

Portuguese as a pluricentric language in the second cycle of basic education

Português como língua pluricêntrica no 2.º ciclo do ensino básico

Carla Sofia Araújo ^{1*} 

¹ CITED, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal

* Corresponding Author: carla.araujo@ipb.pt

Citation: Araújo, C. S. (2026). Portuguese as a pluricentric language in the second cycle of basic education. *Journal of Technologies Information and Communication*, 6(1), 48118. <https://doi.org/10.55267/rtic/19195>

ARTICLE INFO

Received: 22 May 2026
Accepted: 3 Aug 2026

ABSTRACT

This study aimed to gather information on the knowledge, attitudes, and pedagogical practices of future Portuguese teachers regarding the approach to Portuguese as a pluricentric language in the second cycle of basic education. To this end, a structured questionnaire was applied to a sample of students in initial teacher training, that is, second-year students of the Master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, who are completing their initial training to teach Portuguese in the 2nd Cycle of Basic Education. The analysis of the collected responses allows us to identify relevant trends in the knowledge, attitudes, and pedagogical practices of future Portuguese teachers with respect to teaching Portuguese as a pluricentric language in the second cycle of basic education.

Keywords: Pluricentric Portuguese, Teaching and learning of Portuguese, Pedagogy of Linguistic Variation.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo recolher informações sobre os conhecimentos, atitudes e práticas pedagógicas dos futuros professores de Português relativamente à abordagem do Português como língua pluricêntrica no 2.º ciclo do ensino básico. Para tal, foi aplicado um questionário estruturado a uma amostra de alunos de formação inicial para a docência, isto é, alunos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram a terminar a formação inicial para a docência de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A análise das respostas recolhidas permite identificar tendências relevantes sobre o conhecimento, as atitudes e as práticas pedagógicas dos futuros professores de Português, no que respeita ao ensino do português enquanto língua pluricêntrica no 2.º ciclo do ensino básico.

Palavras-chave: Português Pluricêntrico, Ensino-aprendizagem do Português, Pedagogia da Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se na Linguística Pedagógica (Hudson, 2020), que pretende encontrar soluções para situações práticas e procura ultrapassar a distinção entre linguística teórica e linguística aplicada, propondo o estabelecimento de uma relação direta entre a linguística e a prática educativa.

Pretendemos reforçar a capacidade de atuação consciente dos professores de Português, ancorada na aquisição de conhecimentos e na capacidade de reflexão sobre a língua, evidenciando as relações fecundas entre a teoria e a prática. Preconizando condições equitativas de acesso ao currículo para todos/as os/as alunos/as, no ensino do Português, recomenda-se uma Pedagogia da variação linguística que reforce a aprendizagem do Português como uma língua plural.

Começaremos por apresentar a variação linguística como uma força da língua portuguesa. Seguidamente, refletiremos sobre a variação linguística e o ensino do Português e apresentamos algumas recomendações para a operacionalização de uma Pedagogia da variação linguística nas aulas de Português. Na última parte do trabalho, apresentamos os dados resultantes do questionário aplicado a uma amostra de alunos de formação inicial para a docência, isto é, alunos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram a terminar a formação inicial para a docência de Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORÇA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A partir do início do século XVI até meados do século XVIII, o Português possuiu o estatuto de primeira língua franca planetária. Este período áureo, de dois séculos e meio, desvanece-se a favor do Francês, até à Segunda Guerra Mundial, e a favor do Inglês, posteriormente a essa data (Casteleiro, 2016). Só no final do século XX é que o Português readquire força internacional. Essa projeção global decorre, sobretudo, da relevância internacional de dois espaços: a América do Sul e a África Subsariana. Nesse sentido, Reto et al. (2020) consideram que “o crescimento demográfico e económico do Brasil, em simultâneo com a independência dos PALOP e Timor-Leste, deu à língua portuguesa a sua força atual e, mais ainda, a sua força futura. Este «renascimento» da língua portuguesa é bem evidente na explosão demográfica dos países da CPLP” (Reto et al., 2020, p. 15).

A posição singular do Português, língua oriunda de um país de reduzida dimensão geográfica, é uma consequência não só da crescente explosão demográfica e económica dos países da CPLP, mas também das políticas definidas pelos respetivos governos depois das recentes independências, ao elegerem o Português como língua oficial. Deste modo, edificou-se um património comum, que é pertença de todos os seus falantes, o qual “a todos pode trazer vantagens, quer nas relações bilaterais, quer na cena mundial” (Reto et al., 2020, p. 14).

De acordo com Reto et al. (2020), no “«campeonato» linguístico mundial”, a língua portuguesa ocupa uma posição privilegiada, devido ao facto de ter um número elevado de falantes nativos e de ser língua oficial em nove países e uma região administrativa (Macau), dispersos por todos os continentes. Por conseguinte, a língua portuguesa ocupa uma posição consistente entre as dez línguas mundiais mais importantes, considerando os critérios atualmente estabelecidos para ordenar a importância das línguas (Reto, 2020, p.13).

De acordo com os dados recentemente divulgados, o Português é uma língua falada por mais de 260 milhões de pessoas nos cinco continentes. Segundo estimativas das Nações Unidas, em 2050, terá 400 milhões de falantes e, em 2100, ultrapassará os 500 milhões.

Para afirmar esta crescente dimensão global e a pluralidade de vozes que formam o Português, em articulação com a resolução de 2009 do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa sobre a Instituição do Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP, a 40.ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em 2019, decidiu proclamar o dia 5 de maio de cada ano como “Dia Mundial da Língua Portuguesa”.

Este dia procura celebrar o Português enquanto língua global de ciência, cultura, economia, diplomacia e paz.

Nesse sentido, na segunda comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa, em 5 de maio de 2021, o Secretário Geral das Nações Unidas sublinhou que “este dia mundial é um reconhecimento justo da relevância global da língua portuguesa. Estou seguro de que o seu futuro continuará a ser enriquecido pela diversidade e solidariedade de todas as suas vozes.” (<https://pt.unesco.org/commemorations/portuguese-language-day>).

Dando voz a todas as vozes, e inspirado pelo primeiro verso do soneto “Língua Portuguesa” do poeta brasileiro Olavo Bilac, «Última flor do Lácio, inculta e bela», também Caetano Veloso, na canção “Língua”, convoca essa conhecida metáfora: «Flor do Lácio Sambódromo/Lusamérica latim em pó/O que quer/O que pode esta língua?», que nos transporta para a História da Língua Portuguesa. Remetendo-nos para o passado, a última língua neolatina formada a partir do latim vulgar, para o presente, através da palavra “Sambódromo” (formada a partir de samba (de origem africana - Do quimbundo semba, «umbigada» (Porto Editora – samba no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2026-01-20 11:19:21]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/samba>) - e o sufixo “dromos” – do grego - lugar onde se corre (autódromo, kartódromo), uma palavra de integração recente no léxico da Língua Portuguesa, criação tipicamente brasileira. (Porto Editora – sambódromo no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2026-01-20 11:40:56]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sambodromo>). Os versos de Caetano Veloso conectam-nos também ao futuro, indagando sobre as potencialidades da Língua Portuguesa: “O que pode essa língua?”.

Em Reto et al. (2020, p. 140), na obra *O essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*, podemos encontrar dados que nos permitem obter respostas promissoras, considerando que as forças da Língua Portuguesa são muito superiores às suas fraquezas:

- Enorme projeção demográfica até ao fim do século XXI;
- Os países da CPLP detêm das maiores quantidades de recursos naturais do mundo face à população. “Desde as plataformas marítimas, à terra arável, passando pelas reservas de água doce ou aos recursos minerais e energéticos mais diversificados, os países da CPLP estão entre os mais favorecidos do mundo;” (p. 140).
- Do ponto de vista geoestratégico, os países falantes nativos do Português estão patentes em quatro continentes e não são vizinhos entre si. Deste modo, ficou, assim, realmente, mais do que todas as outras línguas, a língua portuguesa “pelo mundo em pedaços repartida”, evocando aqui o poema do Grande Camões, “Junto de um seco, fero e estéril monte”.

De facto, nesses quatro continentes, ecoam diversas vozes da Língua Portuguesa, que nos remetem para o conceito de variedade linguística, a qual é entendida como qualquer das modalidades em que a língua, decorrente de diversos fatores, principalmente geográficos, sociais e culturais, se pode diferenciar. Nesse sentido, de acordo com Segura (2013), são “variedades sociais ou culturais a língua-padrão ou a língua popular, e são variedades geográficas ou diatópicas do português tanto o português de Portugal, o português do Brasil, o de Angola ou de Moçambique, como o dialeto do Barlavento do Algarve” (p. 85). No âmbito das variedades geográficas, Segura (2013) considera que “podem opor-se as variedades nacionais (por exemplo, o português de Portugal, também designado por português europeu (PE), e o português do Brasil (PB)) às variedades dialetais, ou dialetos, que cada uma dessas variedades nacionais comporta.” (p. 85).

As pesquisas têm reunido evidências a propósito das diferenças entre o PE e o PB, entre outras investigações, podemos observá-las, por exemplo, em Teyssier (1982, p. 78-88), Mattos e Silva (2004, p. 140-147), Castilho (2010, p. 171-195) e Silva (2014, p. 143-188).

Mateus (2003) apresenta exemplos de algumas das diferenças do PE e do PB presentes quer nos níveis em que as divergências são mais perceptíveis, ou seja, nos níveis fonético, fonológico e lexical, quer nos níveis morfológico e sintático-semântico.

Concebemos o conceito de mudança e variação linguística no sentido entendido por Ana Maria Martins, quando preconiza que

“a variação é uma propriedade inerente a qualquer língua (viva e saudável) e pode observar-se quer contemporaneamente, manifestando-se como diversidade dialetal ou sociolinguística, quer historicamente, revestindo então a feição de mudança linguística. Os dois tipos de variação encontram-se profundamente imbricados, sendo as variantes dialetais ora vias de acesso ao passado da língua (oferecidas ao observador contemporâneo) ora manifestação de novas mudanças. O conhecimento consciente de uma língua (por quem

dela queira ser mais do que utilizador) implica o reconhecimento dessa dinâmica evolutiva e diversificante que torna qualquer língua resistente à normalização. De facto, as variantes normativas são, como as não normativas, eventualmente passageiras, mudando ao longo do tempo o modo como os falantes encaram os mesmos factos linguísticos.” (Martins, 2003, p. 29).

Pluricentrismo – o caso do Português

O conceito de línguas pluricêntricas remete-nos para a obra pioneira de Michael Clyne (1991), que definiu línguas pluricêntricas como línguas com “diversos centros interativos, providenciando cada uma uma variedade nacional com, pelo menos, algumas normas próprias”. Concebemos o pluricentrismo no sentido de Clyne (1991), tendo em conta, para o português, os estudos de Baxter (1991) e os trabalhos de Augusto Soares da Silva (2018; 2014).

Concordamos com Mota (2018), quando refere que “Assumir a existência de um português plural, da pluralidade de gramáticas, é assumir que, em tantos e tão particulares territórios e sociedades, ‘o português são muitos’, afirmação talvez polémica mas, acreditamos, com fundamento linguístico.” (MOTA, 2018, p. 20).

Assim, o português pode ser aprendido como uma língua estrangeira, com a qual o falante não tem qualquer contacto fora das aulas, ou como língua de acolhimento, se ele estiver em posição vulnerável, de recém chegado ao país de língua portuguesa que o recebe, a precisar de integração urgente, etc. Mas, qualquer docente que ensine português, seja qual for o estatuto que a língua tem no contexto em que a ensina, terá de ter plena consciência da variação linguística, se quisermos que encontre as soluções mais adequadas para o seu ensino. Pode ocupar-se muito ou pouco da variação nas suas aulas, direta e explicitamente, ou apenas de forma implícita, consoante o nível de proficiência, o grau de ensino e a idade dos aprendentes. Se lecionar a alunos mais velhos e mais proficientes, em contexto universitário, por exemplo, deverá abordar estes tópicos explicitamente. Pelo contrário, não será adequado falar de pluricentrismo a crianças pequenas, mas o professor poderá fornecer-lhes, como input linguístico, canções infantis em português do Brasil (PB) ou de Portugal (PE), ler-lhe contos de Cabo Verde, de Angola ou de Moçambique. Ou seja, terá de dar atenção ao pluricentrismo quando problematiza e planifica o que vai ensinar nas aulas, quando escolhe materiais autênticos e propõe estratégias didáticas (Duarte, 2022) que permitam aos alunos contactar com a grande riqueza e abrangência da língua portuguesa como uma língua plural, perspectivando a língua portuguesa como uma língua que tem no interior do seu sistema diferentes normas, duas centrais, e outras em processo de desenvolvimento. Como afirmou Saramago, “não há uma língua portuguesa, há línguas em português.” (Lopes, 2003).

Se, no âmbito do ensino do PLNM, diversos estudos fazem apelo à necessidade de entender o Português como língua pluricêntrica nas aulas de Português para Estrangeiros e sobre a possibilidade de desenvolver competências em duas (ou mais) variedades diatópicas do Português (Koch & Reimann, 2019), nas aulas de Português das escolas portuguesas, esse apelo também se afigura útil.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS

Na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), encontramos línguas múltiplas: africanas, americanas, asiáticas e europeias. Decorrente da política linguística dos Estados-Membros da CPLP, a língua portuguesa é a língua oficial, ainda que não seja a língua materna de todos os cidadãos que constituem a comunidade, nomeadamente dos cidadãos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e dos cidadãos de Timor Leste. A existência de variedades diferentes do Português em territórios não europeus é determinada pelos contextos sócio-históricos (Marquilhas, 2013). O Português em Portugal, no Brasil, em África e no Oriente configura a riqueza linguística da CPLP. Atendendo ao multilinguismo e à multiculturalidade presente na CPLP, as variedades do Português contemporâneo são bem visíveis, nas suas estruturas fonético-fonológicas, semânticas, sintáticas, lexicais e na sua componente pragmática. Com efeito, o panorama sociolinguístico da CPLP, concebido como uma força externa à língua, determina a variação linguística (Labov, 2008).

Como é sabido, todos os anos entram nas escolas portuguesas milhares de crianças que não têm domínio da língua de escolarização, o Português europeu. O número de crianças imigrantes, provenientes de países da CPLP e de outras nações, tem crescido de ano para ano. De facto, segundo o novo relatório da Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Education at a Glance 2024, o número de alunos migrantes nas escolas portuguesas aumentou 160% em cinco anos, sendo, atualmente, 140 mil. Este crescimento do número de alunos tem-se verificado principalmente no 1.º ciclo do ensino básico, representando os alunos estrangeiros, a nível nacional, 14% dos alunos do ensino básico e secundário (OECD 2024) e possuindo esta população escolar um perfil linguístico muito diversificado.

Este acréscimo tem caracterizado a sociedade portuguesa e tem incentivado o desenvolvimento de políticas impulsionadoras da igualdade de oportunidades para todos, da coesão social, da integração, da interculturalidade e a “redução das desvantagens no acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação e aos direitos sociais, rejeitando qualquer discriminação de etnia, nacionalidade, língua, religião ou sexo e combatendo disfunções legais ou administrativas” (ACIDI, 2007, p. 6).

A Constituição da República Portuguesa determina que os estrangeiros que se encontrem em Portugal tenham os mesmos direitos que os cidadãos portugueses, incluindo aqueles que se referem ao ensino. O ensino, além de garantir um direito fundamental das crianças e jovens, proporciona condições de integração aos imigrantes e favorece a coesão social. Deste modo, a alínea j do Artigo n.º 74 da Constituição da República Portuguesa declara especificamente que o Estado deve “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino”. Nesse sentido, cabe à escola, na qualidade de instituição que presta um serviço público de educação, promover a inclusão cidadã das crianças e jovens imigrantes e conceder-lhes, igualmente, a possibilidade de alcançarem o sucesso escolar. Sabendo-se que o sucesso escolar está ligado à língua de escolarização, o Português europeu, há que reforçar as aprendizagens neste domínio, não deixando nunca de valorizar todas as outras variantes.

Numa escola cada vez mais formada pela heterogeneidade de origens e de culturas, a integração linguística dos alunos estrangeiros é primordial para a existência de uma escola de base humanista, modelada nos princípios que orientam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017).

É necessário dar a conhecer aos alunos a variação linguística e levá-los a entendê-la, tendo em vista promover o respeito por todas as variedades, simultaneamente, é, do mesmo modo, imprescindível que os estudantes tenham acesso à língua de referência, a “língua-padrão” (Segura, 2013, p. 86), estimulando a compreensão das suas funcionalidades e o domínio das suas características. No ensino do Português, ainda que se promova o ensino da norma padrão do PE, reconhece-se a variação linguística, incutindo o respeito por todos os falantes.

Assim, de acordo com Faraco (2008; 2015; 2016; 2020), preconiza-se uma “Pedagogia da variação linguística”, que permita “conhecer e entender; entender e respeitar e entender e transitar com segurança pelo universo da variação linguística” (Faraco, 2020, p. 4).

Dentro dessa pedagogia da variação linguística, cabe também o desenvolvimento de uma pedagogia da norma, da língua de referência, o que constitui um enorme desafio para a aula de Português, que necessita de conciliar o respeito pela identidade linguística dos alunos falantes de diferentes variedades geográficas e sociais e, concomitantemente, conceder-lhes acesso ao domínio da norma padrão, uma vez que é a escola que tem a principal missão de ensinar e difundir a norma. Embora as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) façam referência à abordagem da variação linguística apenas no 7.º ano de escolaridade, prevendo, no domínio da gramática, “reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza geográfica” e recomendando a promoção de estratégias que envolvam a “identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão” (p. 11), parece-nos que, nos documentos orientadores da didática do Português, essa abordagem deveria ser recomendada também para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, pois, atualmente, os alunos contactam com a variação, dentro e fora da sala de aula, desde os níveis iniciais e esse conhecimento linguístico prévio das crianças deve ser pedagogicamente valorizado.

PARA UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Uma vez que a transição do conhecimento linguístico intuitivo dos alunos para o conhecimento explícito da língua se opera a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, que se encontram “nas cabeças das crianças” (Hudson, 1992, p.10), há que valorizar o conhecimento linguístico prévio que as crianças transportam. Sendo esse conhecimento deveras heterogéneo, a diversidade torna-se objeto de reflexão linguística, visando o

desenvolvimento da consciência linguística. Efetivamente, o conhecimento linguístico prévio dos alunos diz respeito às diversas vivências linguísticas dos mesmos, ou seja, ao conhecimento das línguas familiares que adquiriram, às variedades nacionais e dialetais que usam.

O Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) incita os professores a impedir a ocorrência do preconceito linguístico, através da promoção do conhecimento intercultural, inter-linguístico e entre variedades, visando a valorização do respeito pela diversidade cultural e o repúdio por todas as formas de discriminação e de exclusão social (Martins et al., p. 16).

Indubitavelmente, as crianças não podem ficar com a impressão de que a sua língua está errada e lhes confere desvalorização nas avaliações, pois essa língua é parte da identidade das crianças. Nesse sentido, concordamos com Costa (2021), quando afirma que “convém reforçar que, numa atitude intercultural, coerente com uma visão curricular inclusiva, não se podem penalizar na avaliação crianças e jovens falantes de variedades não europeias do português” (p. 28).

Desta forma, impõem-se duas questões. A primeira questão que se coloca é: como conciliar o respeito pela identidade linguística dos alunos falantes de diferentes variedades geográficas e sociais e, ao mesmo tempo, dar-lhes acesso ao conhecimento da norma padrão, a língua de escolarização e objeto de estudo da aula de Português? A segunda questão que se impõe é a seguinte: tendo em vista o ensino da variação linguística, que visão da língua deve apresentar o(a) Professor(a) de Português? Sabendo que reconhecer o Português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização e de comunicação, vários autores têm proposto estratégias de ensino da gramática comparando as variedades usadas pelos alunos com a variedade padrão (Duarte, 2008; Hudson, 1992; Oliveira e Quarezemin, 2016). Tais estratégias exigem a mudança de uma atitude de ensino prescritivista (do que está certo ou errado) para uma atitude descritivista e reflexiva sobre a língua, possibilitando o enfoque nas aprendizagens e na adequação dos registos linguísticos ao contexto discursivo, considerando que quer os textos escolares escritos quer os textos escolares orais envolvem registos linguísticos de níveis mais formais.

De acordo com Duarte (2008), esta visão pedagógica deve nortear os professores logo no 1.º ciclo:

“Levar todas as crianças a acederem ao português padrão não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante. Na realidade, este objetivo é indissociável do objetivo complementar de sensibilizar as crianças para a variação linguística” (Duarte 2008, p. 10).

Em (Costa, 2021), podemos encontrar algumas propostas pedagógico-didáticas para abordagem da variação linguística a partir de textos literários, por exemplo: para o 1.º ciclo, *O Gato e o Escuro*, um conto de Mia Couto com ilustrações de Danuta Wojciechowska (editora Caminho); para o 3.º ciclo, a autora sugere como pistas de leitura com consciência da variação linguística os textos “Papos”, para trabalhar a variação geográfica e social, e “Hades”, para abordar a variação social, de Luíz Fernando Veríssimo e Luísa Costa Gomes, respetivamente (Costa, 2021, p. 29), evidenciando-se o desafio da abordagem integradora entre didática da gramática, didática da educação literária e o desenvolvimento de competências multiculturais, com ênfase na consciência da variação linguística como artefacto literário.

Como refere Duarte (2016), “nenhum professor de Português pode pensar que lhe basta conhecer a sua variedade, as culturas e a literatura que a ela correspondem. Tem de ter, da sua língua, uma visão muito mais complexa e plástica, enriquecida por conhecimentos que lhe venham da formação inicial ou continuada” (p. 15).

Reconhecer a existência de um Português plural, da pluralidade de gramáticas, como considera Mota (2018), “é assumir que, em tantos e tão particulares territórios e sociedades, ‘o português são muitos’, afirmação talvez polémica mas, acreditamos, com fundamento linguístico.” (Mota, 2018, p. 20). Realmente, dado o pluricentrismo da língua portuguesa (Silva, 2014), torna-se premente integrar no ensino as variedades do Português (Wilson, 2021).

A pedagogia da variação linguística dá azo à realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares que podem envolver nomeadamente a História, ações estratégicas de ensino que concedam aos alunos a oportunidade de conhecer uma sociedade e língua plurais, dinamizando práticas pedagógicas capazes de conquistar os alunos para atitudes de cabal respeito linguístico, promovendo a “tolerância cultural e linguística” (Duarte, 2008, p. 15).

Nesse sentido, tendo em conta as investigações invocadas, recomenda-se a promoção de trabalhos de grupo constituídos por crianças falantes das diversas variedades do Português, uma vez que os trabalhos de grupo estruturados são profícuos na qualidade das interações, nas interrelações pedagógicas e nas aprendizagens. Os alunos referem que, nos trabalhos de grupo, se sentem mais motivados e desenvolvem competências sociais, o que nos permite compreender a cooperação como motor de um bom ambiente e de inclusão na sala de aula (CSEN, 2024).

Considerando que as mentorias também estimulam o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos, recomenda-se a promoção de mentorias entre pares, acompanhamento de alunos/as imigrantes falantes de outras variedades que não o PE por alunos/as falantes de PE. Recomenda-se, por fim, a dinamização de atividades que potenciam “a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, designadamente clubes e desporto escolar.” (Direção-Geral da Educação, 2020, p. 25).

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: PORTUGUÊS PLURICÊNTRICO NA AULA DE PORTUGUÊS

Metodologia

Foi elaborado um questionário com perguntas abertas, de natureza qualitativa, concebido para recolher informações sobre os conhecimentos, atitudes e práticas pedagógicas dos futuros professores de Português relativamente à abordagem do Português como língua pluricêntrica no 2.º ciclo do ensino básico.

Os participantes foram estudantes de um curso de formação inicial de professores de Português, a frequentar uma instituição de ensino superior em Portugal.

O questionário foi disponibilizado online, e os participantes foram convidados a responder voluntariamente. As respostas foram posteriormente organizadas e submetidas a uma análise de conteúdo qualitativa, com identificação de categorias emergentes a partir dos dados.

Análise e discussão dos resultados

A análise das respostas recolhidas permite identificar tendências relevantes sobre o conhecimento, as atitudes e as práticas pedagógicas dos futuros professores de Português no que respeita ao ensino do português enquanto língua pluricêntrica no 2.º ciclo do ensino básico. As respostas dos participantes ao questionário revelam níveis diversos de conhecimento e preparação relativamente ao conceito de língua pluricêntrica e à sua integração no ensino do 2.º ciclo do ensino básico.

Conhecimento do conceito de “português pluricêntrico”

No que respeita ao conhecimento do conceito, observa-se que nem todos os participantes estão familiarizados com a noção de português pluricêntrico. Entre os que afirmam conhecê-lo, as definições tendem a centrar-se na existência de várias variedades da língua portuguesa faladas em diferentes países, com destaque para Portugal e Brasil. Uma resposta define o conceito como “diferentes variedades reconhecidas e usadas em países distintos onde o português é oficial”, o que demonstra alguma clareza conceptual. No entanto, houve casos de ausência de definição ou omissão de resposta, o que pode indicar lacunas na formação inicial.

As respostas revelam um conhecimento variável do conceito. Alguns participantes associam corretamente a ideia de pluricentrismo linguístico à existência de diferentes normas legítimas da mesma língua em países distintos (por exemplo, Portugal, Brasil, Angola, Moçambique), refletindo uma compreensão próxima da definição proposta por Clyne (1991) e mais recentemente desenvolvida por Soares da Silva (2018). No entanto, outros demonstram incerteza ou definem o conceito apenas como “variedades do português”, sem clarificar o estatuto normativo dessas variedades. Este dado sugere que o tema é ainda pouco abordado ou explorado em profundidade durante a formação inicial.

Representações das normas do português e atitudes face ao ensino

Quanto à atitude face à diversidade normativa, todos os participantes reconheceram que existem diferentes normas do português igualmente válidas, e mencionaram países como Brasil, Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau como exemplos de centros normativos próprios. Isto indica uma valorização da diversidade dentro do espaço lusófono, ainda que nem todos tenham apresentado argumentos desenvolvidos. No entanto, quando questionados sobre a norma a ensinar em Portugal, houve divergência: enquanto um participante defendeu “apenas a norma europeia”, outro sugeriu uma “abordagem integrada/comparativa das várias normas”, evidenciando uma maior abertura pedagógica.

A maioria dos inquiridos reconhece que o português é falado em vários países e refere corretamente algumas normas nacionais (sobretudo Portugal e Brasil). Contudo, uma parte significativa manifesta a ideia de que, em Portugal, deve ser ensinada exclusivamente a norma portuguesa — frequentemente justificada com argumentos de adequação curricular, avaliação ou identidade nacional. Esta visão, embora compreensível, pode refletir uma conceção normativa rígida e pouco aberta à diversidade linguística, tal como apontado por Santos e Silva (2021), e reforça a necessidade de um trabalho didático que promova a consciencialização dos futuros professores sobre o estatuto pluricêntrico do português.

Estratégias pedagógicas propostas

As estratégias sugeridas pelos participantes para incluir o pluricentrismo na sala de aula incluem: uso de textos de autores dos PALOP ou do Brasil; comparação de variedades lexicais e fonológicas; debates sobre as normas; e exposição a recursos audiovisuais diversos. Estas sugestões revelam alguma sensibilidade à importância da pluralidade linguística e cultural, ainda que, por vezes, careçam de fundamentação pedagógico-didática estruturada. Com efeito, uma didática do pluricentrismo requer intencionalidade, conhecimento linguístico e domínio de metodologias comparativas.

No domínio das disposições pedagógicas, a maioria concorda plenamente com a inclusão de conteúdos sobre as variantes normativas no ensino do português. Apesar disso, nem todos se sentem preparados para abordar estas questões em aula, o que é coerente com as respostas sobre a formação académica: embora tenham indicado que houve contacto com o tema, as estratégias pedagógicas sugeridas são, por vezes, vagas. Uma resposta concreta refere a comparação entre as línguas como estratégia, mas outras omitem sugestões, sugerindo falta de familiaridade com o tema.

Vantagens e dificuldades percebidas

Quanto às vantagens e dificuldades, as respostas foram sintéticas. Entre as vantagens mencionadas, destacam-se a valorização da diversidade e a ligação com outras realidades culturais da lusofonia. Quanto às dificuldades, foi referida a “falta de materiais didáticos adequados”, o que está de acordo com os desafios identificados na literatura especializada. Este dado reforça a necessidade de investimento em recursos e formação contínua para que os futuros docentes possam desenvolver uma abordagem didática crítica e inclusiva do português como língua pluricêntrica.

Entre as vantagens mais referidas destacam-se: o alargamento da visão dos alunos sobre a língua portuguesa, a promoção do respeito pela diversidade e a aproximação a outras culturas da lusofonia. Estas respostas alinham-se com a perspetiva de que o ensino do português deve contribuir para a formação de cidadãos interculturais. Por outro lado, os participantes apontam como dificuldades: a falta de formação específica, a ausência de materiais didáticos adequados e a rigidez dos programas escolares. De facto, estas preocupações são consistentes com o que tem sido identificado na literatura e sublinham a importância da formação contínua e da adaptação curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo a sala de aula como lugar da diversidade linguística, concebêmo-la também como lugar de estímulo ao respeito linguístico do outro, já que respeitar a dimensão linguística do outro constitui uma via essencial para o respeitar igualmente em todas as suas outras dimensões.

Preconiza-se uma “Pedagogia da variação linguística” em oposição ao preconceito, à exclusão do outro e da diversidade.

Recomenda-se a adoção de estratégias de ensino da gramática comparando as variedades usadas pelos alunos com a variedade padrão. Tais estratégias exigem a mudança de uma atitude de ensino prescritivista para uma atitude descritivista e reflexiva sobre a língua.

Aspira-se a que a aula de Português dê voz às variedades em que pensam, sonham e falam os alunos que povoam as salas de aula de Português dos tempos atuais. Para que essas vozes se façam ouvir, será necessário repensar as orientações pedagógicas e curriculares para o ensino e a aprendizagem do Português, que deverão estabelecer como prioridade a abordagem da variação linguística desde os primeiros anos de escolaridade e não apenas a partir do 7.º ano de escolaridade.

Os dados recolhidos através do questionário indicam que os futuros professores de Português reconhecem, em geral, a existência de diferentes normas da língua portuguesa, mas nem todos demonstram uma compreensão consolidada do conceito de pluricentrismo. Apesar de alguns revelarem sensibilidade para a diversidade linguística da lusofonia, persiste uma visão normativista, centrada na norma europeia, muitas vezes associada a exigências curriculares e de avaliação. Estes resultados evidenciam a necessidade de uma formação inicial que integre de forma mais sistemática e crítica os princípios do pluricentrismo linguístico.

Além disso, embora os participantes identifiquem vantagens significativas na abordagem do português como língua pluricêntrica — como a valorização da diversidade, o enriquecimento cultural e o desenvolvimento da competência comunicativa —, salientam também constrangimentos práticos e formativos. Torna-se, por isso, essencial investir em políticas curriculares e em programas de formação contínua que capacitem os professores para lidar com a realidade linguística e cultural dos países de língua portuguesa, promovendo uma didática mais inclusiva, crítica e intercultural desde os primeiros anos do ensino básico.

Terminamos com as palavras de Duarte (2022): “Queremos que a Língua Portuguesa seja amada e seja ponte, veículo de prazer, por exemplo, para os que leem o que a literatura em português de melhor tem produzido. Queremos que respeite as outras línguas que com ela convivem e todos os seus falantes possam chamar-lhe sua.” (p. 51).

REFERÊNCIAS

- ACIDI (2007). Plano Nacional para a Integração de Imigrantes 2007-2009. Lisboa: ACIDI.
- Baxter, A. (1991). Portuguese as a pluricentric language. Em M. Clyne (Ed.). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (pp. 11–44). Gruyter.
- Casteleiro, J. M. (2016). «A importância crescente da língua portuguesa no contexto mundial», *A Língua Portuguesa no Mundo. Passado, Presente e Futuro*. Edições Colibri, Lisboa, UBI.
- Castilho, A. T. (2010). *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.
- Clyne, M. (Ed.). (1991). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. GRUYTER.
- Constituição da República Portuguesa (texto aprovado em abril de 1976, com as alterações introduzidas pela Lei Constitucional n.º 1/2005), de 12 de Agosto) (2017). Coimbra: Almedina.
- Costa, A. L. (2021). "Ensinar Português como língua pluricêntrica. Da consciência linguística à consciência da variação linguística". *Palavras. Revista em Linha*. 4: 23-34. Disponível em <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/141>. Acesso em: 10.10. 2024.
- CSEN - Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (2024). *Le travail en groupe: pourquoi est-ce important de le structurer et comment s'y prendre?*. Disponível em https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/passeur/VERSION_PDF_13.pdf
- Direção-Geral da Educação, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2020). *Crianças e jovens beneficiários ou requerentes de proteção internacional, Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*.

- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. M. (2016). "Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira?" In: *Memoria, Discurso e Tecnologia*. Organizado por Carlos Augusto Baptista de Andrade; Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara. São Paulo: Terracota Editora, pp. 217-236.
- Duarte, I. M. (2022). *Formação contínua de professores: ensinar português como língua pluricêntrica*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147267/2/601085.pdf>
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Ed.
- Faraco, C. A. (2015). *Norma culta brasileira: construção e ensino*. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 19-30.
- Faraco, C. A. (2016). *História Sociopolítica da Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2020). *Bases para uma Pedagogia da variação linguística*. Abralin ao vivo, conferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Blackwell.
- Koch, C. & Reimann, D. (Eds.). (2019). *As variedades do Português no ensino de Português língua não materna*. Narr Francke Attempto.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola.
- Lopes, V. (2003). *Língua: vidas em português*. [filme]. Rio de Janeiro: Riofilme; 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhg>
- Marquilhas, R. (2013). *Fenómenos de mudança na história do português*. In: E. Raposo et al. , *Gramática do português (17-45)*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- Martins, A. M. (2003). "Variação e Mudança no Português", In *A Língua Portuguesa: Actas dos IX Cursos Internacionais de Verão de Cascais 2002*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais & Instituto de Estudos Sociais, p. 29-44.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocado, J. L. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Mateus, M. H. M. (2003). "Dialeto e variedades do português". In: Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, Inês, Faria, I. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 45-51.
- Mattos e Silva, R. V. (2004). *Ensaio para uma Sócio-História do Português Brasileiro*. São Paulo. Parábola Editorial, p. 140-147.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Mota, M. A. (2018). *O português: uma língua e várias gramáticas*. In: *Jornadas de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino*. Atas [...]. Praia: Universidade de Cabo Verde; Cátedra Eugénio Tavares Da Língua Portuguesa, p. 9-21.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Oliveira, R. P. & Quarezemin, S. (2016). *Gramáticas na escola*. Editora Vozes.
- Reto, L. A., Crespo, N., Espanha, R., Esperança, J. & Valentim, F. (2020). *O essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Disponível em https://www.incm.pt/portal/arquivo/livros/gratuitos/138_OEssencialSobreALinguaPortuguesa.pdf?fbclid=IwAR30SRIW77gpj136KW-fdyHvgpbMG_t-YSEg3-iLEqAAJYU92LIto9hBKSsw

- Segura, L. (2013). "Variedades dialetais do português europeu". In: Raposo, E. (Org.) (2013). Gramática do português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 85-142.
- Silva, A. S. (2014). The pluricentricity of Portuguese: A sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. In: SILVA, A. S. (ed.). Pluricentricity: Language variation and sociocognitive dimensions. Berlin: De Gruyter, p. 143-188.
- Soares, A. S. (2018). O português no mundo e a sua standardização: Entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. Em Henrique Barroso (Ed.), O Português na casa do mundo, hoje (pp. 111-132). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Húmus.
- Teyssier, P. (1982). História da Língua Portuguesa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, p. 78-88.
- Wilson, F. (2021). "Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino". Revista Internacional em Língua Portuguesa 39: pp. 17-21. Disponível em <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/260>.