Estes resultados parecem contradizer os resultados encontrados noutras afirmações (por exemplo, na afirmação 20), uma vez que os participantes parecem privilegiar a variedade europeia em detrimento de variedades diferentes da europeia, que são consideradas menos corretas.

As afirmações 2 e 6 são aquelas em que as concepções manifestadas pelos dois grupos são mais divergentes, registando-se diferenças estatisticamente significativas entre futuros professores e professores em exercício (Tabela 8). Assim, no que se refere à afirmação 2 ($t(94)=2.45$; $p=.016$), a maioria dos futuros professores (58,9%) discorda ou discorda totalmente da afirmação (*Os/as professores/as conhecem e usam estratégias adequadas para dar voz às diferentes variedades do português faladas pelos/as alunos/as*), ao passo que os professores em exercício expressam concordância ou concordância total (72,5%) com a afirmação apresentada, podendo este resultado refletir uma certa identidade deste grupo.

Observa-se um resultado semelhante, com diferentes concepções expressas pelos dois grupos ($t(94)=2.63$; $p=.010$) relativamente à afirmação 6 (*Não é da responsabilidade dos/as professores/as dar voz às diferentes variedades do português faladas pelos/as alunos/as, mas ensinar a falar e escrever português europeu corretamente*). Neste caso, a maioria dos futuros professores discorda ou discorda totalmente (69,7%) da afirmação, reconhecendo, portanto, o papel importante do professor na criação de oportunidades para dar voz a diferentes variedades em sala de aula. Já a maioria dos professores em exercício manifesta concordar ou concordar totalmente com a afirmação (57,5%), o que indicia uma menor responsabilização do professor na promoção de diferentes variedades da língua portuguesa em sala de aula e uma maior preocupação com o ensino de uma norma-padrão da variedade europeia.

Figura 3

Resultados do Questionário: O Impacto do Uso de Diferentes Variedades do Português em Sala de Aula (% de Respostas).

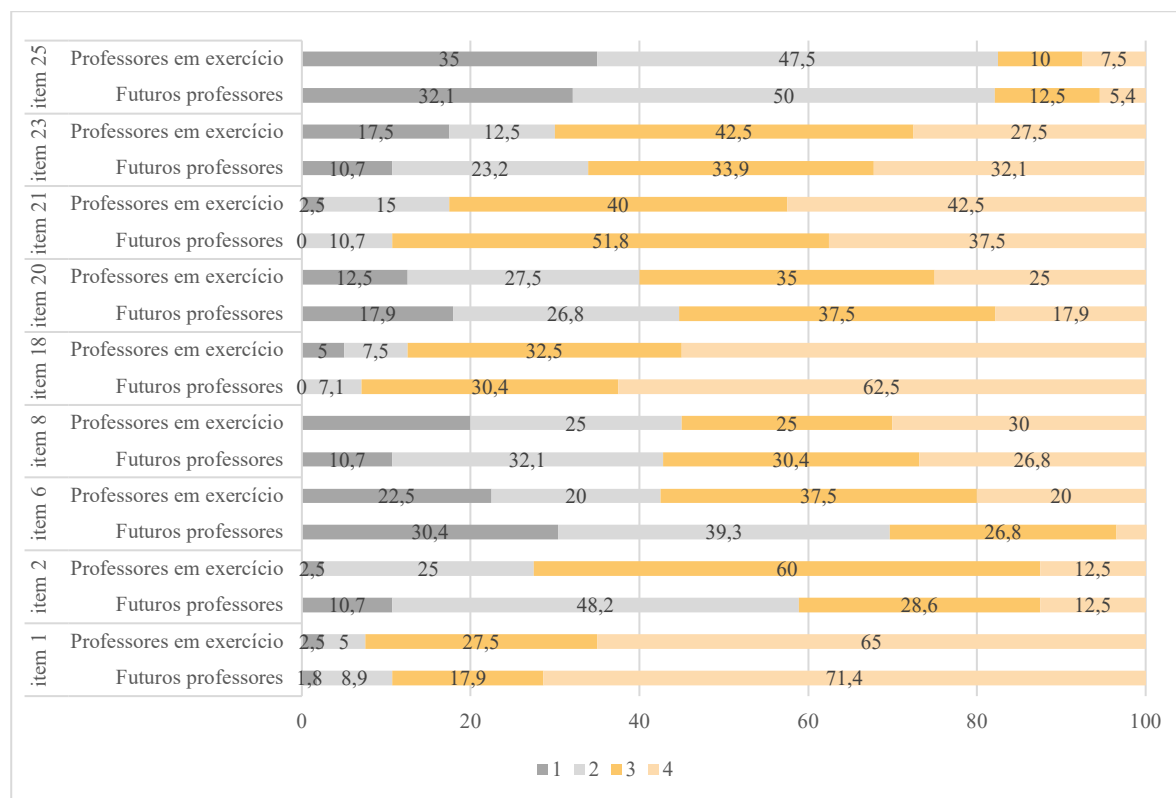


Tabela 8

Resultados do Questionário: O Impacto do Uso de Diferentes Variedades do Português em sala de Aula (Teste-t).

	Futuros professores			Professores em exercício			t	p
	N	M	SD	N	M	SD		
1	56	3.59	0.73	40	3.55	0.71	0.261	.794
2	56	2.43	0.85	40	2.83	0.68	2.449	.016
6	56	2.04	0.85	40	2.55	1.06	2.631	.010
8	56	2.73	0.98	40	2.65	1.12	0.381	.704
18	56	3.55	0.63	40	3.38	0.84	1.192	.236
20	56	2.55	0.99	40	2.73	0.99	0.838	.404
21	56	3.27	0.65	40	3.23	0.8	0.290	.772
23	56	2.88	0.99	40	2.8	1.04	0.358	.721
25	56	1.91	0.82	40	1.9	0.87	0.062	.951

Nota: N = amostra; M = média; SD = Desvio Padrão; t=teste t; p=significância estatística

6. Discussão

Os resultados do questionário evidenciam que os futuros professores e os professores em exercício revelam conhecimento sobre variação linguística, em particular, sobre algumas características diferenciadoras das variedades nacionais europeia, brasileira e africanas do português. Contudo, exibem algumas lacunas, salientes, por exemplo, na expressão maioritária de concordância relativamente à afirmação 11 (*O português falado em Portugal tem uma gramática mais complexa do que o falado no Brasil ou em África*). A conceção segundo a qual existem variedades mais complexas do que outras resulta, em parte, de preconceito linguístico, entendido, na definição apresentada no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* como: “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas de África e da América não possuem línguas, apenas dialectos”. Verifica-se, assim, na linha do observado por De Angelis (2011) e de Young (2014), que o preconceito linguístico ainda persiste na escola.

Relativamente ao impacto do uso de diferentes variedades do português em sala de aula, tanto os futuros professores como os professores em exercício parecem valorizar: (i) o uso de diferentes variedades do português em sala de aula; (ii) o uso da variedade materna fora da escola; e (iii) o conhecimento sobre diferentes variedades nacionais do português. Consideram ainda que os alunos se sentem valorizados por poderem usar a sua variedade do português em sala de aula.

Na dimensão relativa às práticas de ensino, a maioria dos futuros professores e dos professores em exercício identifica como boas práticas as que incentivam o contacto com diferentes variedades do português em sala de aula e as que envolvem a exploração de características diferenciadoras das variedades do português. Contudo, os resultados sugerem que os dois grupos tendem a adotar práticas com um pendor normativo, concretamente ao nível da correção oral e escrita das produções de alunos falantes das variedades brasileira e africanas. Além disso, apesar de reconhecerem a importância de se aprender sobre as diferentes variedades em sala de aula, concordam com a ideia de que só deve ser ensinada na escola a variedade europeia do português. Tal como argumenta Young (2014) para o caso francês, também a escola portuguesa se debate com a tensão entre (i) possibilitar a todos o acesso à norma padrão e (ii) promover o respeito pelas restantes variedades do português (geográficas, sociais e situacionais) (Sim-Sim et al., 1997). Acresce a isto o facto de a avaliação externa das aprendizagens dos alunos valorizar o uso da variedade europeia do português, levando os professores a desenvolverem a sua atividade no sentido de preparar todos os alunos para o sucesso nessas provas, independentemente da sua variedade.

No que diz respeito à comparação entre as conceções de futuros professores e professores em exercício, registam-se globalmente 6 afirmações (em 25) com diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Um dos contrastes entre grupos com uma diferença estatisticamente significativa está presente no posicionamento face à afirmação 2 (*Os/as professores/as conhecem e usam estratégias adequadas para dar voz às diferentes variedades do português faladas pelos/as alunos/as*). Os professores em exercício manifestam maioritariamente concordância face à afirmação, enquanto os futuros professores discordam maioritariamente da ideia. Este contraste poderá dever-se a um sentido de pertença a uma identidade profissional, que ainda não é partilhada pelos futuros professores, permitindo-lhes um maior distanciamento avaliativo.

Hipótese semelhante poderá ser colocada para explicar o contraste entre grupos observado nos resultados apurados para a afirmação 12 (*Os/as alunos/as que falam as variedades brasileira e africanas do português sentem-se envergonhados/as e não as querem usar na sala de aula*). Tanto os futuros professores como os professores em exercício discordam desta afirmação, embora os professores em exercício o façam de forma mais evidente, eventualmente porque se pretendem distanciar de práticas que não dão voz às diferentes variedades do português em sala de aula.

Também relativamente à afirmação 6 (*Não é responsabilidade dos/as professores/as dar voz às diferentes variedades do português faladas pelos/as alunos/as, mas ensinar a falar e escrever português europeu corretamente*) se regista uma diferença estatisticamente significativa entre grupos: a maioria dos futuros

professores discorda ou discorda totalmente da afirmação, enquanto a maioria dos professores em exercício concorda ou concorda totalmente com a afirmação. O contraste entre os dois grupos pode ser explicado pelo facto de, perante a tensão entre respeitar o direito ao uso das variedades do português e respeitar a norma na escola, os professores em exercício parecerem valorizar a missão de garantir o acesso ao português europeu padrão (Sim-Sim et al., 1997; Veloso, 2024).

Relativamente à valorização da variedade materna dos alunos (afirmações 3 e 9), os futuros professores e os professores em exercício reconhecem a importância de manter o uso das variedades brasileira e africanas em contexto familiar, ainda que os futuros professores expressem um posicionamento mais claro neste domínio. Segundo De Angelis (2011), as conceções dos professores têm implicações diretas na gestão da diversidade linguística na escola, dado que os professores “may choose to encourage or discourage the use and/or maintenance of the home language on the basis of personal beliefs, individual interests or personal experience, and the advice they offer will inevitably influence parents’ decisions and contribute to supporting or hindering the spread of multilingualism in the school context” (p. 217).

Esta ideia pode ser aplicada a situações em coexistem diferentes variedades nacionais da mesma língua, como acontece atualmente nas escolas portuguesas.

Por fim, regista-se um contraste significativo entre grupos no que diz respeito à afirmação 7 (*A exposição dos/as alunos/as portugueses/as a outras variedades do português na Internet e nos meios de comunicação degrada o português falado em Portugal*), em relação à qual apenas os futuros professores assumem uma posição de clara concordância. Prevaecem assim, entre futuros professores, conceções de valoração linguística assentes numa visão normativa e hierárquica das variedades nacionais de uma mesma língua.

7. Considerações finais

Este estudo procura comparar as conceções de futuros professores e professores em exercício relativamente às seguintes dimensões: (i) conhecimento sobre variação linguística; (ii) impacto do uso de diferentes variedades do português em sala de aula; (iii) práticas de ensino sobre variação linguística.

Os resultados mostram que os professores inquiridos têm conceções predominantemente positivas sobre a variação linguística, sobretudo aqueles que estão em formação inicial. Os professores em exercício, contudo, tendem a um posicionamento mais normativo quanto a variedades brasileira e africanas na aula de português.

A análise de conceções relativas a conhecimento sobre variação linguística não evidencia, globalmente, contrastes estatisticamente significativos entre futuros professores e professores em exercício. Ainda assim, emergem perceções que podem envolver preconceito linguístico, nomeadamente a ideia de que há variedades do português mais complexas do que outras.

Na análise de conceções quanto ao uso das variedades maternas dos alunos em sala de aula registam-se algumas inconsistências entre os resultados relativos às diferentes afirmações, o que parece resultar da tensão entre a valorização das variedades maternas dos alunos e a garantia de acesso à norma padrão do português europeu.

Por fim, na análise de conceções acerca de práticas de ensino sobre variação linguística, registam-se contrastes entre as posições dos futuros professores e professores em exercício que podem ser explicados por questões de identidade profissional, que suscitam dilemas sobre a ação pedagógica.

Os resultados do presente estudo apontam para a necessidade de conceber, para os docentes em exercício, um plano de formação contínua que valorize a consciência sociolinguística e promova intervenções didáticas fundamentadas numa pedagogia linguística e culturalmente inclusiva.

Agradecimentos / Financiamento

Este estudo beneficiou dos comentários de colegas da audiência do CONGRAM (Valencia, 2023), do EduLing (Barcelona, 2023) e do 40º ENAPL (Ponta Delgada, 2024) e do apoio da Associação de Professores de Português no âmbito da criação do Núcleo de Investigação em Didática (NID).

Joana Batalha é investigadora da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, e esta investigação é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Adriana Cardoso e Ana Luísa Costa são investigadoras na Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Centro de Linguística, e esta investigação recebeu apoio financeiro de fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/00214: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Sónia Valente Rodrigues e Isabel Sebastião são investigadoras na Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Centro de Linguística (10.54499/UIDB/00022/2020), e esta investigação é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00022/2020 e UIDP/00022/2020.

Referências

- Andrews, S. (2003). ‘Just Like Instant Noodles’: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 351–375. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097253>
- De Angelis, G. (2011). Teachers’ beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- Bongiardo, D., Crespi, I., & Sofos, I. (Eds.). (2023). *Atlas of migration 2023*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC135949>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Borrego Nieto, J., Recio Diego, Á., & Tomé Cornejo, C. (2024). Syntactic variation and Pan-Hispanic awareness in teachers of Spanish as a second language. *Applied Linguistics Review*, 15(3), 1087–1120. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0117>
- Cajkler, W., & Hislam, J. (2002). Trainee teachers' grammatical knowledge: The tension between public expectation and individual competence. *Language Awareness*, 11(3), 161–177. <https://doi.org/10.1080/09658410208667054>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan.
- Camps, A., & Fontich, X. (2019). Teachers’ concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1–36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Cardoso, A., Pereira, S., Leite, T., & Silva, E. (2018). From initial education to Portuguese L1 classroom: Conceptions about teaching and learning grammar. *DELTA* 34(4). <https://doi.org/10.1590/0102-445090849479780631>
- Coelho, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática* [Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/jspui/handle/10451/34022>
- Correia, M. (Ed.). (2021). *Palavras – Revista em linha*, 4. <https://doi.org/10.61248/pel.vi4.141>
- Costa, A. (2020). Grammar teaching 91-19: An analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>

- Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (2025). *Estados Membros*. <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Departamento do Ensino Básico, Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Ed.). (2025). *Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em cursos científico-humanísticos, 2022/23*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6798b52fa875d3a616765fd0>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Perfil escolar de alunos filhos de pais com nacionalidade estrangeira, 2022/23*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/>
- Duarte, I. M. (2022). Português, língua pluricêntrica. Variação e ensino: Diferentes variedades, diferentes públicos. In C. Döll et al. (Eds.), *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do português como língua de herança, língua de contato e língua estrangeira* (pp. 350–363). Narr Francke.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2025). *The Ethnologue 200*. Ethnologue: Languages of the world. <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Erkman, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 141–146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.628>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farrell, T., & Kun, S. (2007). Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 29(3), 381–403. <https://doi.org/10.1093/applin/amm050>
- Fernandes, D. (Dir.). (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2408-estado-da-educacao-2024>
- Findlay, K. (2010, 1–4 setembro). The professional identity of English teachers in the secondary school [Paper presentation]. British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, England.
- Gallagher, M. A., & Scrivner, S. (2024). Teachers' beliefs about language diversity and multilingual learners: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 0(0), 1–40. <https://doi.org/10.3102/00346543241257533>
- Gao Y. (2014). Language teacher beliefs and practices: A historical review. *J. English Int. Lang.* 9, 40–56.
- Henriques, J. (2022, 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>
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A guide for the national curriculum*. Blackwell.
- Jones, T. G. (2002). *Preparing all teachers for linguistic diversity in K-12 schools*. Eric.
- Li, X. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1397-1402>
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge University Press.
- Miranda, G. (2021, 3 maio). Português brasileiro rende nota menor e discriminação em escolas e universidades de Portugal. Pesquisa mostra resultados piores de estudantes do Brasil e de alguns países africanos. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/05/portugues-brasileiro-rende-nota-menor-e-discriminacao-em-escolas-e-universidades-de-portugal.shtml>

- Moreira, C., & Carmo, D. (2025, 20 fevereiro). Alunos que vêm da China e da Ucrânia saem-se melhor do que os que chegam de países onde se fala português. *Público*.
<https://www.publico.pt/2025/02/20/sociedade/noticia/alunos-vem-china-ucrania-saemse-melhor-chegam-paises-onde-fala-portugues-2123306>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
<https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Oliveira, C. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2023* (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Petruzella, B.A. (1996). Grammar instruction: What teachers say. *The English Journal*, 85(7), 68–72.
- Pomphrey, C., & Moger, R. (1999). Cross-subject dialogue about language: Attitudes and perceptions of PGCE students of English and modern languages. *Language Awareness*, 8(3), 223–236.
<https://doi.org/10.1080/09658419908667131>
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study. *Research Papers in Education*, 16(3), 271–292.
<https://doi.org/10.1080/02671520126827>
- Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *The grammar papers: Perspectives on the teaching of grammar in the National Curriculum*. QCA.
- Vavra, E. (1996). On not teaching grammar. *The English Journal*, 85(7), 32–37.
- Veloso, J. (2007). Variação dialectal e sociolectal na aula de Português Língua Materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 262–268). Areal.
- Veloso, J. (2020). Portugal não é o dono da língua portuguesa. In S. Souza & F. Calvo del Olmo (Orgs.), *Línguas em Português. A lusofonia numa visão crítica* (pp. 155–168). U.Porto Press.
- Veloso, J. (2024). Educação pluridialectal no ensino do português: variedade e inclusividade. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 46. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2024.46/pp.63-76>
- Young, A. S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157–171.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Watson, A. (2012). Navigating 'the pit of doom': Affective responses to teaching 'grammar.' *English in Education*, 46(1), 2237. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01113>
- Watson, A. (2015). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL Pre-Service Teachers's beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73–81. <https://doi.org/10.17863/CAM.1579>