

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**

**LÍNGUA PORTUGUESA:  
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO  
DA CPLP**

Discente: Teresa Matos n. ° 2001549

Orientação: Professora Doutora Isabel Falé

Lisboa, março de 2024

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho de investigação espelha um longo percurso, repleto de desafios profundos e aprendizagens significativas construídas através do contacto com contextos caracterizados por uma surpreendente diversidade. Uma viagem marcada pela oportunidade de conhecer e colaborar com pessoas extraordinárias que contribuíram de diferentes formas para a concretização deste projeto ambicioso e sem as quais a sua conclusão seria impossível.

Enquanto garantia de inclusão de todas as pessoas que, direta e indiretamente, estiveram envolvidas neste processo de crescimento e desenvolvimento, quero manifestar um profundo sentimento de gratidão. Pelo tempo, pelo conhecimento, pela motivação...

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, a Professora Doutora Isabel Falé, pelo apoio constante, por ser luz num caminho muitas vezes marcado por escuridão.

Aos Professores do Mestrado em ensino de Português Língua não Materna, da Universidade Aberta, pelos valiosos contributos no âmbito das suas unidades curriculares, que muito contribuíram para a definição e consolidação do propósito desta viagem, em particular ao Professor Doutor Mário Filipe.

Uma nota de agradecimento ao Professor Doutor Domingos Fernandes, à Professora Doutora Gilda Soromenho, à Professora Doutora Isabel de Castro Henriques e à Professora Doutora Maria Fátima Morais Silva, pelos preciosos e inspiradores contributos nas suas respetivas áreas de especialização.

Aos Diretores e Coordenadores das escolas envolvidas, pela abertura e disponibilidade para integrar neste desafio. Aos professores de Língua Portuguesa, pelo envolvimento e partilha. A todos os alunos que participaram de forma tão entusiástica e genuína, trazendo significado a todas as dificuldades sentidas.

E, para finalizar, aos parceiros desta viagem. Família, amigos e colegas, por serem fonte de suporte, constante e incondicional. Um agradecimento muito especial ao Luís do Bom Jesus pela disponibilidade, pela partilha, por simplesmente acreditar!

A todos e a todas, muito obrigada!

“O verbo aprender, como o verbo amar, não se pode conjugar no imperativo.”

Miguel Santos Guerra

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que, em todo o trabalho conducente à sua elaboração, não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação dos resultados.

Lisboa, 27 de março de 2024

Teresa Alexandra de Almeida Oliveira Matos

Handwritten signature of Teresa Matos in blue ink.

---

## RESUMO

Os fatores que concorrem para o desempenho e sucesso educativo dos alunos são inúmeros, sendo o seu impacto imprevisível. No entanto, contextos marcados pela variedade de oportunidades e pela democraticidade no seu acesso promovem um *input* mais rico e diversificado, constituindo-se como uma vantagem assinalável para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, cognitivas superiores e de uma compreensão mais profunda e abrangente do eu, do outro e da realidade.

Numa sociedade globalizada, na qual é exigido aos cidadãos o domínio simultâneo de duas ou mais línguas e de competências ao nível da criatividade e do pensamento crítico, a Escola, enquanto instituição responsável pela transmissão formal de conhecimento, desempenha um papel fundamental na garantia de condições equitativas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Em muitos territórios, a língua portuguesa possui estatuto de língua oficial sendo veículo de alfabetização, contudo, os alunos têm, frequentemente, outra língua materna. Esta dialética está na origem de tensões, pessoais e sociais, para as quais a política e o planeamento linguístico têm uma importância central na clarificação do papel que as línguas desempenham e de que forma se relacionam, em cada paisagem.

O presente trabalho, elaborado com objetivo principal de avaliar as aprendizagens dos alunos no âmbito do ensino oficial da língua portuguesa, transformou-se num espaço de reflexão sobre os valores e competências que devem ser promovidos ao longo do percurso dos alunos e sobre a importância da língua portuguesa, enquanto veículo de acesso, construção e transmissão de conhecimento. Envolveu uma mostra de conveniência, composta por 151 alunos, inscritos no 6.º ano do Ensino Básico, provenientes de cinco escolas localizadas em zonas urbanas e rurais localizadas em Angola, Cabo Verde e Portugal. Foram construídos e aplicados quatro instrumentos para recolha de informações, nomeadamente, uma prova de avaliação das aprendizagens; um questionário de caracterização do perfil sociolinguístico dos alunos; a Escala de Personalidade Criativa, para aferir as características criativas dos alunos; e um questionário para caracterização do contexto do exercício da docência, aplicado ao professor de cada turma.

A análise dos resultados obtidos e a triangulação com informações acerca dos contextos permitiu concluir que não existem diferenças significativas entre os três países. No entanto, os alunos provenientes de contextos rurais apresentam desempenhos inferiores ao nível das competências linguísticas e da competência criativa e, simultaneamente, maior tendência para retenção e abandono escolar precoce. Relativamente ao perfil linguístico, são os alunos para os quais a língua portuguesa não tem estatuto de língua materna que apresentam resultados mais elevados em todos os critérios analisados.

Palavras-chave: aprendizagem, avaliação, língua portuguesa; planeamento linguístico, política de língua.

## ABSTRACT

The factors that contribute to students' performance and educational success are countless, and their impact is unpredictable. However, contexts marked by a diversity of opportunities and a democratic access to them promote a rich and diverse contribution, constituting notable advantages for the development of sociolinguistic skills, higher cognitive skills and a deeper and more comprehensive understanding of the self, the other and the reality.

In a globalized society, where citizens are required to, simultaneously, master two or more languages and skills and critical thinking and creativity skills, the school, as the responsible institution for the formal transmission of knowledge, plays a fundamental role in ensuring equitable conditions for the development of meaningful learnings.

In many territories, portuguese has the status of official language and is the vehicle for literacy, however, students often have another mother tongue. This dialectic situation origins tensions, personal and social, for which language policy and planning have a central importance in clarifying the role that languages play in each landscape.

This work, developed with the main objective of evaluating students' learning within the scope of official teaching of the portuguese language, has become a space for reflection about the values and skills that should be promoted throughout the students' journey and on the role of the portuguese language, as a vehicle for access, construction and transmission of knowledge. It involved a convenience sample, made up of 151 students, enrolled in the 6th class of Basic Education, from five schools located in urban and rural areas in Angola, Cape Verde and Portugal. Four instruments were constructed and applied to collect information, namely, a learning assessment test; a questionnaire characterizing the students' sociolinguistic profile; the Creative Personality Scale, to measure students' creative characteristics; and a questionnaire to characterize the context of teaching exercise, applied to each teacher.

The analysis of the results obtained and their triangulation with information about the contexts allowed to conclude that there are no significant differences between the three countries, however, it is the students from rural contexts who present the lowest performance in terms of language and creative skills and, simultaneously, a higher tendency for retention and early school leaving. Regarding the linguistic profile, it is the portuguese for foreigners students who present higher results in all the analyzed criteria.

Keywords: learning, assessment, portuguese language; linguistic planning, language policy.

# ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO .....	13
1.1	PROBLEMÁTICA E OBJETO DO ESTUDO .....	14
1.2	OBJETIVOS .....	15
1.3	HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO .....	15
2.	ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....	17
2.1	POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) .....	17
2.1.1.	O CONTEXTO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
2.1.2	O MERCADO GLOBAL DAS LÍNGUAS .....	19
2.1.3.	A LÍNGUA ENQUANTO IDENTIDADE CULTURAL.....	20
2.1.4.	POLÍTICA E PLANEAMENTO LINGUÍSTICO .....	21
2.2.	AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA.....	24
2.2.1	LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA NÃO MATERNA .....	25
2.3.	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	28
2.3.1	A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS.....	29
2.3.2.	A PARTICIPAÇÃO PORTUGUESA NO PISA.....	31
2.4.	CRIATIVIDADE.....	35
3.	ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	38
3.1	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS .....	38
3.1.1.	ANGOLA.....	38
3.1.2.	CABO VERDE.....	42
3.1.3.	PORTUGAL.....	45
3.2	INSTRUMENTOS DE RECOLHA.....	47
3.2.1.	PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	48
3.2.2.	QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA .....	49
3.2.3.	QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO ALUNO..	50
3.2.4.	ESCALA DE PERSONALIDADE CRIATIVIDADE .....	51
3.3.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	51
3.3.1.	COMPLEXO ESCOLAR PARAKETOS, ANGOLA.....	52
3.3.2.	ESCOLA BÁSICA PATRÍCIO PRAZERES, PORTUGAL .....	53
3.3.3.	ESCOLA PRIMÁRIA COMANDANTE ARGUELLES, ANGOLA .....	54

3.3.4. ESCOLA BÁSICA DO LAVADOURO, CABO VERDE .....	55
3.3.5. COMPLEXO ESCOLAR VILASECA – ESPARZA, ANGOLA .....	56
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	58
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA .....	58
4.1.1. QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	58
4.1.2 QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO ALUNO... 60	
4.1.3 PROVAS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	70
4.1.4. ANÁLISE POR PERFIL LINGUÍSTICO .....	77
4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS.....	80
4.2.1. ANÁLISE POR TURMA .....	80
4.2.2. ANÁLISE POR PERFIL LINGUÍSTICO .....	83
4.2.3. ANÁLISE POR PAÍS .....	86
4.2.4. ANÁLISE DO TEMA DA COMPOSIÇÃO POR TURMA .....	89
4.2.5. ANÁLISE DA PROFISSÃO POR TEMA DA COMPOSIÇÃO.....	89
4.2.6. ANÁLISE DA RETENÇÃO .....	90
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	93
6. CONCLUSÕES.....	107
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110
8. ANEXOS .....	121

## ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1.1 - Respostas dos professores no questionário de caracterização do contexto do exercício da docência relativamente aos temas 2 e 3. ....	59
Tabela 1.2 - Respostas dos professores ao questionário de caracterização do contexto do exercício da docência .....	60
Tabela 2.1 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos. ....	61
Tabela 2.2 - Línguas faladas pelos alunos. ....	61
Tabela 2.3 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T1.....	62
Tabela 2.4 - Línguas faladas pelos alunos da T1.....	62
Tabela 2.5 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos das turmas T2 e T3. ....	63
Tabela 2.6 - Línguas faladas pelos alunos da T2 e T3.....	63
Tabela 2.7 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T4.....	65
Tabela 2.8 - Línguas faladas pelos alunos da T4.....	65
Tabela 2.9 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T5.....	66
Tabela 2.10 - Línguas faladas pelos alunos da T5. ....	66
Tabela 2.11 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T6.....	68
Tabela 2.12 - Línguas faladas pelos alunos da T6. ....	68
Tabela 3.1 – Resultados médios globais da prova de LP, incluindo todas as turmas. ....	70
Tabela 3.2 – Resultados globais da Criatividade .....	71
Tabela 3.3 – Resultados globais do tema do GII. ....	71
Tabela 3.4 – Resultados da prova de LP da turma T1. ....	72
Tabela 3.5 – Resultados da Criatividade da turma T1.....	72
Tabela 3.6 – Resultados do tema do GII da turma T1. ....	72
Tabela 3.7 – Resultados do tema da composição da turma T1. ....	73
Tabela 3.8 – Resultados da Criatividade das turmas T2 e T3.....	73
Tabela 3.9 – Resultados do tema do GII das turmas T2 e T3. ....	74
Tabela 3.10 – Resultados globais da prova de LP da turma T4.....	74
Tabela 3.11 – Resultados da Criatividade na turma T4.....	74
Tabela 3.12 – Resultados do tema do GII da turma T4.....	75
Tabela 3.13 – Resultados da prova de LP da turma T5. ....	75
Tabela 3.14 – Resultados da Criatividade da turma T5.....	75
Tabela 3.15 – Resultados do tema do GII da turma T5.....	76
Tabela 3.16 – Resultados da prova de LP da turma T6. ....	76
Tabela 3.17 – Resultados da Criatividade da turma T6.....	76
Tabela 3.18 – Resultados do tema da composição da turma T6 .....	77
Tabela 3.19 – Resultados da prova de LP dos alunos falantes de LP. ....	77
Tabela 3.20 – Resultados acerca da Criatividade dos alunos com LP enquanto LM. ....	78

Tabela 3.21 – Resultados da prova de LP dos alunos falantes de LP e outra(s).....	78
Tabela 3.22 – Resultados da Criatividade de alunos falantes de LP e outra(s).....	79
Tabela 3.23 – Resultados da prova de LP dos alunos de LP não materna. ....	79
Tabela 3.24 – Resultados da Criatividade dos alunos de LP não materna.....	80
Tabela 3.25 – ANOVA para comparação da média da Classificação Total e do GI, por turma. ..	80
Tabela 3.26 – Teste à homogeneidade de variâncias (Levene) .....	80
da Classificação Total e do GI por turma.....	80
Tabela 3.27 - Teste Kruskal-Wallis de GII, Criatividade e EPC por turma.....	82
Tabela 3.28 – Valor ANOVA para a média da Classificação Total e do GI, por perfil linguístico.	84
Tabela 3.29 – Teste à homogeneidade de variâncias, por perfil linguístico. ....	84
Tabela 3.30 – Teste Kruskal-Wallis, por perfil linguístico, nos critérios GII, Criatividade e EPC.	85
Tabela 3.31 – Valor ANOVA para a média da classificação final e para a média do GI, por país	87
Tabela 3.32 –. Teste à homogeneidade de variâncias (Levene) por país.....	87
Tabela 3.33 – Teste Kruskal-Wallis, por país nos critérios GII, Criatividade e EPC. ....	87
Tabela 3.34 – Distribuição da retenção.....	90
Tabela 3.35 - Teste Qui-quadrado da retenção por turma .....	91
Tabela 3.36 - Dimensão do efeito da retenção por turma.....	91
Tabela 3.37 - Teste Qui-quadrado da retenção, por perfil linguístico. ....	91
Tabela 3.38 - Dimensão do efeito da retenção. por perfil linguístico.....	91
Tabela 3.38 - Teste Qui-quadrado da retenção por género.....	92
Tabela 3.39 – Análise da relação entre a retenção e a Classificação Total da prova de LP .....	92
Gráfico 1 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada dos alunos da T1(%).....	63
Gráfico 2 - Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos T2/T3 (%)..	64
Gráfico 3 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos da T4 (%)..	66
Gráfico 4 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos da T5 (%)..	67
Gráfico 5 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos da T6 (%)..	69
Gráfico 6 - Dispersão de resultados da Classificação Total (%), por turma. ....	81
Gráfico 7 – Dispersão de resultados da classificação do GI (%), por turma.....	82
Gráfico 8 – Dispersão de resultados do GII (E) (%), por turma (A).....	82
Gráfico 9 – Dispersão de resultados da Criatividade (I) (%), por turma (A).....	83
Gráfico 10 – Distribuição Dispersão de resultados da EPC (J) por turma (A).....	83
Gráfico 11 – Distribuição da Classificação Final (%), por perfil linguístico.....	84
Gráfico 12 – Distribuição do GI (%), por perfil linguístico .....	85
Gráfico 13 – Distribuição da classificação do GII (%), por perfil linguístico. ....	86
Gráfico 14 – Distribuição da classificação da Criatividade (%), por perfil linguístico .....	86
Gráfico 15 – Distribuição da EPC, por perfil linguístico.....	86
Gráfico 16 – Distribuição dos resultados do GII (%), por país .....	88

Gráfico 17 – Distribuição dos resultados de Criatividade (%), por país).....	88
Gráfico 18 – Distribuição dos resultados da EPC, por país.....	88
Gráfico 19 – Distribuição do tema da composição, por turma.....	89
Gráfico 20 – Distribuição da profissão desejada, por tema da composição.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CPLP - Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa

EB – Ensino Básico

EBO – Ensino Básico obrigatório

EO – Ensino obrigatório

L1 – Língua primeira

L2 – Língua segunda

LA – Língua de acolhimento

LBSE – Lei de Bases de Sistema Educativo

LE - Língua estrangeira

LH – Língua de herança

LM – Língua materna

LN - Língua nacional

LNМ – Língua não materna

LO – Língua oficial

LP – Língua Portuguesa

PLNM – Português Língua não Materna

UNESCO – United National Education Science and Cultural Organization

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente numa sociedade globalizada, na qual conceitos como tempo e espaço tendem a perder a sua definição e os territórios as suas fronteiras. A constante mobilidade de pessoas, bens e informação, traduz-se em dinâmicas muitas vezes impercetíveis e imprevisíveis, que vêm alterando profundamente os padrões que acompanharam o desenvolvimento das sociedades até à modernidade.

Estes processos de globalização interferem inevitavelmente com as dinâmicas linguísticas, uma vez que as interações e as relações humanas, marcadas pela complexa composição que constitui a identidade individual e coletiva, são mediadas pela linguagem.

Em paisagens marcadas pela diversidade linguística, comunicar eficazmente exige ir além do domínio da competência comunicativa. Exige o uso estratégico da linguagem, a sua adaptação às características dos contextos e às necessidades e interesses dos intervenientes. Exige, simultaneamente, o domínio de competências ao nível da cooperação, que envolvam o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade. Apenas relações interpessoais fundamentadas nestas premissas poderão contribuir para consolidar uma sociedade mais justa e equitativa, onde as interações são construtivas e vantajosas para todas as partes.

No seio de uma economia à escala global, surge a necessidade de criar uma visão abrangente, transnacional, que permita descrever a complexa rede de ligações, partilhas e interações e implementar mecanismos de regulação das práticas de forma a produzir resultados determinados e desejáveis. Estas relações de regulação de poder condicionam o exercício dos vários atores nos diferentes níveis, local, nacional e global.

Sendo a Escola a instituição responsável pelo desenvolvimento formal de inúmeras competências, nomeadamente a competência comunicativa, e perante este cenário global, torna-se fundamental desenvolver modelos e práticas educativas que promovam, simultaneamente, aprendizagens úteis e significativas e a inclusão das diferenças culturais e linguísticas.

A definição e implementação de mecanismos rigorosos, consistentes e abrangentes de recolha de informações acerca das atividades pedagógicas e dos seus resultados permite criar espaços e desenvolver uma análise crítica e contextualizada da realidade de cada escola, permitindo desenvolver os devidos ajustes face às necessidades globais da atualidade. Estes mecanismos poderão constituir-se como ferramentas poderosíssimas ao serviço da melhoria da qualidade das aprendizagens, promovendo o sucesso educativo, o desenvolvimento e o crescimento económico e, conseqüentemente, a sustentabilidade e felicidade dos povos.

## 1.1 PROBLEMÁTICA E OBJETO DO ESTUDO

As diferentes paisagens linguísticas e socioculturais manifestam-se formalmente através do uso de diferentes abordagens e estratégias de ensino e aprendizagem. De acordo com as especificidades de cada contexto, estas práticas têm reflexo na aquisição e desenvolvimento de competências sociolinguísticas, cognitivas e afetivas com impacto inevitável no percurso dos alunos e no acesso a diferentes níveis de oportunidades.

O ensino formal da língua portuguesa (LP) que ocorre em todos os países que compõem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) espelha precisamente esta dialética. Encontram-se dispersas pelos territórios metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens da mesma área curricular assentes em diferentes abordagens, espelhando diferentes visões políticas e estratégicas sobre o valor que o domínio desta língua tem para o sucesso educativo. Ao longo do percurso escolar dos alunos, o domínio da LP apresenta uma dupla função que tem o efeito multiplicador da sua importância. Por um lado, a LP apresenta-se como conteúdo do currículo oficial, obrigatório, e por outro, constitui-se como veículo de acesso ao currículo das restantes áreas curriculares, tornando o domínio da competência comunicativa essencial para o sucesso educativo.

De forma a conhecer tais variações, o presente estudo incidiu na recolha de dados acerca de uma amostra dispersa por diferentes países da CPLP, nomeadamente, Angola, Cabo Verde e Portugal. Foram construídos e aplicados quatro instrumentos de recolha de dados, especificamente uma prova de avaliação externa das aprendizagens de LP, para aferir os conhecimentos ao nível das competências linguísticas; um questionário de caracterização do perfil sociolinguístico do aluno; um questionário sobre as perceções e representações dos professores acerca do seu contexto educativo; e uma escala para aferir a competência criativa, a Escala de Personalidade Criativa (EPC). Visando construir uma visão mais profunda de cada nação, foi necessário caracterizar a organização de cada sistema de educação e das políticas públicas, educativas e linguísticas, que enquadram a sua atividade através da análise dos respetivos documentos oficiais.

A triangulação dos dados obtidos ao nível das competências avaliadas com o perfil sociolinguístico dos alunos e, simultaneamente, com a perceção dos professores e as orientações políticas permitiu construir uma visão com múltiplos níveis. Ao nível da atividade pedagógica, possibilitou caracterizar mais profundamente o processo de ensino-aprendizagem e identificar oportunidades de melhoria. Ao nível nacional e transnacional, estes resultados poderão constituir-se como informação de suporte, contribuindo para um processo de planeamento e definição de políticas públicas, contextualizado e informado.

## 1.2 OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo principal recolher, analisar e comparar informações relativas às competências linguísticas no âmbito do ensino da LP, em diferentes contextos.

Para a prossecução do objetivo geral, constituem-se como objetivos específicos:

- Caracterizar as paisagens linguísticas de Angola, Cabo Verde e Portugal, bem como as políticas educativas e linguísticas atuais;
- Avaliar as aprendizagens dos alunos do 6.º ano do EB no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e a sua competência criativa;
- Caracterizar os contextos socioeconómicos dos alunos participantes e das suas famílias;
- Analisar os resultados em função do contexto socioeconómico e do perfil linguístico do aluno;
- Identificar fatores que interferem, direta e indiretamente, na qualidade das aprendizagens na disciplina de LP nos países em análise.

## 1.3 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho de investigação assenta no pressuposto de que o *input* linguístico, definido pelas condições do meio em que ocorre, está relacionado com desenvolvimento das competências linguísticas e, conseqüentemente, com o desempenho escolar dos alunos. O desenvolvimento destas competências, objetivo primordial da disciplina de LP, apresenta um lugar de destaque que se torna determinante no sucesso educativo.

A Escola, tal como as restantes instituições sociais, devido aos crescentes fenómenos associados à globalização, sente inevitavelmente o aumento da diversidade cultural e uma crescente diversidade linguística. Esta diversidade, quando devidamente enquadrada e valorizada, oferece uma oportunidade valiosa para o exercício de práticas pedagógicas diversificadas e diferenciadas, enriquecendo o currículo escolar.

Partindo destas premissas, colocam-se novas questões aos decisores políticos, às organizações educativas e aos seus atores, relativamente às políticas, modelos e estratégias de ensino mais adequados para dar uma resposta eficiente aos desafios apresentados pela globalização.

Partindo de tais princípios, a presente investigação assenta nas seguintes hipóteses:

- Os resultados da avaliação das aprendizagens no contexto do ensino oficial da LP variam em função do país onde ocorrem (Angola, Cabo-Verde e Portugal).
- O efeito da imersão linguística em diferentes comunidades (rurais e urbanas) dentro do mesmo país tem repercussões nos resultados da avaliação das aprendizagens no contexto do ensino oficial da LP, sendo os resultados da avaliação de LP mais baixos nas comunidades rurais.
- Os resultados das aprendizagens de LP variam em função da LM.
- Os estudantes com LM diferentes da LP apresentam maior domínio de competências associadas ao pensamento crítico e criativo.

## 2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Este capítulo apresenta uma síntese do estado da arte subjacente ao presente trabalho de investigação. Tem início com uma breve contextualização do percurso e do panorama em que se inscreve atualmente a LP, problematizando acerca das dimensões teóricas e práticas em que as políticas educativas e linguísticas se desenrolam. Seguidamente, são apresentados os pressupostos da aquisição e aprendizagem de uma língua e um enquadramento sobre a avaliação das aprendizagens, mais concretamente em relação à avaliação externa, envolvendo o seu impacto na regulação do processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, na definição e regulação políticas. Por último, finaliza-se com uma referência à criatividade enquanto competência cognitiva fundamental para uma educação de sucesso na sociedade globalizada atual.

### 2.1 POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S)

#### 2.1.1. O CONTEXTO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No campeonato linguístico mundial, a LP conhece uma posição privilegiada, quer pelo número de falantes quer pelo facto de ser a língua oficial (LO) em nove países e uma região administrativa, dispersos por todos os continentes. No entanto, a sua importância estratégica está longe de ser plenamente assumida nas políticas públicas dos Estados que integram esta comunidade linguística (Reto et al., 2020).

Analisando a evolução histórica da LP, estes autores descrevem um percurso pouco linear e nem sempre ascendente. Durante o séc. XV, a LP encontra uma relativa autonomia face ao castelhano, passando por um período de estabilização caracterizado por uma paisagem rica em línguas e dialetos. Nos séculos seguintes e como resultado da expansão marítima, dos processos de colonização e das relações comerciais transatlânticas, a LP conheceu o seu apogeu como a primeira língua franca internacional. Neste processo de afirmação da LP à escala global, foram definidas inúmeras estratégias, mais ou menos voluntárias e violentas, planificadas por parte das autoridades políticas e religiosas vigentes. Estas estratégias passaram pelo incentivo à realização de casamentos mistos, pela criação de escolas locais, pelo desenvolvimento de uma “verdadeira escola” de tradutores/intérpretes e pela difusão da religião católica, onde a aprendizagem da LP era parte integrante dos processos de ladinização. O exercício do ensino da LP decorria, em simultâneo, com a aprendizagem das línguas nativas pelos colonizadores que, com esse conhecimento, passariam a exercer a um outro nível o seu papel de controlo. A progressiva perda da força de Portugal no cenário internacional marca o período de decadência da importância da LP, que decorre até ao último quartel do século XX, culminando com o fim do regime ditatorial vigente e com a independência das colónias portuguesas.

Atualmente, verifica-se um “renascimento” da LP, assente na explosão demográfica sentida em alguns países da CPLP desde a sua independência, em simultâneo com uma aceleração no seu desenvolvimento económico.

Reto et al. (2020) apresentam uma estimativa que aponta para que o número de falantes desta língua seja superior a 252 milhões e que este número duplicará até 2100. De acordo com os dados fornecidos pelo site *Ethnologue*<sup>1</sup>, existem, atualmente, 7168 línguas vivas, variando entre uma escala meramente local até outras de dimensão global. No ranking mundial, a LP ocupa a 7.<sup>a</sup> posição contando com 222,7 milhões de falantes enquanto LM (Reto et al., 2020:59).

A utilização da LP na esfera virtual apresenta também um lugar de destaque, verificando um crescimento sistemático bastante acelerado. Calvet (2007) faz referência a esta evolução, evidenciando que, numa avaliação realizada em 1997, apenas 0,7% das páginas da web utilizavam a LP. Entre 1998 e 2000, a percentagem de páginas escritas em LP evidencia-se através de um notável aumento de 162%. Pimienta & Müller (2021) apresentam uma atualização destes dados revelando que, à data, entre todos os sites, 3,3% são escritos em português. Referem ainda neste estudo que os falantes de português representam 3,1% das pessoas conectadas à Internet no mundo, valor que corresponde a 67,2% dos falantes de português. As tendências demográficas sentidas nos países africanos, associadas ao aumento da taxa de conexão e à utilização da Internet serão fatores decisivos para o crescimento e empoderamento da LP na comunidade virtual.

Pode ainda ser considerada a riqueza latente que se manifesta através de dezenas de línguas crioulas com base lexical portuguesa<sup>2</sup>. Marcadas por uma diversidade de influências, formaram-se pelos contactos estabelecidos pelos portugueses, principalmente através do comércio transatlântico de pessoas escravizadas. Estas línguas são uma forte evidência das diferentes relações entre os povos e constituem formas de comunicação e identidade, com maior ou menor expressão e relevância, que importa considerar pela riqueza e diversidade e pelo potencial destaque que atribuem à LP enquanto veículo de acesso ao conhecimento.

Tendo em conta o crescimento da utilização da LP, pelas tendências demográficas, pelo desenvolvimento económico e tecnológico em alguns países e pelo poder que representam as suas economias, é de importância estratégica a definição e implementação de políticas linguísticas que valorizem e fortaleçam este património comum. Tais condições convergem para o reconhecimento do valor da LP a nível internacional, que no entanto, apesar do seu lugar de incontornável centralidade à escala global, ainda não se verifica na atualidade (Calvet, 2007).

<sup>1</sup> Sugere-se a consulta em <https://www.ethnologue.com/>

<sup>2</sup> Sugere-se a consulta da distribuição geográfica em <https://observalinguaportuguesa.org/69404-2/>

### 2.1.2 O MERCADO GLOBAL DAS LÍNGUAS

Calvet (2002) defende que o valor de uma língua é o resultado do somatório de vários fatores entre os quais destaca a sua utilidade, a relação que estabelece entre a oralidade e a escrita, a sua vantagem competitiva e económica ou a distribuição geográfica. A gestão das políticas linguísticas assenta, precisamente, na análise do valor de cada língua, das suas funções simbólicas e sociais.

A LP assume vários estatutos, podendo ser língua materna (LM), língua segunda (L2), língua de acolhimento (LA) ou língua de herança (LH). Representa, em cada um dos casos, diferentes papéis e lugares de poder que importa conhecer e considerar ao nível da definição de políticas de educação e língua, da sua implementação e da avaliação dos seus impactos.

Este exercício permite compreender as necessidades linguísticas de cada contexto e definir estratégias políticas adequadas para atingir determinados objetivos. Porém, as intervenções linguísticas não podem estar focadas apenas nos resultados. É fundamental considerar os seus pressupostos, a sua base ideológica, tendo em conta a natureza das intenções que se encontram por trás de uma política linguística.

Perante um cenário global onde predominam paisagens marcadas pelo multilinguismo, Calvet (1999) apresenta uma reflexão acerca da mundialização das línguas propondo uma análise assente nas relações de poder que se constituem e emergem enquanto vestígios dos processos de colonização. Esta reflexão materializa-se na construção de um modelo gravitacional, no qual em torno de uma língua hiper-central, o inglês, gravitam cerca de dez línguas super-centrais, em torno das quais giram centenas de línguas centrais que, por sua vez, são o centro da gravitação de milhares de línguas periféricas.

Pela sua dispersão à escala global, a LP ocupa um lugar super-central, entrando em contacto com diferentes línguas e múltiplas culturas, criando paisagens linguísticas marcadas pela riqueza e diversidade. Esta diversidade linguística representa a diversidade cultural e espelha múltiplas formas identitárias.

Mackey (1976) refere que, quando diferentes línguas estão em contacto, existe um jogo de poder que se manifesta sob a forma de atração ou de repulsão entre as línguas, e consequentemente, entre aqueles que a utilizam. Calvet (2002) reforça esta visão salientando que, em todos os casos, a língua dominante está associada às formas mais "modernas" de economia, ou seja, às formas mais eficazes de exploração capitalista, e a linguagem dominada, associa-se a formas de produção "arcaica", a formas de vida social mais próximas da tradição local.

Para este autor, as atitudes e comportamentos linguísticos não são inócuos, estão assentes em comportamentos instaurados de forma subtil e que são imagem e reflexo, uma vez que:

“Existe na sociedade o que poderíamos chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais (...) e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados (Calvet, 2002:72).”

A escolha de uma língua, a formalidade e o prestígio da sua utilização legitimam lugares de poder, sentimentos de pertença ou exclusão de determinados grupos sociais que, conseqüentemente, conferem um determinado *status* e condicionam o acesso a determinados bens e serviços.

De acordo com Filipe (2005) a interação entre diferentes línguas, que apresentam diferentes condições e estatutos, pode conduzir a uma competição. As línguas de menor influência e dimensão são penalizadas em detrimento das línguas centrais que, com estatuto oficial, são introduzidas e multiplicadas através do sistema de ensino. Este movimento acabar por amplificar a predominância da língua oficial, exógena, levando à decadência ou até extinção das línguas endógenas destas comunidades. Estas situações de tensão reforçam a necessidade de criar políticas de língua que encontrem o equilíbrio entre a utilização das várias línguas, garantindo a preservação das línguas endógenas (Filipe, 2005).

Revuz (1998) refere que, na hierarquia das línguas, a desvalorização da LM em detrimento de uma L2, coloca os falantes em lugares de confronto e de conflito. Este conflito verifica-se ao nível da aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas mas, principalmente, ao nível da construção da identidade e de significados. Constituem-se como elementos desestabilizadores com impacto inevitável nas relações sociais, na qualidade das aprendizagens e no sucesso educativo.

Partindo destas premissas, e considerando a diversidade linguística que marca as zonas de contacto da LP, importa ter em conta os detalhes das interações linguísticas e o impacto cultural, económico e social que as políticas de língua exercidas no âmbito das várias comunidades da CPLP têm nos seus falantes.

### 2.1.3. A LÍNGUA ENQUANTO IDENTIDADE CULTURAL

Calvet (2002) apresenta uma definição de língua bastante abrangente. Para este autor, a língua, além da sua função de comunicação, constitui-se como um sinal identitário e, tal como uma moeda, estabelece a relação entre a identidade e a nacionalidade. Através do reconhecimento das especificidades linguísticas, é possível construir um sentimento de pertença, de identidade cultural, uma vez que a língua aproxima os sujeitos dos seus pares e grupos de pertença, revelando simultaneamente as diferenças perante os demais.

A língua não é uma construção abstrata. É criada e recriada na prática, é materializada através das atividades sociais, onde desempenha um papel ativo na (re)construção da realidade, na construção de memórias, na formação da identidade individual e coletiva. A identidade, enquanto resultado de processos de (des)construção histórica e social, é uma categoria poderosa que determina a forma como o sujeito se percebe e se relaciona com o outro e com as diferentes instituições. Assenta numa constante tensão entre a dissolução e a fragmentação do sujeito, por um lado, e um sentimento de pertença e afirmação, por outro. Vem sendo um produto deliberadamente delineado enquanto estratégia de manutenção e elevação do poder do Estado e legitimação de políticas, através da construção de um imaginário coletivo, que opera na formação de crenças e ideologias, desde a mais tenra idade.

No entanto, numa sociedade globalizada, o cidadão contemporâneo não se define apenas em função da sua língua ou nação. Calvet & Calvet (2013) explicitam que, através das mudanças históricas, religiosas e culturais, o cidadão encontra-se envolto num contexto gerador de necessidades de adaptação linguística, em diversos níveis: por um lado, a necessidade de dominar uma língua internacional, maciçamente representada pelo inglês, na qual assentam as relações com o exterior; por outro lado, verifica-se, em muitos casos, a existência de uma língua oficial (LO), reguladora das atividades do Estado, que surge como intermediária da vida pública dos indivíduos e que convive, dependendo do contexto, com variedades regionais da LO ou mesmo línguas diferentes, podendo não ser oficiais, não reconhecidas ou escritas.

Esta diversidade linguística favorece o desenvolvimento de estratégias de negociação entre as diferentes línguas e identidades que coabitam no mesmo tempo e espaço, evidenciando a forte relação entre o uso da linguagem e a identidade (De Fina, 2007). As comunidades caracterizadas por este pluralismo experienciam a existência de várias identidades e a pertença a diferentes culturas, moldadas pela interação entre as estas diferenças, ao nível psicológico individuais, onde cabem todos os sistemas de crenças e valores individuais e, simultaneamente, aspetos sociais, políticos e ideológicos.

Neste cenário, a língua não é apenas uma parte do conjunto de características que constituem uma identidade. A língua determina a pertença a um determinado grupo e a exclusão de outros, quer pelos códigos utilizados, como pelos significados construídos coletivamente. No entanto, a elaboração de representações sobre o outro, entendidas como processos de construção partilhada de significados a partir da língua (Hall, 2003), produz significados que envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é ou não relevante e merecedor de inclusão (Woodward, 2000).

#### 2.1.4. POLÍTICA E PLANEAMENTO LINGUÍSTICO

Perante os desafios, associados à complexidade das paisagens linguísticas, e as exigências da globalização, associadas ao domínio de duas ou mais línguas, Calvet (2002) reforça a importância de pensar sobre as regras que determinam o mercado das línguas, de forma a elaborar hipóteses sobre a evolução de uma situação linguística e explorar os modos

possíveis de gestão das interações. Segundo este autor, o uso da língua acontece tal como o uso de uma moeda, enquanto objetivo comum de conversão. No seio desta dialética, desenvolvem-se relações de poder, de afirmação ou subordinação que, ao longo da história, fabricam e legitimam determinadas classes profissionais, sociais e económicas.

Na reflexão acerca desta realidade, Calvet (2002) problematiza a existência de discursos politicamente corretos que, repletos de sombras e subtilezas, asseguram a manutenção e a legitimação dos lugares de poder hegemónico. Este discurso defende a igualdade de direitos entre todas as línguas e assenta na conceção de que todas as línguas orais podem ser escritas, enaltecendo o papel e o poder da língua no desenvolvimento de uma comunidade. Defende que cada língua deve ter a oportunidade de ser aprendida e preservada, pois constitui-se como um elemento identitário e cultural e sublinha que a definição de políticas que promovam a valorização das línguas maternas, dos saberes e valores de cada cultura, melhora a situação de seus falantes, incrementando espaços para um desenvolvimento endógeno, para o exercício de um papel ativo na construção de respostas para os problemas locais. Porém, este discurso é na maioria dos casos impraticável, tendo em conta as características das línguas, dos contextos e das relações de poder dominantes. Acaba por descredibilizar as línguas de menor *status* dos países colonizados, uma vez que não têm possibilidade de desempenhar as mesmas funções das línguas colonizadoras, com estatuto oficial.

A ideia de que todas as línguas são iguais, que devem ser tratadas como tal, ignora as especificidades que cada uma apresenta, pondo em causa o seu valor, utilidade e legitimidade. Consequentemente, predominam modelos de gestão que promovem a desvalorização das línguas vernaculares, reforçam a subtração da identidade, da cultura, da história dos seus falantes e, consequentemente, o seu domínio económico (Calvet, 2002).

Para Cooper (1989), as políticas linguísticas são metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes numa sociedade ou num determinado contexto, e o seu planeamento linguístico constitui-se enquanto processo de operacionalização política, podendo apresentar diferentes origens e finalidades. Emerge de decisões dos Estados-nação, de organizações transnacionais, não-governamentais ou até da sociedade civil.

A escolha entre determinada política de língua e o seu planeamento é a manifestação de uma intencionalidade política que, de forma mais ou menos subtil, pretende responder a interesses dominantes. Nestes jogos de poder, predominam lógicas que refletem aspetos históricos de colonização, independência e globalização. No seio destes movimentos, a gestão de uma língua numa determinada paisagem linguística reflete a tradução de um projeto linguístico que, por sua vez, espelha uma política de Estado.

De acordo com este autor, o planeamento linguístico pode ser instrumentalizado por um interesse de estatuto e poder, estando ligado a motivações no âmbito da afirmação de uma identidade ou à imposição de uma língua dominante, impedindo a autodeterminação

étnica das demais. As entidades que operacionalizam esta mudança podem ser organizações estruturadas de regulação do poder ou redes de comunicação abstratas, que variam entre um nível local e global. Como tal, a sua operacionalização pode manifestar-se através de atividades racionais, metodologicamente planeadas e sistemáticas, ou através de estratégias subjetivas emergentes de centros de poder informal (Cooper, 1989).

A gestão intencional e deliberada do funcionamento de determinada língua materializa-se em: ações formais, focadas na reforma ou padronização da linguagem; aceções onde se procura mudar o comportamento linguístico de um grupo; definições onde o enfoque está na resolução de problemas ou na dimensão da regulação administrativa e política. Desta forma, este autor sublinha que uma análise da realidade sociolinguística e do planeamento linguístico deve ser considerada tendo em conta um posicionamento epistemológico, um enquadramento teórico e critérios definidos, uma vez que são determinantes para a natureza dos resultados.

O processo de planeamento linguístico é operacionalizado de várias formas e com diferentes intencionalidades, podendo intervir ao nível do *status* de uma língua, através de reformas estruturais, visando o aumento do número de falantes ou a resolução de problemas de comunicação. Estas dinâmicas, capazes de influenciar e mudar comportamentos, operam através de estratégias de *marketing* nas quais a língua é encarada como um produto que deve ser produzido, promovido e distribuído dentro dos fluxos políticos, económicos e sociais, (Cooper 1989).

A LP enfrenta desafios crescentes associados à globalização, para os quais deve encontrar respostas ao nível do rigor e qualidade da formação de professores, tanto nos países da CPLP, como nas comunidades portuguesas a residir no estrangeiro (Filipe, 2021). Também o desenvolvimento e gestão do currículo, a seleção dos conteúdos pedagógicos, as metodologias de ensino e a avaliação das aprendizagens, são instrumentos de planeamento linguístico que concretizam opções e ideologias políticas e que podem incrementar fortemente o valor da LP no seio da comunidade global.

Os resultados do processo de ensino-aprendizagem, materializados através de mecanismos de avaliação, podem ser utilizados como informações acerca do conhecimento e das competências dos alunos e, simultaneamente, como estratégia de monitorização regulação de todo o processo. No entanto, no campeonato linguístico mundial, estas informações podem tornar-se instrumentos poderosos para a conceção e legitimação de políticas de língua. Os resultados escolares, que têm um papel determinante no percurso escolar dos alunos, podem ser transformados numa linguagem de *marketing*, também esta determinante para o posicionamento da LP no cenário global e, conseqüentemente, para a natureza das interações dos seus falantes e para a qualidade e diversidade das oportunidades a que têm acesso.

## 2.2. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

A linguagem está presente em todas comunidades humanas, sendo criada e recriada continuamente, materializando-se através das atividades sociais, onde desempenha um papel ativo na construção e reconstrução da realidade e dos seus significados. Apesar de ser uma capacidade natural do ser humano, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos fortemente condicionados pelo contexto em que ocorrem. As características do meio envolvente, a natureza, a diversidade e a frequência dos estímulos e interações e as oportunidades de participação são condições determinantes para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, com impacto inevitável no percurso escolar de todos os alunos.

Numa sociedade globalizada, na qual é exigido aos cidadãos o domínio simultâneo de duas ou mais línguas, a Escola, enquanto instituição responsável pela transmissão formal de conhecimento, desempenha um papel fundamental na garantia de condições equitativas para o acesso ao currículo. A promoção de oportunidades diversificadas, ajustadas às características e necessidades dos alunos e o desenvolvimento da competência comunicativa e a sua utilização de forma eficaz são condições decisivas na construção de ambientes seguros, ricos em aprendizagem profundas e significativas, que concorrem para a integração dos alunos e para o seu sucesso educativo. Na garantia de tais condições e prossecução dos seus objetivos, é fundamental prestar atenção aos processos de aquisição e desenvolvimento da língua, essencialmente quando estes ocorrem no seio de paisagens caracterizadas pela diversidade linguística, uma vez que os papéis que as diferentes línguas desempenham condicionam e determinam a performance sociolinguística dos alunos e, simultaneamente, a sua integração e o acesso ao currículo de todas as disciplinas.

Vygotsky, referido por Batoréo (2000), introduziu a ideia do caráter instrumental da linguagem, retomada pelas correntes da linguística cognitiva. Esta ideia evidencia a existência de um pensamento pré-verbal e de uma inteligência pré-linguística, sendo a verbalização um fator condicionante do desenvolvimento da inteligência. De acordo com esta perspetiva, a linguagem controla o comportamento, estando intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo.

A linguagem, enquanto processo autónomo, é um instrumento do pensamento que permite a compreensão do contexto em que se dá a sua aquisição. Batoréo (2000) indica que, partindo de uma perspetiva cognitivista, a linguagem é considerada como um domínio integrante da cognição humana que se encontra organizada em componentes relativamente autónomos mas que interagem entre si.

Batoréo (2000) refere ainda que, de acordo com a teoria de Whorf, publicada em 1956, as línguas são um instrumento de organização da sociedade, sendo que, ao refletir uma determinada realidade, têm o poder de a afirmar. Esta teoria defende o relativismo linguístico que, na sua formulação mais radical, a hipótese de Sapir-Whorf, assume que o pensamento e a cultura são modelados pela língua. Posteriormente desenvolvida como teoria neo-whorfiana, argumenta que a linguagem e a mente humana estão interconectadas, através de uma relação de simbiose.

Sim-Sim (1998) acrescenta que, de acordo com esta hipótese, a realidade é analisada e organizada através de conceitos que respeitam um acordo veiculado pelo discurso da comunidade e codificado nos padrões dessa linguagem. Desta forma, a estrutura específica da LM determina a perspectiva e o conhecimento acerca do mundo e, neste sentido, as vivências e experiências, individuais e coletivas, são interpretadas numa base linguística. Quanto maior for a riqueza e complexidade lexical e gramatical, mais elevado o desenvolvimento cognitivo e mais profunda e abrangente a compreensão da realidade.

Perante esta relação intrínseca entre a linguagem e a cognição, no seio de paisagens caracterizadas por complexas redes culturais e linguísticas, importa clarificar os conceitos que envolvem a aquisição, o desenvolvimento e aprendizagem de uma língua. Esta clarificação torna-se fundamental quando, de acordo com Gallisson & Coste (1983:442), a diferenciação entre LM, L2 e LE “define modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro”.

### 2.2.1 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA NÃO MATERNA

O conceito de LM, definido por Sim-Sim (1998:25), consiste no “sistema adquirido espontaneamente, que identifica o sujeito com a sua comunidade linguística”. Esta aquisição acontece de forma natural, no seio do grupo primário de socialização por meio das relações familiares, principalmente pela relação com a mãe. O crescimento linguístico implica a apreensão das regras específicas, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso de determinada língua. Este processo de interiorização das regras resulta num bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, na capacidade de as mobilizar para a compreensão e produção de novos enunciados. Sim-Sim (1998:28) distingue aquisição da linguagem de aprendizagem, embora ambos conduzam à apropriação de conhecimento, considerando que “a aprendizagem envolve a conscientização do conhecimento a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina”.

De acordo com Gallisson & Coste (1983), a L2 e a LE definem-se ambas como não maternas. No entanto, enquanto a LE é aprendida pelos alunos em contextos formais, a L2 é adquirida como língua veicular de uma comunidade, desempenhando um papel com estatuto social e político.

A clareza conceptual destes conceitos assume particular relevância, uma vez que, de acordo com Batoréo (2000), a aquisição simultânea de duas ou mais línguas, bilinguismo ou multilinguismo, é um paradigma cada vez mais frequente no âmbito dos crescentes movimentos de globalização. Esta autora aponta que a distinção da aquisição da L1 ou LM da aprendizagem das LNM, L2 ou LE, assenta no “carácter organizado e controlado no segundo caso a contrastar com um processo totalmente natural, não-organizado no primeiro” (Batoréo, 2000:183). Por outro lado, Sim-Sim (1998) sublinha que é considerado bilíngue o sujeito que é fluente no uso de duas línguas porque esteve exposto a ambas desde o nascimento ou porque a partir de um certo momento, de um modo geral com a chegada da idade escolar, teve que funcionar noutra língua (L2), que não a LM inicial (L1).

De acordo com Leiria (1999), a LNM pode ser uma LS ou uma LE. No entanto, a LS existe em contextos bilíngues ou multilíngues onde desempenha um papel de LO, sendo a língua de acesso aos serviços formais, nomeadamente ao acesso ao ensino formal. É esta a dialética que se observa nos territórios que estiveram envolvidos em processos de colonização, entre os quais se encontram os países que pertencem à CPLP. Nestes casos, a LP possui o estatuto de LO, desempenhando o papel de língua de alfabetização e escolarização, todavia, os falantes têm, em muitos casos, outra LM que varia de acordo com o contexto geográfico.

Perante este cenário, em 1953, a UNESCO reconheceu que o meio privilegiado para alfabetizar uma criança é através da sua LM, materializando este reconhecimento num direito efetivo, que se torna explícito na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da UNESCO (1996), no n.º 2 do artigo 3.º que assinala o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura. Ainda a propósito deste princípio, Filipe (2008:474) reforça a ideia de que "o direito ao ensino da língua materna é um direito fundamental dos jovens e condição essencial para a sua afirmação e desenvolvimento enquanto indivíduos, enquanto membros activos de uma comunidade, enquanto cidadãos de um espaço multicultural e multilinguístico".

No entanto, esta condição nem sempre se verifica. Encontram-se inúmeras situações em que a LM é diferente da língua de escolarização, tratando-se de situações de bilinguismo composto, nas quais fatores como a idade, as condições em que ocorre a exposição a ambas as línguas, as motivações para serem usadas, o ambiente social e a frequência com que cada língua é utilizada têm impacto no desenvolvimento da língua afetando a estrutura, o uso e o domínio do discurso (Sim-Sim, 1998). Esta autora reconhece que a exposição a duas línguas apresenta, geralmente, vantagens cognitivas assinaláveis, essencialmente no que ao desenvolvimento de competências metalinguísticas diz respeito, uma vez que a criança bilingue revela maior capacidade de conceptualização para descobrir relações semânticas, detetar e corrigir erros sintáticos.

De acordo com Titone (1988), citado por Sim-Sim (1998), o primeiro nível de conhecimento linguístico caracteriza-se por uma utilização espontânea, implícita e inconsciente das regras que regulam a sua LM, verificando uma crescente sensibilidade às suas características. Mais tarde, a criança desenvolve uma consciência linguística que lhe permite pensar sobre a língua para, finalmente, atingir um nível de conhecimento metalinguístico, deliberado e explícito, totalmente consciente e controlado. Sim-Sim (1998) assume que um bom desempenho ao nível metalinguístico na utilização da LM está correlacionado com um nível elevado nas mesmas competências na aprendizagem de uma LNM, sendo possível o seu incremento através de atividades formais. Esta autora refere que as competências metalinguísticas envolvem um nível superior de conhecimento sobre a linguagem, mobilizando recursos cognitivos e metaprocessos que são responsáveis pela consciencialização e controlo do processamento de informação.

Sim-Sim (1998) evidencia que o conhecimento da língua permite compreender e produzir frases nunca ouvidas e pronunciadas e assume que a grande riqueza do sistema linguístico

está patente na criatividade, na possibilidade de produção de enunciados novos que serão compreendidos pelos falantes da mesma língua. Este processo de consciencialização e reflexão linguística permite ainda o desenvolvimento de competências sociolinguísticas ao nível da consciência intercultural, da construção de novos significados.

No processo de aprendizagem de uma língua, e considerando os diferentes níveis de conhecimento, importa ter atenção às diferenças entre as variedades da mesma língua. Labov (1973), citado por Sim-Sim (1998), assinala que, quando a variedade de escolarização não é a mesma em que a criança cresceu, pode existir um impacto negativo ao nível da aprendizagem. Esta dissonância, que muitas vezes traduz a existência de diferentes grupos sociais, pode levar a que o aluno não seja considerado competente no domínio das regras da língua ou até considerada a existência de problemas de linguagem. As normas linguísticas estão fortemente determinadas e enraizadas na cultura, pelo que se torna fundamental a perceção e domínio da variedade que mais se aproxima à língua padrão.

Sim-Sim (1998) salienta ainda que, com o crescimento linguístico e após a entrada para a escola, a criança apercebe-se da importância de adaptar o seu discurso ao novo contexto e aos intervenientes do diálogo. Uma vez que a criança já possui o domínio estrutural da língua, o seu discurso vai adquirindo clareza e subtileza. A maestria das competências linguísticas é determinada pelo ambiente e, como tal, quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais, maiores as oportunidades de crescimento e desenvolvimento e, conseqüentemente, de eficácia comunicativa.

No entanto, Batoréo (2016) refere que a aprendizagem de uma LNM, em ambos os contextos de L2 ou LE, não depende apenas do *input* linguístico. Este *input* é determinado pelas características socioeconómicas do meio, condicionando a quantidade e a qualidade das interações. No entanto, de acordo com esta autora, o conhecimento explícito da língua formal, veiculado por instrumentos de apoio que regulam e legitimam este processo, permite melhorar o desempenho linguístico do aluno e, simultaneamente, desenvolver outras competências cognitivas, pessoais e sociais, incrementando a sua motivação para aperfeiçoar o seu desempenho e conhecimento da língua.

A par desta ideia, Atkinson (1987) afirma que a LM possui um papel de extrema relevância, com um grande potencial na aprendizagem de uma LNM. Auerbach (1993) argumenta que o uso da LM facilita a aprendizagem de uma LNM reduzindo as barreiras afetivas. A utilização da LM também auxilia na superação das dificuldades de aprendizagem do vocabulário, facilitando a compreensão dos enunciados e tornando os alunos mais confiantes.

Perante a complexidade e riqueza linguística que caracteriza a Escola na atualidade e os processos de ensino e aprendizagem que aqui ocorrem, o desenvolvimento curricular e a avaliação das aprendizagens dos alunos devem ter em conta as especificidades dos contextos e o perfil sociolinguístico dos alunos. Criar condições para valorizar a diversidade linguística e cultural é condição central para a qualidade do *input* linguístico e, conseqüentemente, para a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e

sociolinguísticas que promovam um percurso escolar de qualidade e o sucesso educativo dos alunos.

### 2.3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação constitui um elemento com uma importância central, muitas vezes determinante, no processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, contribui para certificar os conhecimentos e competências desenvolvidas pelos alunos, para aferir a qualidade das práticas de ensino e para a regulação e melhoria deste processo. Por outro, pode conduzir processos de decisão conscientes e informados, contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e o crescimento económico de uma nação.

Coexistem, atualmente, diferentes dinâmicas no que se refere às práticas de avaliação das aprendizagens e ao destaque que lhes é atribuído pelos diversos atores educativos. Independentemente da sua natureza e objetivos, de acordo com Fernandes (2014:28), “a avaliação não é uma mera medida pois inclui práticas sociais que são muito exigentes e sofisticadas, incluindo componentes subjetivas que não se podem ignorar”. Este autor salienta que “o sucesso de qualquer sistema credível de avaliação depende, antes do mais, do seu sucesso político. Um sistema de avaliação das aprendizagens é uma questão política que, naturalmente, terá relações mais ou menos complexas, mais ou menos evidentes, com o conhecimento, com as teorias”.

A avaliação das aprendizagens, numa lógica clássica, é bastante simples e objetiva, na medida em que assenta, predominantemente, em métodos quantitativos centrados nos resultados. Nesta perspetiva, o processo de avaliação desenvolve-se em quatro etapas, nomeadamente: a definição de critérios; o estabelecimento de normas de consecução dos critérios; a definição de um processo de medida; e a formulação de um juízo acerca do valor e do mérito, através da análise dos resultados (Fernandes, 2014).

Este autor evidencia que, no decorrer da evolução da avaliação enquanto disciplina, a sua definição foi-se alargando e ganhando complexidade, bem como os seus objetivos e propósitos. A avaliação sumativa e criterial dá espaço ao aparecimento de formas de avaliação formativa e subjetiva, introduzidas por Scriven (1967). Orientadas por uma forte agenda social, os participantes passam a desempenhar um papel ativo e central, no qual as suas características pessoais são valorizadas e são também reconhecidas as suas experiências individuais e os significados atribuídos (e.g., House & Howe, 2003; Patton, 2003; Guba & Lincoln, 1989; Stake, 2006).

A qualidade e a diversidade das metodologias de avaliação das aprendizagens estão fortemente correlacionadas com a elevação dos padrões de aprendizagem. No entanto, Black & Wiliam (1998) referem que as iniciativas políticas para melhorar o planeamento e gestão da Educação são parte importante deste processo que muitas vezes ignora o que se passa dentro da sala de aula, levando os autores a compará-la com uma “*black box*”. Partindo desta consideração, estes autores salientam a importância da melhoria da

qualidade do exercício da docência, destacando a importância da avaliação formativa, enquanto metodologia central para um ensino eficaz. Evidenciam, através dos resultados de vários estudos, que as inovações que incluem o fortalecimento de práticas da avaliação formativa produzem ganhos significativos na aprendizagem dos alunos, principalmente nos alunos que revelam maiores dificuldades em modelos de avaliação tradicionais. Para estes alunos, as dificuldades associadas ao desempenho escolar são muitas vezes sinónimo de autoestima frágil, de problemas de comportamento e indisciplina, de absentismo e abandono escolar. Consequentemente, com o abandono precoce da escola, sem as qualificações adequadas, esses alunos correm o risco de serem alienados da sociedade e de se tornarem fontes e vítimas de graves problemas sociais. No entanto, para introduzir as necessárias inovações é fundamental conhecer e compreender as necessidades e características de cada contexto.

Atualmente, o papel dos resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos apresenta um crescente destaque social, ocupando lugares de protagonismo dentro e fora da Escola, através de abordagens e metodologias distintas de avaliação interna e avaliação externa que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Estas abordagens distinguem-se essencialmente pelo nível de envolvimento e participação dos responsáveis pela avaliação nestes processos.

Por um lado, as práticas de avaliação interna realizadas pelos professores têm um carácter preferencialmente contínuo e formativo, permitem a regulação do processo de ensino-aprendizagem, a aquisição de competências e conhecimentos numa determinada matéria e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências metacognitivas e de autorregulação dos alunos, através da partilha de feedback de forma continuada. Esta abordagem permite aceder a informação detalhada acerca do contexto onde ocorre, das características e necessidades dos alunos, além dos conhecimentos e competências adquiridos em determinada matéria. Porém, a subjetividade intrínseca ao processo pode pôr em causa a interpretação dos significados, enviesando e comprometendo a compreensão da realidade e os resultados dos alunos.

Por outro, as práticas de avaliação externa, muito associadas a ideais de rigor e credibilidade, permitem um olhar equitativo, transversal e objetivo acerca do desempenho dos alunos, isento de valores que, consequentemente, ignora as características dos contextos em que ocorre e dos alunos participantes. A avaliação externa vem ganhando protagonismo na esfera política e também na esfera da Educação à escala global, na medida em que, de acordo com Fernandes (2014), constitui uma medida credível da qualidade da Educação, enraizada na convicção de que a sua utilização contribui para reformar e melhorar a qualidade dos sistemas educativos, sendo, por isso, politicamente poderosa.

### 2.3.1 A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS

Madaus & Russell (2010) referem que a avaliação externa é vista como uma forma de monitorizar a performance dos alunos e um veículo de mudança, que impulsiona o que é

ensinado e como é ensinado, o que é aprendido e como é aprendido. De acordo com estes autores, os testes têm sido utilizados há muito tempo para resolver uma variedade de problemas sociais e educativos, como: a eliminação do “patronage”; o acesso democrático ao serviço público; a garantia de que os alunos adquirem determinadas competências; a definição e manutenção de padrões de desempenho ou a responsabilização de professores, alunos e escolas pela aprendizagem; e a alocação de recursos, muitas vezes escassos.

Fernandes (2019) evidencia que os resultados desta abordagem podem ser utilizados com propósitos bastante distintos. Por um lado, têm impacto na progressão académica dos alunos, com ponderações que podem ir até aos 80% do valor da nota final. Por outro lado, podem incidir na avaliação das escolas e dos professores, com ponderações consideravelmente mais baixas ou, ainda, contribuir para avaliar o desempenho global do sistema educativo. Black & Wiliam (2006) acrescentam que os dados recolhidos pela avaliação externa podem fornecer aos alunos informação acerca dos seus progressos, dos pontos fortes e fracos, motivando-os através da definição das metas a atingir e, igualmente, permitir uma avaliação da adequação curricular e das práticas de ensino.

A implementação de momentos de avaliação externa pode, de acordo com Fernandes (2019), constituir um meio relevante para proporcionar feedback de qualidade aos alunos, professores, gestores escolares, pais e encarregados de educação. Estes momentos de avaliação têm, conseqüentemente, o poder de informar e contribuir para que todos se mobilizem para ajustar práticas e orientar esforços ao nível do estudo, de ensino, de organização e funcionamento pedagógico das escolas e de apoio aos seus filhos e educandos (Madaus, Russell & Higgins, 2009; Poinha, 2012). Para os autores Resnick (1987) e Wiggins (2011), os instrumentos de avaliação externa podem desempenhar um relevante papel na indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação.

Todas estas vantagens, que podem sustentar a utilização de abordagens de avaliação externa, não impedem a necessidade de um exercício cuidadoso na definição e implementação deste modelo de avaliação. Resnick (1987) salienta que os resultados obtidos por qualquer processo de avaliação, interna ou externa, são sempre determinados pelo próprio instrumento. A escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros, a forma como são formuladas as questões, a linguagem utilizada, determinam a qualidade dos resultados e as práticas educativas, impactando a gestão e desenvolvimento do currículo. É fundamental compreender que esta metodologia tem de ser sistematicamente aperfeiçoada e orientada para objetivos associados à melhoria da experiência pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

Fernandes (2019) acrescenta ainda uma outra questão crítica que se relaciona com as oportunidades de aprendizagem. Enquanto instituição formal responsável pelo ensino, a Escola deve ocupar-se de proporcionar oportunidades que permitam o acesso equitativo de todos os alunos ao conhecimento, de forma a clarificar que os seus resultados correspondem a oportunidades efetivas de aprendizagem. Muitas vezes a avaliação revela não só as fragilidades e dificuldades dos alunos, aquilo que sabem e são capazes de fazer, mas também quais as oportunidades a que tiveram acesso.

Nesta linha, Rothstein (2004), citado por Madaus & Russell (2010), salienta a importância da relação entre o desempenho dos alunos nos exames com determinados fatores familiares, uma vez que esta relação põe em causa a utilização dos resultados para julgar a qualidade de uma escola sem considerar outros fatores que influenciam a aprendizagem. Por exemplo, a cultura apresenta uma influência no desempenho, nomeadamente das minorias, imigrantes, estudantes bilíngues e mulheres (National Commission on Testing and Public Policy, 1990).

Através do olhar das teorias da reprodução, defendidas por Bourdieu & Passeron, (1970), os exames são encarados como estratégia fundamental de manutenção das desigualdades sociais e económicas. Assentam num modelo pedagógico que representa os interesses dos grupos e classes sociais dominantes que controlam a distribuição do conhecimento, de forma a reproduzir a estrutura vigente e as relações de poder, pondo em causa a ideia da Escola como instituição responsável pela garantia da equidade e agente de mobilidade social. É inquestionável que uma das funções primordiais de qualquer avaliação sumativa, interna ou externa, é a de diferenciar os alunos e, através desta perspetiva, os alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas terão menos oportunidades de atingir o sucesso escolar. As desigualdades escolares, de desempenho e competência, assentes numa falsa neutralidade do ensino, são legitimadas pelas desigualdades sociais mantendo a dominação de determinadas classes sobre as restantes.

Apesar de todas as críticas e limitações, a avaliação externa está também relacionada com a introdução de uma oportunidade, na qual todos os alunos podem mostrar o que sabem e são capazes de fazer de forma equitativa, transformando-se não só numa ferramenta de recolha de informação acerca das aprendizagens, mas também do funcionamento global do sistema de ensino.

Fernandes (2015, 2019) assume que a utilização isolada das avaliações externas ou das avaliações internas muito dificilmente poderá contribuir para melhorar a qualidade da Educação e, em particular, do ensino e das aprendizagens. Black & Wiliam (2006) defendem que a eficácia de uma política de avaliação em Educação passa pela forma como as escolas e os professores compreendem, interpretam e põem em prática o significado, os objetivos e os resultados da avaliação. Esta compreensão desenvolve-se em torno de crenças e representações individuais e coletivas, que devem ser partilhadas e questionadas num clima de abertura, partilha e reflexão, através de um trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa, no sentido de desenvolver uma análise e reflexão, crítica e profunda, acerca da realidade das práticas pedagógicas.

### 2.3.2. A PARTICIPAÇÃO PORTUGUESA NO PISA

O PISA – Programme for International Student Assessment é um estudo internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que procura aferir se os alunos conseguem aplicar, em contextos variados, o que aprenderam ao longo do seu percurso escolar. Esta prova avalia a capacidade que os alunos de 15 anos de diferentes países e economias têm para mobilizar os seus

conhecimentos nos domínios da Matemática, da Leitura e das Ciências e para enfrentar desafios que a transição para a vida adulta lhes coloca. A idade para aplicação desta prova corresponde à idade de conclusão do ensino obrigatório num grande número de países europeus (OECD, 2014).

Este estudo parte da premissa que fatores sociais, económicos e culturais estão fortemente correlacionados com o desempenho dos alunos e a desigualdade social é uma das origens das disparidades na aprendizagem (Justino, 2016) que, não sendo certamente a única, não pode ser dissociada de outras causas. Desta forma, a implementação do PISA envolve, além das provas que avaliam conteúdos curriculares, questionários sobre características dos contextos nos quais são identificadas e recolhidas informações que permitem uma análise detalhada da relação destas variáveis com o desempenho e evolução dos alunos, no âmbito dos resultados das provas. São contempladas características associadas ao estatuto socioeconómico das famílias, tais como a escolaridade e profissão dos pais, a nacionalidade, a composição do agregado familiar e a sua participação na vida escolar dos alunos. São também incluídos indicadores relativos ao percurso escolar do aluno, como a frequência no ensino pré-escolar, a idade de início do primeiro ciclo e a retenção, bem como, variáveis de natureza emocional, como a ansiedade, a felicidade e a motivação. Em relação ao contexto escolar, são recolhidas informações acerca da perceção acerca do perfil do professor e do exercício da docência, das metodologias pedagógicas e do ambiente e clima da sala de aula, das características da escola e da sua liderança, do rácio alunos por professor, dos recursos humanos e materiais, etc.

Fernandes (2009) afirma que este estudo recolhe informações através de: indicadores básicos, que proporcionam dados acerca do perfil do conhecimento e competências dos alunos; indicadores de contexto, que mostram como tais competências estão relacionadas com importantes variáveis demográficas, sociais, económicas e educacionais; e, por último, indicadores de tendência, que resultam da natureza continuada da recolha de dados e que mostram as alterações nos resultados e as relações entre determinadas variáveis e resultados, ao nível dos alunos e ao nível das escolas.

Uma análise cuidada, triangulando os resultados obtidos pelos vários indicadores, permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes países e identificar quais são os fatores que estão mais relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens. Esta análise tem sido feita em Portugal pelo IAVE, Instituto de Avaliação Educativa, e por agências não governamentais, como a Fundação Francisco Manuel dos Santos. Os resultados destas análises são devolvidos às escolas e aos seus atores, para que sejam construídos espaços seguros de reflexão crítica, que proporcionem a sua apropriação e articulação com os resultados obtidos pelas práticas de avaliação formativa e com as informações acerca do contexto. Torna-se possível, desta forma, contribuir para a definição de medidas mais realistas e sustentáveis, que sejam capazes de iluminar as práticas dos professores, no que aos processos associados ao desenvolvimento curricular dizem respeito.

Portugal participou, pela primeira vez, no PISA em 2000 e tem vindo a apresentar uma linha de evolução consistente, que assenta na redução da percentagem de “low performers” e no aumento do peso de “top performers” (OECD, 2014).

Ferreira et al. (2017) revelam que os resultados médios de Portugal têm vindo consistentemente a melhorar nos domínios considerados, aproximando-se dos scores médios da OCDE. De acordo com estas autoras, são várias as considerações que contribuem para a identificação de oportunidades de melhoria e para esta evolução positiva, entre as quais se destacam:

- Diretores preocupados com a definição e comunicação clara dos objetivos conseguem envolver toda a comunidade;
- O comportamento dos professores, especialmente no que se relaciona com a resistência à mudança, melhoram por esta via o seu comportamento global;
- O comportamento dos alunos tende a ser pior em escolas onde os resultados são baixos. Esta variável tem uma grande influência nos resultados, no entanto, não depende apenas do contexto socioeconómico e cultural dos alunos;
- Os bons alunos são particularmente motivados, com maior facilidade de se adaptarem aos diversos tipos de professor e mostram mais autonomia e competência na utilização das novas tecnologias;
- Os alunos com piores resultados são mais ansiosos, embora reconheçam que recebem mais apoio e feedback dos professores. Tendem a utilizar mais as novas tecnologias na escola e passam mais tempo em frente ao computador;
- A nível de equipamentos, formação, organização escolar e recursos humanos não foram encontradas quaisquer diferenças assinaláveis que justifiquem as diferenças nos desempenhos;
- A prática de atividade desportiva moderada diária está associada com desempenhos mais elevados;
- A elevada retenção escolar, fortemente ancorada a uma missão de seleção dos alunos para prosseguirem uma carreira académica ou de cariz intelectual, é considerada um grande problema, revelando ser pouco eficaz para o propósito de dar uma segunda oportunidade com o objetivo de contribuir para melhores aprendizagens futuras (Nunes, Reis, & Seabra, 2016; Flores, Mendes, & Velosa, 2014).

Ferreira et al. (2017) evidenciam que a visão comparada dos resultados do PISA tem permitido aprofundar a discussão em Portugal sobre as características do sistema educativo e questionar a aplicabilidade e sustentabilidade de várias medidas, como por exemplo, a prática da retenção escolar. A oportunidade de comparar diferentes países possibilitou a partilha de outras formas de intervenção junto dos alunos com dificuldades

de aprendizagem (Eurydice, 2011). Algo que era visto como normal vem perdendo estatuto e acompanhando o debate que, ainda em fase embrionária em alguns países, encontra legitimidade a nível internacional, em artigos e estudos diversos que desaconselham esta prática (Ferreira et al., 2017).

Domingos et al. (2018) salientam três aspetos a melhorar, evidências da análise dos resultados do PISA. Reforçando a questão da retenção, indicam que o sistema escolar português continua a ter dificuldades em ser verdadeiramente mais inclusivo, mais democrático, uma vez que 31% dos alunos portugueses participantes na edição do PISA de 2015 tinham uma ou mais retenções no seu percurso académico enquanto que a média global dos restantes países participantes era 12%. Estes autores evidenciam outro ponto crítico que, relacionado com o anterior, prende-se com as faltas às aulas por parte dos alunos. No sistema escolar português os alunos faltam mais às aulas do que o que se verifica, em média, nos restantes países da OCDE e esse facto gera, naturalmente, dificuldades ao nível das aprendizagens pois os alunos têm menos oportunidades para aprender. Assinalam também a frequência da educação pré-escolar por parte das crianças como um domínio em que são notórios e reconhecidos os progressos verificados em Portugal. Verifica-se uma evolução de 55%, em 2003 para 64% em 2012 de alunos com mais de um ano de frequência da educação pré-escolar. Porém, no contexto dos países da OCDE, o número de crianças que frequentam a educação pré-escolar em Portugal é ainda significativamente inferior.

A análise dos dados do PISA recolhidos em 2022 revela que os jovens alfabetizados na sua LM têm cerca de 40% mais probabilidade de ler e compreender os enunciados, comparativamente com os seus colegas para os quais a língua de escolarização não é a sua LM<sup>3</sup>. Revelam também que estatuto socioeconómico e cultural dos alunos continua a exercer uma influência determinante nos resultados médios dos alunos (IAVE, 2023).

A utilização de dados recolhidos por atores externos, de forma extensiva, apresenta inúmeras oportunidades de desenvolvimento e melhoria. Principalmente, ao nível da construção de espaços de partilha e reflexão acerca de temas que afetam de forma global a sociedade atual.

No entanto, de acordo com Guerra (2009), ao conhecimento são atribuídos dois tipos de valor. O valor de uso, que se traduz no interesse e na utilidade que esse conhecimento tem para a vida das pessoas; e o valor de troca, que consiste na demonstração que determinado conhecimento foi adquirido, mesmo que não tenha qualquer valor de uso, em troca de uma classificação, de um certificado ou título (Guerra, 2009). A questão que se coloca, assente nesta dialética, consiste em reconhecer qual o valor que o sistema alimenta e valoriza e qual a sua utilidade e impacto.

<sup>3</sup>) Dados fornecidos pela UNESCO a 21 de fevereiro de 2024, pela comemoração do dia internacional da língua materna, em <https://world-education-blog.org/2024/02/21/can-technology-help-us-bridge-language-divides-for-learning/#more-33975>

## 2.4. CRIATIVIDADE

Num mundo marcado por constantes alterações, caracterizadas por uma aceleração exponencial, o desenvolvimento de estratégias de adaptação a cenários de incerteza é considerado, não só, desejável, como indispensável. São várias as competências que, inscritas em múltiplos normativos emanados por diferentes instituições, nacionais e transnacionais, pretendem evidenciar esta necessidade.

A Comissão Europeia (2007) afirma que, no quadro de competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida, é fundamental investir no desenvolvimento das nossas aptidões, de forma a alcançarmos o sucesso num contexto em constante mudança, nomeando competências-chave interligadas e complementares, entre as quais estão a criatividade e a resolução de problemas.

De acordo com a OCDE (2010), as sociedades e as organizações em todo o mundo dependem, cada vez mais, da inovação e da criação de conhecimento para enfrentar os desafios emergentes, dando urgência à inovação e ao pensamento criativo como iniciativas coletivas. Esta organização considera que a criatividade é uma habilidade essencial para o século XXI e, no âmbito da promoção desta competência e do pensamento crítico no ensino obrigatório, enfatiza a importância da formação de professores para a estruturação de um pensamento e de uma linguagem partilhada entre a comunidade educativa (OCDE, 2019).

Nesta linha de pensamento, a OCDE (2021) vem desenvolvendo estudos acerca da importância de considerar outras competências na sua análise, para além das competências cognitivas. Salienta que a Escola desempenha um papel especialmente relevante para proporcionar ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento e reforço das competências sociais e emocionais dos alunos, uma vez que são de importância central para o seu bem-estar e sucesso académico. No domínio da abertura a novas experiências, os alunos devem evidenciar: curiosidade, ou seja, interesse por ideias e gosto pela aprendizagem e exploração intelectual; tolerância, abertura a diferentes pontos de vista e à diversidade, valorizando pessoas e culturas estrangeiras e, por último, criatividade, enquanto capacidade de gerar novas formas de agir e pensar, através da exploração, da aprendizagem através dos erros, com perspicácia e visão (OCDE, 2021).

Pela primeira vez em 2022, esta organização contemplou explicitamente a avaliação da criatividade no âmbito do PISA, iniciativa que pode encorajar um debate mais amplo sobre a importância do desenvolvimento do pensamento criativo através da Educação, fornecendo evidências que suportem as mudanças nas políticas educativas (OCDE, 2023). Esta organização afirma que, sendo o papel fundamental da Educação dotar os alunos das competências necessárias para alcançarem uma vida de sucesso, a capacidade de pensar criativamente é uma competência que deve ser cultivada e contemplada no seu currículo formal. A rápida mudança, a flexibilidade no trabalho, a incerteza associada ao futuro, a necessidade de adaptação, são argumentos utilizados por esta organização para legitimar a introdução da criatividade da esfera da intervenção do PISA.

Em Portugal, o Ministério da Educação (2016) propõe o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória como referencial para os atores educativos, constituindo-se como matriz comum no âmbito da escolaridade obrigatória. Este documento apresenta os valores, princípios e competências essenciais que devem ser cultivados ao longo do percurso educativo dos alunos, entre os quais destaca a importância do pensamento criativo, do pensamento crítico e da resolução de problemas.

No seio da comunidade científica, o interesse acerca das questões associadas à criatividade vem ganhando consistência e protagonismo desde a década de 1950 (Guilford, 1950). Muito se tem escrito acerca da criatividade, do pensamento criativo e divergente e da sua importância central no desenvolvimento de cidadãos resilientes, com elevada capacidade de adaptação e resolução de problemas, numa sociedade marcada pela diversidade cultural e linguística, em constante reconstrução. A inclusão e integração deste património exige a criação de soluções criativas e recetivas, que permitam quer a democratização do acesso ao conhecimento, quer oportunidades de partilha e participação. Por outro lado, a abertura e o contacto com diferentes culturas, línguas, formas de compreender e definir a realidade, constituem-se inevitavelmente como oportunidades de excelência para desenvolver o pensamento divergente.

Apesar do crescente protagonismo, a criatividade continua a ser um conceito polissémico e subjetivo, difícil e complexo (Runco, 2014) que envolve inúmeras variáveis internas ao sujeito e associadas ao contexto e que tornam complexa a sua definição e, conseqüentemente, a sua operacionalização e avaliação. Esta complexidade conceptual reflete-se na dificuldade em compreender e definir de forma holística o papel da Escola no desenvolvimento e promoção das competências e conhecimentos inerentes, adequando o currículo e as opções metodológicas às necessidades e características do contexto e dos seus alunos.

Morais, Monteiro, & Martins (2020) e Moraes & Fleith (2017) referem que o esquema de sistematização deste conceito feito por Rhodes (1961) apresenta consenso entre a comunidade académica. De acordo com estes autores, este esquema, conhecido pelo esquema dos 4 P's, contempla quatro dimensões em que cada P representa um componente da criatividade. A Pessoa refere-se aos requisitos que um indivíduo deve apresentar para uma produção criativa, associados à personalidade e à motivação. O Processo criativo consiste na articulação das etapas para conseguir o produto final com as características cognitivas. O Produto foca-se nos resultados do processo criativo, envolvendo os instrumentos e critérios de avaliação. Por último, o contexto social (Press) considera a influência do ambiente exterior no indivíduo, que pode desempenhar um papel facilitador ou inibidor desta característica.

Para que a criatividade se verifique é necessária a convergência de certos fatores (Feist, 2006; Moraes & Fleith, 2017) como: a motivação intrínseca; características de personalidade como autonomia, autoconfiança, curiosidade; processos cognitivos; conhecimento sobre uma área; aptidões específicas e um olhar externo que corresponde a uma dimensão avaliativa social (Moraes, Monteiro, & Martins, 2020).

Tendo em conta o destaque que a educação formal ocupa na educação e formação das crianças e jovens na atualidade, e que vários fatores associados ao contexto social interferem no desenvolvimento de competências associadas à criatividade, a Escola apresenta-se como um lugar privilegiado para o desenvolvimento desta competência.

A OCDE (2023) salienta que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas pode influenciar os recursos internos dos alunos ao nível do desenvolvimento cognitivo, dos conhecimentos e competências, da motivação e curiosidade, da autoconfiança e de competências ao nível do trabalho colaborativo. Argumentando que o pensamento criativo ajuda os alunos a interpretar experiências e informações de maneiras novas e pessoalmente significativas, mesmo no contexto de objetivos formais de aprendizagem (Beghetto e Kaufman, 2007; Beghetto e Plucker, 2006), conclui que pedagogias centradas no aluno, que valorizam a sua criatividade, aumentam a motivação e interesse em aprender (Hwang, 2015).

Contudo, apesar da importância atribuída ao papel da Escola na promoção e valorização da inovação, vários autores têm demonstrado que a criatividade apresenta trajetórias de desenvolvimento que oscilam com a idade (Barbot, Lubart & Besançon, 2016; Smith & Carlsson, 1985; Torrance 1967), uma vez que períodos marcados pelo declínio nesta competência estão correlacionados com a entrada e permanência na escolaridade obrigatória. Torrance (1967) aponta determinados fatores ambientais como responsáveis pelas quedas de criatividade, nomeadamente, o confronto do aluno com regras e tarefas escolares cada vez mais exigentes de convencionalidade e de convergência.

Morais & Azevedo (2009) ressaltam que a compreensão e a promoção da criatividade exigem a sua avaliação. Estas autoras realçam a importância de considerar neste processo de avaliação, por um lado, a fidelidade e a validade dos instrumentos e, por outro, a complexidade do conceito e as dimensões que são envolvidas na procura de objetividade no entendimento do pensamento criativo.

A triangulação de instrumentos que contemplem, simultaneamente, o aluno e as suas características pessoais, o processo, o produto final e o contexto onde o exercício criativo se desenrola, será uma estratégia interessante para reduzir a subjetividade associada à instabilidade do conceito e assegurar que os resultados espelham, de forma mais fidedigna possível, a realidade. Deste modo, através de uma avaliação rigorosa e consistente conseguir-se-ão identificar oportunidades de melhoria e fomentar o envolvimento e participação dos alunos e, conseqüentemente, a sua motivação e desempenho.

### 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Na prossecução do presente trabalho de investigação foi necessário recorrer a uma abordagem metodológica diversificada na tentativa de contemplar a complexidade que constitui o processo de aprendizagem. Esta opção pretendeu, por um lado, caracterizar as aprendizagens no âmbito da disciplina de LP ao nível do ensino oficial, e, por outro, descrever e compreender detalhadamente os contextos e os atores participantes.

De forma a proporcionar uma imagem aprofundada acerca das aprendizagens no âmbito do ensino oficial da LP, foi efetuado um enquadramento descritivo das políticas educativas e linguísticas das diferentes nações. Simultaneamente, foram utilizados quatro instrumentos de recolha de informações para caracterizar os participantes deste estudo, professores e alunos, bem como uma prova de avaliação das aprendizagens de LP.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

##### 3.1.1. ANGOLA

A República de Angola é um país situado na costa ocidental da África Austral com uma superfície terrestre de 1.246.700 km<sup>2</sup>. Tem uma população total de 30.175.553 habitantes que se encontra distribuída de forma assimétrica, uma vez que cerca de 63% reside em zonas urbanas. É uma população bastante jovem, 46,2% tem menos de 15 anos e apenas 2,4% mais de 65 anos, verificando uma taxa de crescimento anual de 3,1% (INE, 2022).

De acordo com o artigo 19.º da Constituição da República de Angola, a LO deste país é a LP e, este mesmo artigo, refere ainda que o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional. Esta premissa é novamente reforçada através da alínea n) do artigo 21.º que inclui, entre as competências do Estado, proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação. No entanto, não se verifica qualquer referência que identifique ou quantifique estas línguas.

A LP, utilizada por 71% da população, encontra maior predominância junto da população residente nas áreas urbanas, utilizada por 85 % dos angolanos, contrariamente aos 49 % de falantes de português que vivem nas áreas rurais. A LP coexiste com várias línguas e dialetos, sendo o umbundo falado por 23% da população, seguindo-se o kikongo e kimbundu, falados ambos por 8% da população (RGPH, 2014).

Um dos maiores desafios que o país enfrenta, de acordo com Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, definida pelo Governo da República de Angola, é a elevada taxa de analfabetismo. O Governo define que “o facto de, em Angola, uma grande proporção de mulheres serem analfabetas, tem implicações particularmente graves no bem-estar das famílias, sendo por conseguinte uma das principais barreiras para sua ascensão sócio-económica. O elevado índice de analfabetismo sobre as mulheres limita seriamente as perspetivas de educação para muitas crianças e reprodução humana,

nutrição, água, saneamento e ambiente, que estão entre as principais causas da morbidade e das taxas de mortalidade materno-infantil” (Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001:18).

De acordo com o Plano de Acção para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de jovens e adultos — EJA- Angola 2019-2022, publicado em Diário da República a 19 de agosto de 2019, no ano de 2000, a taxa de analfabetismo em Angola encontrava-se acima dos 50%. Em 2014, de acordo com dados do Censo Populacional, a taxa geral de analfabetismo baixou significativamente para 34%. Apesar dos índices de analfabetismo absoluto terem apresentado uma regressão significativa, a distribuição geográfica do fenómeno pelo território nacional continua a ser assimétrica, registando-se taxas muito elevadas nas zonas do interior do país, especialmente nas zonas rurais.

#### *3.1.1.1. O SISTEMA EDUCATIVO*

De acordo com o Orçamento Geral do Estado para 2023, a Educação constitui 14,1% da despesa fiscal primária, apresentando um acréscimo de 25,3% relativamente ao ano anterior.

O Sistema de Educação e Ensino, adotado após a independência e em consonância com o novo sistema político, económico e social instaurado em 1975, assenta em princípios de igualdade de oportunidades, gratuidade e laicidade, com os objetivos de consolidar a independência nacional e responder às necessidades do país, de acordo com o Plano Nacional de Acção para a Educação de Todos, implementado em 1977.

No dia 31 de dezembro de 2001 e de acordo com artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a Lei N.º 13/01 que se constitui como a Lei de Bases do sistema da Educação da República de Angola. No entanto, esta lei vem apresentado atualizações sucessivas, nomeadamente através da Lei N.º 17/16 e, posteriormente, da Lei N.º 32/20.

A LBSE enunciava na primeira versão, no seu art.º 2º, que o sistema de educação se desenvolve em todo o território nacional e que a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação. No entanto, o artigo 12º da última versão refere que a obrigatoriedade de assegurar a educação traduz-se no dever do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas de assegurar e promover o acesso e a frequência ao sistema de educação e ensino a todos os indivíduos em idade escolar.

O ponto 2 deste artigo indica que a obrigatoriedade da Educação abrange a Classe da Iniciação, o Ensino Primário com a duração de seis anos e o I Ciclo do Ensino Secundário, com a duração de três anos. Verifica-se, portanto, a evolução da obrigatoriedade que incidia apenas na frequência apenas do Ensino Primário, exclusivo para todos os indivíduos que frequentassem o subsistema do ensino geral.

O artigo 16º desta lei determina que o ensino deve ser ministrado em LP. No entanto, o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização no ensino das demais línguas de Angola. O ponto 4 deste artigo refere que o Estado promove políticas públicas para inserção e massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

O subsistema de ensino geral encontra-se segmentado em Ensino Primário e Ensino Secundário. O artigo 27º refere que o Ensino Primário tem a duração de seis anos e que a ele têm a acesso as crianças que completem, pelo menos seis anos de idade no ano da matrícula. Refere ainda que, até à 4.ª classe, o ensino ocorre me regime de monodocência e, da 5.ª à 6.ª classe, ocorre em termos a regulamentar.

O artigo 29.º aponta como objetivos específicos deste ciclo de ensino: “a) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, escrita, cálculo e as bases das ciências e tecnologias; b) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita; c) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização; d) Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais; e) Educar as crianças, os jovens e os cidadãos adultos para adquirirem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de ética, necessários ao seu desenvolvimento; f) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.”

De acordo com o artigo 31.º, o Ensino Secundário Geral compreende dois ciclos de três classes, sendo que o I Ciclo do Ensino Secundário Geral é constituído pelas 7.ª; 8.ª e 9.ª Classes e é frequentado por alunos que completem, pelo menos, 12 anos de idade no ano da matrícula.

O Artigo 32.º estipula que são objetivos específicos do I Ciclo do Ensino Secundário Geral: “a) Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário; b) Permitir a aquisição dos fundamentos das ciências e tecnologias e de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes; c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica; d) Aprofundar os fundamentos de uma cultura humanística, baseada nos valores morais, éticos, cívicos e patrióticos; e) Aprofundar a formação técnica, cultural, artística e das principais línguas de comunicação internacional, que constitui suporte cognitivo e metodológico apropriado para o prosseguimento de estudos; f) Criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica e de adaptação à mudança; g) Promover o empreendedorismo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitude, valores patrióticos e éticos para a vida activa e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia.”

De acordo com as orientações curriculares, definidas pelo Ministério da Educação (2012), a 6.<sup>a</sup> classe engloba as disciplinas de LP, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Física. O programa do Ensino Primário da 6.<sup>a</sup> classe define que, ensino da LP, centrado no desenvolvimento global dos conhecimentos a nível cognitivo, afetivo e social, apresenta como objetivos: “compreender a língua através da leitura, interpretação e escrita de textos adequados à classe; conhecer palavras, frases, assuntos e temas lecionados no Ensino Primário; aplicar corretamente os conteúdos gramaticais adequados à classe e ao nível, bem como os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores; desenvolver progressivamente os conhecimentos linguísticos, expressivos, comunicativos, sociais e culturais; aplicar a prática da leitura e da escrita, apropriando-se progressivamente dos meios e instrumentos ao seu alcance; conhecer os aspetos inerentes ao funcionamento da língua em situações de uso”.

A avaliação das aprendizagens deve ser feita de forma global e a classificação quantitativa e trimestral, sendo o resultado dos dados da avaliação contínua e de uma prova do professor, que conta 50% da nota final do trimestre. No final da 6.<sup>a</sup> classe é realizado um Exame Final, cujo resultado tem uma ponderação de 70% para a nota final do ano letivo para cada disciplina.

#### *3.1.1.2 O PERFIL DO ALUNO*

O número de crianças a frequentar o Ensino Primário em Angola verifica uma tendência de crescimento, acompanhando o aumento da população. De acordo com os dados publicados no Anuário de Estatísticas Sociais (2021), 4.929.931 crianças e jovens frequentam o Ensino Básico, o que corresponde a 16,3% da população total. Analisando a sua composição, verifica-se que 51,5% dos alunos são alunos do sexo masculino e encontra-se um rácio que oscila entre os 41 e os 109 alunos por professor.

No ano de 2019, estavam inscritos 623.449 alunos na 6.<sup>a</sup> classe, o que corresponde a 12,6% dos alunos inscritos neste ciclo de ensino. A taxa de conclusão do ensino básico é de 60,7%, sendo que 62,2% dos alunos do sexo masculino conseguem concluir os estudos e apenas 59,1% de alunos do sexo feminino terminam a escolaridade obrigatória.

De acordo com o Inquérito Sobre Despesas, Receitas e Emprego em Angola, IDREA 2018/2019, publicado pelo INE de Angola, acerca do perfil da criança, em termos globais, apenas 12,4% das crianças frequentam programas organizados de educação pré-escolar e apenas 71,1% frequentam o Ensino Primário. Identifica-se uma grande discrepância no acesso a este Sistema de Ensino entre as crianças do meio urbano (80,8%) e do meio rural (57,3%).

Relativamente à frequência no Ensino Secundário, globalmente os valores caem para os 39,9%, sendo que apenas 52,9% dos jovens residentes em zonas urbanas frequentam este ciclo contra 16,8% dos jovens residentes em meios rurais. Estes valores concorrem para uma taxa de alfabetização da população com idade compreendida entre 15 e 24 anos na ordem dos 79,8%. Porém, um olhar mais atento revela que apenas 57,7% dos jovens

residentes nas zonas rurais são alfabetizados e que existe uma diferença superior a 10% entre a taxa de alfabetização dos jovens do sexo feminino comparativamente aos jovens do sexo masculino.

Este relatório revela também que 25% das crianças e jovens angolanos entre os 5 e os 17 anos de idade nunca frequentaram a escola e que, dos alunos inscritos, apenas 6,1% beneficiam da merenda escolar. Importa também considerar que 67,9% dos agregados familiares sentiram preocupações associadas à insuficiência alimentar nos sete dias anteriores à resposta a este inquérito e que apenas 51,6% dos agregados familiares usam fontes apropriadas de água para beber.

Ainda, e tendo em conta que, em idade escolar, apenas 68,7% das crianças e jovens obtêm o registo de nascimento, 81,1% referente às crianças que vivem nas zonas urbanas e 48,1% às habitantes em zonas rurais, os dados recolhidos apenas consideram e expressam uma pequena parte da realidade angolana.

### 3.1.2. CABO VERDE

A República de Cabo Verde é um país constituído por um arquipélago de dez ilhas, localizado no Oceano Atlântico ao largo da costa da África Ocidental. Dispõe de escassos recursos naturais e é caracterizada por assimetrias sociais, que oscilam entre o meio rural e urbano, com impacto nos elevados níveis de emigração.

De acordo com os dados fornecidos pelo INE de Cabo Verde (2018), este país apresenta uma população total de 511.217 habitantes distribuídos por nove ilhas, concentrados essencialmente nos meios meio urbanos, 74,1% da população. As crianças e jovens com idade inferior a 17 anos representam 37,1% da população total, contudo, observa-se que, o meio rural apresenta uma taxa de 39,3%, superior ao do meio urbano, com uma taxa de 35,9%.

De acordo com a Constituição da República de Cabo Verde, no seu Artigo 9º, o Português é língua oficial. No entanto, este artigo refere que o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa, sendo que todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.

#### 3.1.2.1. O SISTEMA EDUCATIVO

A Lei Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 9º, menciona que “a educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspetos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana. Com o objetivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na coletividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura”.

O artigo 10º desta lei refere que são objetivos da política educativa: “g) Reforçar a consciência e a unidade nacionais; h) Aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita

da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa”.

No cumprimento destes objetivos, o Plano Estratégico da Educação – 2017/2021, alinhado com o Programa do Governo, propôs a introdução, desde o 1º ano de escolaridade, da metodologia de ensino da LP como LS e língua de comunicação, visando o fomento de aprendizagens significativas da LP, com uma metodologia validada para a realidade linguística de Cabo Verde. No entanto, a Carta de Política Educativa de Cabo Verde para o período 2015-2025 não define qualquer estratégia, medida ou indicação acerca desta questão.

O ano letivo 2020/21 contou com uma dotação de 14,6% do Orçamento Geral do Estado, sendo que o Ensino Básico corresponde a 39,8% desta despesa. Estes valores sofreram um decréscimo face aos investimentos verificados nos anos letivos anteriores. Em 2019/20, a Educação contou com uma fatia de 16,4% do Orçamento Geral do Estado, e no ano anterior, 2018/19, com uma fatia de 17,4% de investimento.

O sistema de ensino está organizado em três ciclos de estudos, sendo de carácter obrigatório o primeiro e segundo ciclos, com duração de quatro anos cada. De acordo com o Programa Completo de LP do EBO, o propósito principal do ensino e aprendizagem da LP é consolidar as aprendizagens conseguidas no 1.º ciclo e o de promover, simultaneamente, o acesso a novos conhecimentos com vista ao aperfeiçoamento e alargamento das competências nos domínios da compreensão e produção orais e da compreensão e produção escritas, fundamentados no conhecimento explícito da língua e na educação literária. Indica que, uma vez que a LP é, para muitos cabo-verdianos, uma língua não materna, espera-se que o seu ensino no contexto educativo capacite o aluno para compreendê-la e usá-la em situações reais de comunicação.

O Plano de Estudos do Ensino Básico Formal (2018) determina que o currículo do 6.º ano integra a LP e duas LE: Inglês e Francês, sendo que a LP tem uma carga horária semanal de quatro horas e as LE duas horas cada. A LP, encarada como LS, constitui-se como instrumento de comunicação e como uma área prioritária no currículo, transversal à compreensão oral e escrita em todas as outras disciplinas e áreas disciplinares, abrangendo todos os anos do EB.

De referir que, no ano letivo 2022/23, foi introduzida a disciplina da Língua e Cultura Cabo-verdianas, como disciplina optativa, a partir do 10º ano de escolaridade, por um período experimental de três anos. De acordo com o Caderno de Orientações - Ano Letivo 2022/2023, esta disciplina tem como objetivos “reforçar a identidade linguística e cultural; desenvolver a consciência linguística da sua língua materna; familiarizar acerca das variedades do cabo-verdiano, desenvolvendo atitudes positivas face à variação linguística; aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua; integrar o aluno na sua coletividade em desenvolvimento; promover os valores de diversidade linguística, do multiculturalismo e da tolerância”.

### 3.1.2.2.O PERFIL DO ALUNO

O Anuário da Educação (2022) revela que no ano letivo 2020/21 estavam inscritos 126.835 alunos nas escolas cabo-verdianas nos vários ciclos de ensino, o que corresponde a cerca de 25% da população total, sendo 49,6% do sexo feminino. Deste universo, 82.552 estavam a frequentar o ensino básico, contando com 47,9% de alunos do sexo feminino.

Os dados disponibilizados pelo INE (2018) estimam que 90,6% das crianças na faixa etária entre os 4 e os 17 anos frequentaram um estabelecimento de ensino. No 6.º ano estavam matriculados 9986 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 17, contando com 714 alunos que verificam pelo menos uma retenção. O 6.º ano apresenta um total de 8618 alunos aprovados, sendo 4345 do sexo feminino. Estes dados revelam uma taxa de retenção na ordem dos 13,7% à saída, contra os 4,2% à entrada.

A rede pública conta com 384 equipamentos escolares do EB, dos quais 264 estão localizados em meios rurais. Relativamente às condições do edificado, verifica-se que 38 estabelecimentos não possuem eletricidade e 28 não possuem instalações sanitárias funcionais.

Analisando o Perfil da Pobreza – Um olhar sobre as crianças, (INE 2018), Cabo Verde registou em 2015 uma incidência de pobreza absoluta global na ordem dos 35,2%, o que significa que cerca de 179.909 pessoas são consideradas pobres. A incidência da pobreza infantil é estimada em 43,0%, a nível nacional, ou seja, do total das crianças menores de 18 anos, cerca de 81.645 vivem em agregados cujo consumo médio anual, por pessoa, fica abaixo dos limiares da pobreza fixados para o país.

Geograficamente, observa-se que a pobreza absoluta infantil é mais acentuada no meio rural, onde mais de metade das crianças e adolescentes vive em agregados pobres, nomeadamente, a incidência da pobreza infantil situa-se na ordem dos 55,6%. No meio urbano, a incidência da pobreza fixa-se em 35,4% e atinge cerca de 41.770 crianças menores de 18 anos.

Assim como a pobreza global infantil, a pobreza extrema é essencialmente rural. Cerca de 24,9% das crianças que residem no meio rural são consideradas extremamente pobres, enquanto no urbano a incidência da pobreza extrema infantil é estimada em 7,6%. Pode constatar-se ainda que cerca de 66,5% da população extremamente pobre vive no meio rural.

Da análise por género, não se observam diferenças na incidência da pobreza infantil, quer global, quer extrema. No entanto, a pobreza infantil é mais acentuada em agregados representados por mulheres. Cerca de 46,6% das crianças que vivem em agregados monoparentais, representados por mulheres, são pobres e cerca de 15,6% é muito pobre, enquanto nos agregados representados por homens a incidência da pobreza global infantil é de 38,0% e a pobreza extrema é de 12,0%.

Este relatório evidencia também que o abandono escolar é um problema social que acarreta consequências nefastas para a sociedade. A falta de capacidade financeira do agregado para cobrir as despesas de educação da criança e fazer face a outras

necessidades, como a alimentação, estão fortemente relacionados com o abandono escolar. A pobreza é considerada fator determinante no processo do abandono escolar, particularmente a partir dos 12 anos uma vez que cerca de 8,0% das crianças pobres e 4,2% das não pobres abandonaram o sistema educativo, em 2015.

### 3.1.3. PORTUGAL

A República Portuguesa, situada no extremo sudoeste da Europa, ocupa um território com uma área de 92.152 Km<sup>2</sup>, composto por 18 distritos no Continente e duas Regiões Autónomas, Açores e Madeira.

De acordo com os dados fornecidos pelo INE (2023), residem neste território 10.444.242 cidadãos, verificando-se que cerca de 75% da população reside em zonas predominantemente urbanas. As crianças e jovens com idade inferior a 14 anos ocupam 13% da população total e o número de idosos com 65 ou mais anos representa 24%. Pelo quarto ano consecutivo, o aumento da população resulta de um saldo migratório que compensa o saldo natural negativo.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada a 2 de abril de 1976, decreta no seu artigo 9.º que são tarefas fundamentais do Estado: “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa”. O artigo 11.º define que a língua oficial é o Português e, no final da década de 1990, a Constituição da República reconhece a língua gestual portuguesa e a língua mirandesa como línguas oficiais.

O 73º artigo concretiza o direito universal à educação incumbindo ao Estado promover a democratização da educação e o artigo 74.º, reiterando que todos têm direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, define que são competências do Estado na realização da política de ensino: assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais.

De acordo com a Direção-Geral do Orçamento, a despesa do Estado relativamente ao setor da Educação foi, em 2022, no valor de 9.755 milhões de euros, o que corresponde a 12,3% do orçamento global. Em 2023, o valor disponível subiu para 9.851,4 milhões de euros, correspondendo, no entanto, a 11,6% do orçamento de Estado disponível para o setor da Educação.

#### 3.1.3.1. O SISTEMA EDUCATIVO

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, remete para os termos da Constituição da República, definindo que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

O artigo 3.º indica que o sistema educativo está organizado de forma a “d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. O artigo 6.º refere que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos e o artigo 7.º indica que são objetivos do ensino básico: “d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas”.

De acordo com o artigo 50.º, a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos. Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. Ainda no mesmo artigo, está definido que o “ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, o Despacho Normativo n.º 98-A/92 indica que o seu exercício permite aferir, a cada momento, o estágio de realização das aprendizagens, distinguindo várias modalidades: “a) Avaliação formativa; b) Avaliação sumativa; c) Avaliação aferida; d) Avaliação especializada. Estas modalidades devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo de forma articulada, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização”. A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo.

A avaliação sumativa tem em conta a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante e a avaliação aferida destina-se a medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares definidos a nível nacional, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar. A avaliação aferida não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos e pode ter lugar em qualquer momento do ano letivo, sendo da responsabilidade dos organismos competentes do Ministério da Educação a elaboração das respetivas provas.

As orientações da DGE indicam que a carga horária para a disciplina de LP deve ser, no mínimo, de seis blocos de 45 minutos por semana e o desenvolvimento curricular está orientado para o cumprimento das aprendizagens essenciais de LP, alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

### 3.1.3.2. O PERFIL DO ALUNO

De acordo com os dados fornecidos pela DGEEC (2022), no ano letivo de 2021/22, estavam inscritos 212.914 estudantes no 2.º ciclo do EB, o que corresponde a 22,9% dos estudantes inscritos nos vários ciclos de estudos, sendo 48,7% destes estudantes do sexo feminino. Este ciclo de estudos conta com 23.415 docentes em exercício de funções, distribuídos por 4.339 estabelecimentos de ensino. Nesse ano letivo, estavam inscritos 103.459 alunos no 6.º ano e 100.074 concluíram com sucesso esta etapa académica. A taxa de conclusão do ensino básico geral ronda os 96%, não se verificando grande variação entre género. No entanto, a taxa de abandono precoce, verificada em 2022, é de 6% com uma diferença significativa entre o sexo feminino (3,9%) e o sexo masculino (7,9%).

Os resultados do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (2022) indicam que 16,4% da população residente em Portugal encontrava-se em risco de pobreza, sendo os agregados familiares constituídos por um adulto com crianças dependentes (38,2%), por dois adultos com três ou mais crianças dependentes (33,2%) os grupos em situação de maior risco de pobreza ou exclusão social.

De acordo com os dados do INE, relativos aos indicadores dos ODS para Portugal, o grupo que apresenta maior taxa de pobreza são as crianças e jovens, entre os 0 e os 17 anos, com um valor de 18,5%.

Para finalizar a caracterização das paisagens dos três países envolvidos neste estudo, importa trazer um olhar com uma perspetiva comparativa, baseado nos dados disponibilizados pelo Banco Mundial. Partindo do ODS 1, que consiste em erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares, verifica-se que, em Angola, 31,1% da população vive com menos de 1,99 US\$, por dia. No caso de Cabo Verde, este valor cai drasticamente para 4,6% e, finalmente, no caso de Portugal, este valor aponta para que 0,5% da população tenha apenas este valor disponível diariamente.

## 3.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA

Para a elaboração do presente estudo, foram recolhidas informações acerca dos contextos através da aplicação de quatro instrumentos distintos. A seleção e construção destes instrumentos foi uma escolha metodológica estratégica, que acompanha os estudos de avaliação externa internacionais, nomeadamente o PISA, visando uma descrição detalhada de dimensões económicas, sociais e culturais do contexto, no qual os alunos estão inseridos e que condicionam as suas experiências e, conseqüentemente, os seus resultados.

A aplicação dos instrumentos ocorreu em datas distintas, de acordo com os diferentes calendários escolares. Foi assegurada pelo professor titular de cada turma e decorreu de forma sequencial: iniciando pela realização da prova de LP, posterior resposta à Caracterização do Perfil Sociolinguístico do Aluno, finalizando com a aplicação da EPC. Apenas na escola localizada em Lisboa todo o processo foi acompanhado.

De forma a ultrapassar as dificuldades associadas às questões logísticas, a impressão e entrega das provas e dos questionários em Angola e Cabo Verde foi assegurada por algumas pessoas que gentilmente apoiaram a execução deste processo no terreno, garantindo também a sua recolha e envio para Portugal.

As informações recolhidas foram alvo de uma análise descritiva e uma análise comparativa entre determinados indicadores selecionados em função da sua relevância. Posteriormente, os resultados obtidos foram triangulados com as informações acerca da caracterização dos contextos, recolhidas junto dos normativos oficiais, de forma a incrementar a validade, credibilidade e a sustentabilidade do estudo.

### 3.2.1. PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A prova de avaliação das aprendizagens na disciplina de LP, disponível no Anexo I do presente trabalho, teve como objetivo a recolha de informações sobre os conhecimentos e competências dos alunos do 6.º ano, adquiridos no âmbito da disciplina de LP. Foi aplicada durante os meses de maio e junho de 2023, respeitando o calendário de cada escola, e teve a duração de 90 minutos.

Para a sua construção foi necessário desenvolver um estudo prévio acerca do currículo oficial dos três países envolvidos. No caso de Angola, foi analisado o Programa do Ensino Primário da 6.ª Classe. Para caracterizar o currículo de Cabo Verde foi analisado o Programa da Disciplina de LP e, para finalizar, no caso de Portugal foram analisadas as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Foram também considerados os manuais oficiais, utilizados pelos estudantes das escolas de Angola e Cabo Verde por terem um carácter unificado, condição que não se verifica no caso português.

Sinda em relação aos normativos em vigor em Portugal, foram contempladas as Metas Curriculares de Português, organizadas em três domínios: a Leitura e Escrita; a Educação Literária; e a Gramática, serviram de enquadramento para os objetivos e descritores. Também foi utilizado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, enquanto documento de referência acerca da importância do desenvolvimento de várias competências, nomeadamente ao nível do pensamento crítico e pensamento criativo.

Partindo da análise destes documentos orientadores, foram identificados conteúdos transversais aos três países e definidos quais os conhecimentos e competências a avaliar pela prova. Esta informação constituiu uma grelha de análise, documento disponível no Anexo II.

A estrutura e organização da prova, bem como os objetivos específicos, os descritores de desempenho e os critérios de correção (disponíveis no Anexo III) foram inspirados nas Provas de Aferição de Português do 2.º Ciclo do EB. Estas provas são realizadas pelo Instituto de Avaliação Educativa, instituto público português dotado de autonomia pedagógica e científica, parceiro do Ministério da Educação.

A prova aplicada encontra-se dividida em dois grupos distintos. O Grupo I contempla a leitura e compreensão de um texto narrativo e descritivo. A escolha do texto foi bastante cuidadosa, de forma a garantir que o tema é do interesse de todos os alunos e que o seu vocabulário é compreensível na generalidade. A partir do texto foram construídos exercícios de análise e interpretação recorrendo a sínteses parciais, relações causa-efeito, ordenação dos acontecimentos, opinião crítica textual e intertextual, sinonímia, classes de palavras, processos morfológicos de formação de palavras e funções sintáticas. Foram avaliadas as competências morfossintática, pragmática, metafórica e comunicação intercultural, constituindo 60% na cotação total da prova.

O Grupo II, com uma cotação máxima de 40%, assenta numa proposta de produção de um texto criativo, com os seguintes critérios de avaliação:

- a) Tema e tipologia - cumpre a instrução quanto ao tema e tipo de texto;
- b) Coerência e pertinência da informação - redige um texto que integra uma situação inicial, o seu desenvolvimento e um desfecho, um momento de descrição e um título adequado;
- c) Estrutura e coesão - redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional;
- d) Morfologia e sintaxe - utiliza estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção...);
- e) Repertório vocabular - utiliza vocabulário variado e adequado;
- f) Ortografia - não dá erros ortográficos ou dá apenas um erro em cerca de 100 palavras;
- g) Criatividade - apresenta uma ideia inovadora e recorre a vários argumentos implícitos ou explícitos para lhe dar sentido, com perspetivas, soluções e cenários diferentes. Desenvolve o texto de forma abrangente e profunda, lógica, convocando diferentes conhecimentos e fazendo associações de ideias, de matriz científica e humanística e recorre a experiências resultantes da interação com outros ou da reflexão pessoal.

Todos os critérios do Grupo II têm uma ponderação máxima de 5%, à exceção da criatividade que, enquanto competência colocada em evidência, apresenta uma cotação de 10%.

### 3.2.2. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

No momento da realização da prova, foi solicitado ao professor titular da disciplina de LP de cada turma o preenchimento de um questionário, cujo objetivo consistiu na recolha de informações detalhadas para traçar o perfil do docente, do exercício das suas funções

e das suas perceções acerca do contexto onde este exercício ocorre. De forma a descrever e compreender os contextos em que a prova de avaliação das aprendizagens foi aplicada, este questionário teve especial enfoque nas dimensões culturais e organizacionais da Escola, nos recursos disponíveis e nas metodologias utilizadas pelos docentes. Por outro lado, pretendeu-se caracterizar a paisagem linguística, cultural, e o contexto socioeconómico dos alunos e suas famílias, bem como a forma como se relacionam com a Escola.

A sua construção foi inspirada no questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro) <sup>4</sup> e no Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade em Educação Superior (Morais et al., 2014).

O instrumento aplicado é composto por 89 itens, organizados em seis blocos temáticos, acerca: do perfil do docente; do perfil do aluno; da relação entre a escola e a família, do contexto socioeconómico em que a escola está inserida; da cultura e ambiente da organização; e, por último, das metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens adotadas pelos docentes. Os itens são avaliados numa escala de Likert de cinco pontos (1) Discordo totalmente; 2) Discordo um pouco; 3) Não discordo nem concordo; 4) Concordo moderadamente; 5) Concordo totalmente). Este documento está disponível no Anexo IV.

Análise das informações recolhidas por este instrumento permitiu complementar a caracterização das escolas participantes, condição necessária pela insuficiência de informações formais.

### 3.2.3. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO ALUNO

A aplicação do questionário de Caracterização do Perfil Sociolinguístico do Aluno, apresentado no Anexo V, decorreu após a realização da prova. Teve como objetivo caracterizar o perfil do aluno através da recolha de informações sobre o contexto linguístico, cultural, social e familiar de cada aluno. As questões foram pensadas de forma a triangular informações com o questionário aplicado aos docentes.

Este questionário é composto por 47 questões de resposta curta, organizadas em três categorias distintas: Informações pessoais – questões acerca da identidade do aluno, dos seus gostos e preferências; Contexto familiar – questões acerca da composição do agregado familiar, dos seus hábitos e rotinas, da forma como comunicam e se relacionam; Contexto escolar – questões acerca do percurso escolar do aluno, dos seus interesses e necessidades, dos recursos disponíveis.

<sup>4</sup> O questionário pode ser consultado em

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6035/23/ulsd062497\\_td\\_anexo\\_1.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6035/23/ulsd062497_td_anexo_1.pdf)

### 3.2.4. ESCALA DE PERSONALIDADE CRIATIVIDADE

Para aferir as características criativas dos alunos foi utilizada a Escala de Personalidade Criativa (EPC) de Jesus et al. (2011), que se encontra disponível no Anexo VI. Trata-se de uma escala unidimensional com um *alpha de Cronbach* de 0,92, constituída por 30 itens, avaliados numa escala de Likert de cinco pontos (1) Discordo totalmente; 2) Discordo um pouco; 3) Não discordo nem concordo; 4) Concordo moderadamente; 5) Concordo totalmente). Quanto mais próximo de 150 é o valor obtido através do somatório das respostas, maior é a evidência de características de uma personalidade criativa.

### 3.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para a realização do presente estudo foi utilizada uma amostra de conveniência, contando com a participação efetiva de 151 alunos inscritos no ano letivo de 2022/2023. Os alunos participantes pertencem a seis turmas do 6.º ano do EB de cinco escolas localizadas em diferentes países da CPLP: Angola, Cabo Verde e Portugal.

Por questões logísticas, apenas em Angola foi possível aplicar a prova e os restantes instrumentos de recolha de informação nos contextos propostos inicialmente: urbano e rural. Neste país, foram contempladas três escolas: uma escola localizada no litoral, numa zona urbana; duas escolas localizadas no interior, em zonas rurais.

Tanto em Cabo Verde como em Portugal, apenas foi realizada a recolha de dados em escolas localizadas em zonas urbanas, mais concretamente nas capitais de ambos os países, Cidade da Praia e Lisboa, respetivamente. Dificuldades ao nível da comunicação e acesso aos meios rurais, no caso de Cabo Verde, e constrangimentos associados a questões burocráticas, no caso de Portugal, impossibilitaram a recolha de dados nestes contextos em tempo útil, de forma a garantir o cumprimento dos prazos e respeitar as etapas do processo.

Na relação com os atores responsáveis das escolas envolvidas, professores e coordenadores de estabelecimento, foram também sentidas algumas dificuldades. Estas prenderam-se essencialmente com o acesso a informações formais, que nem sempre estão disponíveis publicamente. Esta condição impediu uma caracterização detalhada e uniformizada das organizações e dos contextos.

Para colmatar esta situação e enriquecer a compreensão acerca de cada realidade, foram adicionadas as informações recolhidas através do questionário “Caracterização do contexto do exercício da docência” aplicado aos professores de LP das turmas envolvidas, que se encontram disponíveis na íntegra no Anexo IV. Estas informações permitiram aprofundar e enriquecer a caracterização de cada contexto e compreender determinados fenómenos que podem influenciar a qualidade das aprendizagens no âmbito da disciplina de LP. Estas informações possibilitaram, simultaneamente, a triangulação com os dados recolhidos pelo questionário de caracterização do perfil sociolinguístico do aluno e com os resultados da prova. Em alguns casos, verifica-se uma consolidação e reforço das

informações recolhidas porém, em outros casos, observaram-se informações ambíguas ou até mesmo contraditórias.

Importa ainda referir que, por motivos alheios ao estudo, quatro alunos não concluíram a sua participação, não tendo sido considerados para análise. Três casos são alunos que frequentavam a Escola Básica Patrício Prazeres, situada em Lisboa e um único caso de um aluno inscrito no Complexo Escolar Vilaseca - Esparza, em Angola.

### 3.3.1. COMPLEXO ESCOLAR PARAKETOS, ANGOLA

O Complexo Escolar Paraketos situa-se na província de Luanda e abrange o Ensino Primário e 1.º Ciclo do Ensino Secundário. No ano letivo de 2021/22, contou com 508 alunos inscritos e verificou uma taxa de sucesso de 93,5%. A prova foi realizada no dia 22 de maio de 2023 e participaram 30 alunos de uma turma que será posteriormente identificada como T1.

O docente da turma T1 tem 39 anos e exerce as suas funções em regime de monodocência. A sua formação de base é ao nível do Ensino Médio em Contabilidade e Administração e conta com 20 anos de experiência de ensino.

Na sua avaliação, o docente reporta que os alunos desta turma não são totalmente saudáveis pois não têm as suas necessidades básicas suprimidas, contudo, sentem-se bem e apresentam comportamentos adequados. Identifica a LP como a LM dos seus alunos, e na sua perceção, os alunos estão geralmente motivados e participam nas aulas, trabalhando de forma colaborativa e criativa. Evidencia que raramente os alunos têm à sua disposição os recursos essenciais para aprender e desempenhar as tarefas propostas ou têm acesso a momentos e recursos educativos fora da escola.

Estes alunos encontram um clima familiar favorável, onde as relações se desenvolvem de forma harmoniosa. Os seus familiares comunicam eficazmente em português e compreendem as informações partilhadas pela escola porém, nem sempre revelam interesse no percurso escolar dos educandos, participando na vida escolar apenas quando convocados pelo docente, que está disponível para os receber, privilegiando o contacto presencial. Os encarregados de educação têm conhecimento do percurso escolar dos seus educandos e são envolvidos nos processos de tomada de decisão. Apoiam os seus educandos na realização das tarefas formais, nomeadamente dos trabalhos de casa mas raramente proporcionam experiências educativas fora do contexto escolar.

Esta escola situa-se num contexto marcado por assimetrias económicas e sociais, caracterizado por situações de pobreza e violência frequentes, que se revelam em dificuldades escolares, colocando as crianças em risco de abandono escolar e, consequentemente, de exclusão social. É evidenciada a falta de respostas sociais face ao esforço e empenho da escola na criação de medidas de ensino que minimizem situações prejudiciais para os alunos.

A Direção do Complexo Escolar Parakletos disponibiliza aos Encarregados de Educação e familiares dos seus alunos informações claras e acessíveis, valorizando a diversidade e pluralismo que caracteriza a sua comunidade. Dispõe de recursos humanos e materiais suficientes, o espaço escolar apresenta condições de segurança e existe uma cultura escolar assente na partilha e reflexão, envolvendo toda a comunidade.

Nesta escola verifica-se um forte interesse em cumprir o currículo, através do desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e do envolvimento das famílias dos alunos nas atividades da escola. Devido ao comprometimento com o sucesso dos alunos, centrado no seu bem-estar, participação e criatividade, há um esforço sistemático no desenvolvimento de planos de apoio ao aluno e à família.

Em relação às metodologias de ensino e avaliação, o docente da turma T1 está fortemente motivado para criar condições para a melhoria das aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades, recorrendo a todas as estratégias identificadas nas dimensões aferidas apesar de dimensão da turma ser considerada excessiva. Apresenta, contudo, uma ligeira redução na sua motivação para utilização de metodologias diversificadas de partilha de informação e de avaliação.

### 3.3.2. ESCOLA BÁSICA PATRÍCIO PRAZERES, PORTUGAL

Em Portugal, a recolha de dados decorreu na Escola Básica Patrício Prazeres, situada no concelho de Lisboa. Esta escola abrange o 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo do EB, contando um total de 23 turmas.

A prova foi realizada no dia 29 de maio de 2022 e participaram 20 alunos, distribuídos por duas turmas identificadas como T2 e T3. A necessidade de unificação das duas turmas deveu-se à reduzida dimensão das turmas, devida ao facto de uma grande parte dos seus alunos serem estrangeiros e, uma vez que não têm ainda conhecimentos de LP suficientes, que lhes confirmam uma proficiência ao nível B2, não frequentam a disciplina de LP mas, em alternativa, frequentam a disciplina de PLNM.

A docente das turmas T2 e T3 é do sexo feminino e tem 52 anos de idade. Tem formação ao nível da Licenciatura em Ensino e conta com 16 anos de experiência profissional.

Na sua perceção, os seus alunos são saudáveis e têm geralmente acessos aos bens essenciais, no entanto, nem sempre se sentem bem ou apresentam comportamentos adequados. Em muitos casos, a LM destes alunos não é o português e apresentam algumas dificuldades na sua utilização correta. Em termos comportamentais, nem sempre estão motivados ou participam mas revelam sentir-se confortáveis para dar as suas opiniões. Dispõem dos recursos necessários para aprender e desempenhar as suas tarefas, dentro e fora da sala de aula.

Estes alunos nem sempre encontram relações harmoniosas no ambiente familiar e pertencem a uma comunidade que é caracterizada por uma diversidade linguística que impede uma comunicação eficaz através da LP, dificultando a compreensão das

informações escolares. A docente está disponível para receber os encarregados de educação, privilegiando o contacto presencial, e os pais estão envolvidos no percurso escolar dos alunos, apoiando-os na execução dos trabalhos de casa e através do enriquecimento com experiências educativas fora da escola.

Em alguns casos, são assinaladas desigualdades sociais que se materializam em certas dificuldades de aprendizagem e um risco relativo de exclusão social, apesar das medidas de ensino adicionais e respostas sociais existentes.

Esta escola nem sempre disponibiliza as suas informações de uma forma clara e acessível, no entanto, valoriza a diversidade e o pluralismo da sua comunidade. Os recursos necessários e as condições da escola também nem sempre são suficientes ou adequados. A Direção apresenta um projeto educativo envolvente, abrangendo os vários atores, porém, nem sempre assenta numa cultura de partilha e reflexão.

Existe um compromisso relativo no que ao cumprimento do currículo diz respeito mas, em contrapartida, verifica-se o empenho para o sucesso dos alunos, o seu bem-estar, participação e criatividade, havendo um esforço sistemático no desenvolvimento de planos de apoio ao aluno e à família.

Relativamente à metodologia de ensino e avaliação, esta docente procura criar algumas condições para dar apoio aos alunos que manifestam mais dificuldades, ouvindo-os, prestando especial atenção à sua situação emocional e valorizando os seus interesses. Procura também diversificar estratégias de ensino, articulando com outras disciplinas e promovendo o desenvolvimento de competências transversais.

### 3.3.3. ESCOLA PRIMÁRIA COMANDANTE ARGUELLES, ANGOLA

A Escola Primária Comandante Arguelles situa-se no município do Libolo, localizado na província do Cuanza-Sul. É composta por 31 salas de aula que funcionam num regime de dois turnos.

A prova foi realizada no dia 30 de maio de 2023, por 35 alunos pertencentes à turma que será posteriormente identificada como T4.

O docente da T4 é do sexo masculino e tem 29 anos de idade. Possui formação ao nível do ensino médio para o exercício do Magistério Primário e tem três anos de experiência de ensino, exercendo a sua atividade em regime de monodocência. Encontra-se a frequentar atualmente uma licenciatura em Psicologia.

Na sua avaliação, este docente refere que os seus alunos não são totalmente saudáveis pois não têm as suas necessidades básicas suprimidas, no entanto, sentem-se bem e comportam-se adequadamente. A sua LM não é, geralmente, a LP sendo esta utilizada corretamente. Os alunos são assíduos e ouvem a opinião dos colegas mas nem sempre estão motivados. São participativos quando solicitado e compreendem as tarefas propostas, no entanto, não conseguem trabalhar de forma colaborativa e criativa na

resolução de problemas. Não dispõem dos recursos essenciais para aprender e desempenhar as tarefas propostas ou têm acesso a momentos e recursos educativos fora da escola. De uma forma global, estes alunos não têm um clima harmonioso dentro da esfera da família e não têm acesso aos bens essenciais.

O docente revela estar disponível para receber os encarregados de educação de forma presencial, no entanto, estes raramente se envolvem nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas dos seus educandos, não apoiando a realização dos trabalhos de casa ou proporcionando experiências educativas fora da escola.

A comunidade envolvente é caracterizada por grandes desigualdades sociais, que se traduzem em situações de pobreza e violência transversais e, conseqüentemente, grandes dificuldades de aprendizagem e risco de abandono e exclusão social. Coexistem escassas respostas sociais com a ineficácia das medidas de ensino.

Esta escola disponibiliza as suas informações de forma clara e acessível. Os recursos existentes são insuficientes, bem como, a segurança do espaço escolar. Existe uma cultura de partilha e reflexão não sendo materializada através de um projeto educativo. A comunidade escolar está fortemente comprometida com o cumprimento do currículo e com o bem-estar dos alunos, no entanto, não há qualquer esforço no desenvolvimento de planos de apoio ao aluno e à família.

Relativamente à metodologia de ensino e avaliação das aprendizagens, o docente procura criar condições para dar apoio aos alunos que manifestam mais dificuldades, reforçando o contacto com as famílias e promovendo aprendizagens não formais e informais. Refere que procura também adaptar as modalidades de avaliação e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para as provas de avaliação final.

#### 3.3.4. ESCOLA BÁSICA DO LAVADOURO, CABO VERDE

Em Cabo Verde, participaram na recolha de dados os alunos da Escola Básica do Lavadouro, situada na cidade da Praia, Ilha de Santiago. Esta escola tem 26 turmas, com uma média de 36 alunos e funciona em dois regimes.

A recolha de dados foi realizada no dia 22 de junho de 2023, por 36 alunos pertencentes à turma identificada como T5.

A docente da T5 é do sexo feminino e tem 51 anos de idade. Possui formação ao nível da Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos e conta com 25 anos de experiência de ensino.

Esta docente refere que os seus alunos são saudáveis e têm as suas necessidades básicas suprimidas, sentem-se bem e têm comportamentos adequados. Afirma que a sua LM não é o português e, como tal, esta língua não é utilizada corretamente. Nem sempre são assíduos e pontuais mas estão regularmente motivados, participando de forma criativa e colaborativa, em função das tarefas propostas. Dispõem dos recursos essenciais para

aprender ainda que nem sempre tenham acesso a momentos e recursos educativos fora da escola.

A docente revela que os alunos têm, em alguns casos, relações harmoniosas em casa e acesso aos bens essenciais. Indica estar disponível para receber os encarregados de educação dos seus alunos de forma presencial e o envolvimento parental é elevado na relação com a escola, no entanto, o exercício de experiências educativas fora da escola é menos frequente.

É uma comunidade marcada por algumas desigualdades sociais, na qual situações frequentes de pobreza e violência incrementam as dificuldades de aprendizagem, o risco de abandono escolar e, conseqüentemente, exclusão social, apesar das medidas de ensino e respostas sociais existentes.

A escola disponibiliza geralmente informações claras e acessíveis, valorizando a diversidade e o pluralismo. Nem sempre dispõe de todos os recursos, contudo, o espaço escolar e as dimensões das turmas estão adequados. Existe uma cultura de reflexão e partilha assente num projeto educativo que envolve toda a comunidade.

Há um forte interesse em cumprir o currículo, associado ao sucesso e bem-estar dos alunos. Os pais são envolvidos nas atividades da escola e, quando necessário, a escola promove planos de apoio ao aluno e sua família. Esta docente está fortemente centrada em criar condições para dar apoio aos alunos que manifestam mais dificuldades e recorre a todas as estratégias apresentadas, não contemplando apenas as aprendizagens não formais ou informais.

### 3.3.5. COMPLEXO ESCOLAR VILASECA – ESPARZA, ANGOLA

O Complexo Escolar Vilaseca - Esparza situa-se na província de Huambo, no Bairro Santo António/Aviação, em Angola. Este complexo escolar de cariz religioso está localizado numa zona rural, nas imediações da cidade de Huambo. Pelas suas características, é escolha privilegiada de várias famílias residentes no centro da cidade, provenientes de classes sociais mais favorecidas que não manifestam as condições socioeconómicas da comunidade envolvente.

A prova de LP foi realizada no dia 15 de junho de 2022, por 30 alunos da turma posteriormente identificada como T6.

A docente da T6 é do sexo feminino, tem 47 anos de idade exerce as suas funções em regime de monodocência. Possui qualificações ao nível da licenciatura em Pedagogia e conta com 22 anos de experiência de ensino.

Nas respostas ao questionário, professora refere que os seus alunos são, de uma forma global, saudáveis e têm as suas necessidades básicas suprimidas permitindo um sentimento de bem-estar e comportamentos adequados. A LM é, geralmente, o português que utilizam corretamente. São sempre assíduos e pontuais, estão motivados e participam

ativamente dando sugestões, ouvindo os colegas, compreendendo as tarefas e desenvolvendo estratégias de trabalho colaborativo. Dispõem de recursos para aprender e desempenhar as propostas em contexto de sala de aula porém, geralmente não têm acesso a recursos educativos fora da escola.

Estes alunos têm, de uma forma geral, um bom ambiente familiar, encontrando acesso aos bens essenciais em casa. A LM dos familiares destes alunos é a LP sendo utilizada de forma eficaz. O docente está disponível para receber os encarregados de educação de forma presencial e o seu envolvimento é bastante assíduo e produtivo dentro e fora da escola.

O contexto desta comunidade é marcado por profundas assimetrias sociais, materializadas por frequentes casos de pobreza e violência, dificuldades de aprendizagem e risco de abandono escolar e exclusão social revelando a ineficácia das medidas de ensino e respostas sociais inexistentes ou desadequadas.

Esta escola disponibiliza todas as informações de uma forma clara e acessível e dispõe de todos os recursos necessários, à exceção dos recursos tecnológicos. A docente considera a dimensão da turma adequada e que existe uma cultura de partilha e reflexão assente num projeto educativo envolvente.

Há um forte interesse em cumprir o currículo, associado ao sucesso e bem-estar dos alunos. Os pais são envolvidos nas atividades da escola e, quando necessário, a escola promove planos de apoio ao aluno e sua família, no entanto, não há oportunidade para fazer um trabalho pedagógico diferenciado. Esta docente está fortemente centrada em criar condições para dar apoio aos alunos que manifestam mais dificuldades, recorrendo a todas as estratégias apresentadas no questionário.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos pelos vários instrumentos. Inicia-se este processo por uma análise descritiva dos dados recolhidos pelo questionário de caracterização do exercício da docência, aplicado aos professores das turmas envolvidas no presente estudo. Posteriormente, são analisados os resultados do questionário aplicado aos alunos, com vista a efetuar uma caracterização do seu perfil sociolinguístico e, para finalizar, os resultados da prova de LP e da EPC, para aferir o seu desempenho linguístico e competências criativas, respetivamente.

Neste ponto, apresenta-se uma análise descritiva global da amostra e uma análise organizada em função da turma e do perfil linguístico.

Terminada a descrição da amostra, dá-se início a uma análise comparativa. Esta análise apresenta o cruzamento dos resultados da prova de LP e da EPC com determinadas variáveis selecionadas com o objetivo de verificar a existência de correlações, nomeadamente, ao nível da localização geográfica, do perfil linguístico, do género, da profissão dos pais e do desejo profissional dos alunos para o seu futuro, do tema do exercício proposto no GII e da retenção. Uma vez que nem todos os indicadores apresentam resultados que seguem uma distribuição normal, foi necessário aplicar diferentes testes estatísticos em função desta condição.

### 4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

#### 4.1.1. QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

As respostas ao questionário construído para recolher informações e caracterizar o exercício da docência e as perceções dos professores encontram-se disponíveis, na sua globalidade, no Anexo VII. Porém, no exercício de uma análise mais aprofundada, foram contempladas apenas algumas questões, selecionadas pela sua pertinência e por evidenciarem aspetos que necessitam de um olhar mais cuidadoso, nomeadamente acerca do perfil linguístico do aluno e da(s) línguas(s) utilizadas na relação com a família, do contexto socioeconómico e escolar e, por último, da metodologia de ensino avaliação.

##### 4.1.1.1. PERFIL DO ALUNO E RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

Em relação à T1, o professor titular concorda totalmente com a questão 2.3 sobre o perfil do aluno, afirmando que a LM dos seus alunos é a LP. Concorda moderadamente com uma utilização correta da LP por parte dos estudantes e não concorda nem discorda em relação à utilização de outras línguas. No âmbito da relação com a família, concorda totalmente que a LP é a sua LM e concorda moderadamente face à existência de uma comunicação eficaz em português.

A professora das turmas T2 e T3 discorda totalmente com a afirmação que indica que a LM dos seus alunos é o português e discorda totalmente também acerca da utilização correta desta língua. Todavia, apresenta novamente uma posição de total discordância em

relação à utilização de outras línguas. Relativamente à relação que estabelece com os familiares dos seus alunos, a professora não parece ter informações que sustentem uma opinião clara que lhe permita afirmar se a LP é a LM dos pais e se são ou não competentes no uso da LP para efeitos de comunicação.

O professor da T4 indica que os seus alunos não têm a LP como sua LM e, no entanto, manifesta a sua discordância em relação à utilização de outras línguas. Refira-se, porém, que através da análise do perfil dos alunos, apenas dois alunos indicam utilizar a LP em paridade com outra LM em contexto familiar. Este professor concorda moderadamente com uma utilização correta da LP por parte dos seus estudantes, enquanto forma de comunicação oral e escrita, e discorda completamente com a utilização de outras línguas. Manifesta ainda que, na relação com as famílias dos seus alunos, discorda um pouco que a LP seja a LM dos pais e concorda moderadamente com a existência de uma comunicação eficaz em LP.

A perceção da professora da T5 vai ao encontro das características identificadas pelos seus alunos, recolhidas através do questionário de caracterização do perfil sociolinguístico. A professora refere que discorda um pouco que os seus alunos utilizem a LP de forma correta e também que utilizem outras línguas. Na relação com os familiares dos seus alunos, discorda completamente que a LP se constitua como sua LM e não concorda nem discorda de uma utilização eficaz da LP.

A professora da T6 concorda um pouco que os seus alunos têm o português enquanto LM e com a sua utilização de forma correta, discordando totalmente da utilização de outras línguas enquanto forma de comunicação oral e escrita. Esta professora revela ainda que, na relação com a família dos seus alunos, a comunicação em LP é eficaz, concordando completamente com a afirmação acerca da LP se constituir como LM.

	2. PERFIL DO ALUNO			3. RELAÇÃO COM FAMÍLIA		
	2.3 A sua LM é o português.	2.4 Utilizam corretamente a LP enquanto língua de comunicação oral e escrita.	2.5 Utilizam outras línguas enquanto forma de comunicação oral e escrita.	3.3 Têm o português como língua materna.	3.4 Comunicam eficazmente em LP.	3.5 Estão interessadas no percurso escolar dos seus educandos.
T1	5	4	3	5	4	2
T2+T3	1	1	1	3	3	3
T4	1	4	1	2	4	1
T5	1	2	2	1	3	4
T6	4	4	1	5	5	5

Tabela 1.1 - Respostas dos professores no questionário de caracterização do contexto do exercício da docência. (Escala 1- Discordo totalmente; 2- Discordo um pouco; 3- Não discordo nem concordo; 4- Concordo moderadamente e 5- Concordo totalmente)

#### 4.1.1.2. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, CONTEXTO ESCOLAR E METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

Em relação ao contexto socioeconómico dos alunos e das suas famílias, apenas a professora das turmas T2 e T3 apresenta uma postura neutra, uma vez que não concorda nem discorda com a existência de desigualdades sociais, dificuldades de aprendizagem ou risco de abandono escolar.

Nas restantes turmas, a informação partilhada pelos professores aponta para a existência de desigualdades sociais, situações de dificuldades de aprendizagem e um elevado risco de abandono escolar precoce e exclusão social.

Em relação à caracterização do contexto escolar, todos os professores concordam com a existência de uma cultura que valoriza a diversidade e o pluralismo dos alunos e suas famílias. Relativamente à metodologia de ensino e avaliação, todos os professores, à exceção da professora das turmas T2 e T3, estão comprometidos em preparar os alunos para as provas de avaliação final.

	4. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO			5. CONTEXTO ESCOLAR	6. METODOLOGIA DE ENSINO AVALIAÇÃO
	4.1 Desigualdades sociais.	4.5 Dificuldades de aprendizagem	4.8 Abandono e exclusão social.	5.2 Existe uma cultura que valoriza a diversidade e o pluralismo dos alunos e suas famílias.	6.15 Preparar os alunos para as provas de avaliação final.
T1	5	4	4	5	5
T2+T3	3	3	3	5	3
T4	4	5	4	5	5
T5	4	4	4	4	5
T6	5	4	4	5	5

Tabela 1.2 - Respostas dos professores ao questionário de caracterização do contexto do exercício da docência.  
(Escala: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo um pouco; 3- Não discordo nem concordo; 4- Concordo moderadamente e 5- Concordo totalmente)

#### 4.1.2 QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO ALUNO

O tratamento e análise dos dados recolhidos através da aplicação do questionário de Caracterização do Perfil Sociolinguístico do Aluno incide sobre alguns indicadores, criteriosamente selecionados, tendo em conta a natureza, a pertinência e a qualidade das respostas obtidas, permitindo contextualizar os resultados obtidos na prova de avaliação dos conhecimentos em LP.

Desta forma, são analisadas em detalhe algumas informações pessoais do aluno, como a sua idade, nacionalidade e língua(s) materna(s), bem como, o seu sentimento de segurança e felicidade.

Para aprofundar a análise do contexto socioeconómico dos alunos e das suas famílias, foram questionadas as profissões dos pais dos alunos, bem como as profissões que os alunos desejam para o seu futuro. As informações recolhidas relativamente a estes

indicadores foram agrupadas de acordo com as categorias propostas pelo Código de Atividades Económicas, em vigor em Portugal. Ainda em relação ao contexto familiar foi analisada a composição do agregado familiar e a participação e envolvimento parental nos assuntos relativos à escola.

#### 4.2.1 ANÁLISE GLOBAL

A amostra é constituída por 151 alunos dos quais 74 são do sexo feminino, o que corresponde a 49% da amostra. O grupo apresenta uma idade média de 13 anos, com uma variação entre os 11 e os 18 anos de idade.

	<b>Idade</b>
Média	13.0
Mediana	13
Desvio-padrão	1.23
Mínimo	11
Máximo	18

Tabela 2.1 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos.

Os participantes neste estudo apresentam perfis linguísticos diversificados: 89 alunos referem falar apenas em LP, representando 59% da amostra. Os restantes alunos revelam a existência de diferentes cenários: 26 alunos são bilíngues, para os quais a LP coexiste com outra LM, e 36 falam outras línguas em casa, diferentes da LP.

	<b>Nível</b>	<b>Contagem</b>	<b>Total</b>	<b>Proporção</b>	<b>P</b>
Língua	LP	89	151	0.589	0.034
	LP+LA	25	151	0.166	< .001
	LA	35	151	0.232	< .001
	LP+LE	1	151	0.007	< .001
	LE	1	151	0.007	< .001

Tabela 2.2 - Línguas faladas pelos alunos.  
(LP - Língua Portuguesa; LA - Línguas Africanas; LE - Línguas Europeias)

#### 4.2.2. ANÁLISE POR TURMA

##### 4.2.2.1. Complexo Escolar Paraketos

A T1 é composta por 30 alunos, com uma distribuição uniforme entre rapazes e raparigas e apresenta uma idade média ligeiramente inferior à média global (sendo a mediana igual), variando entre os 12 e os 16 anos.

<b>Idade</b>	
N	30
Média	12.8
Mediana	13.0
Desvio-padrão	1.05
Mínimo	12
Máximo	16

Tabela 2.3 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T1.

Relativamente às línguas faladas, nesta turma 80% dos alunos reporta expressar-se apenas em LP. Os restantes seis alunos referem falar em LP e, em simultâneo, utilizando outras línguas nacionais: kikongo, kimbamba, lingala e kimbundu, sendo um dos alunos trilingue, para quem português, kimbamba e kikongo coexistem enquanto LM.

	<b>Nível</b>	<b>Contagem</b>	<b>Total</b>	<b>Proporção</b>	<b>P</b>
Língua	LP	24	30	0.800	0.001
	LP+LA	6	30	0.200	0.001

Tabela 2.4 - Línguas faladas pelos alunos da T1.  
(LP - Língua Portuguesa; LA - Línguas Africanas)

Todos os alunos têm nacionalidade angolana e todos se sentem felizes e seguros. Em relação à composição dos agregados familiares, predominam famílias numerosas, com um número de irmãos elevado, e alargadas, onde é frequente a partilha de habitação com tios, primos e avós.

Apenas dois alunos referem não ter qualquer acompanhamento familiar relativamente às tarefas escolares. É unânime o sentimento de satisfação face à escola e residual o número de alunos que manifestam insatisfação relativamente às tarefas rotineiras de leitura, escrita, participação, trabalho colaborativo ou ao nível dos recursos necessários disponíveis.

Analisando as profissões identificadas pelos alunos relativamente aos seus pais é possível identificar a existência de algumas tendências. Nas atividades profissionais desempenhadas pelas mães predominam cargos administrativos (35%), técnicos superiores (25%), de direção e gestão (10%) e intermédios (10%). Quanto à atividade profissional exercida pelos pais, predominam cargos técnicos superiores (27,7%), seguidos de cargos militares e de direção (22,2%), segurança e vendas ocupa o terceiro lugar com 16,7%, em simultâneo com atividades industriais. Apenas 5,6% dos pais desempenham cargos administrativos.

Em relação ao interesse dos alunos sobre a atividade profissional que gostariam de desempenhar no futuro, verifica-se uma tendência convergente, na qual os cargos técnicos superiores apresentam 66,6% das preferências, 14% das preferências apontam para os cargos intermédios e 7% para cargos associados a segurança ou vendas.

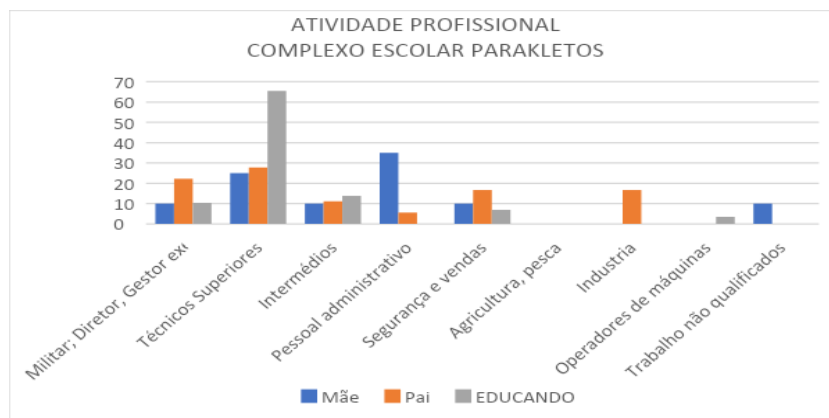


Gráfico 1 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada dos alunos da T1(%).

#### 4.2.2.2. Escola Básica Patrício Prazeres

Este grupo é composto pelos alunos da T2 e T3 que foram unificadas, perfazendo um total de 20 elementos, 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino. A média das idades destes alunos é ligeiramente inferior ao valor média global, variando entre os 12 e os 16 anos.

	Idade
Média	12.6
Mediana	12
Desvio-padrão	1.06
Mínimo	12
Máximo	16

Tabela 2.5 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos das turmas T2 e T3.

Relativamente à diversidade das línguas faladas, este grupo apresenta uma grande heterogeneidade, evidenciando os fenómenos migratórios sentidos neste contexto, na atualidade. São falantes exclusivos de LP 75% dos alunos, os restantes apresentam uma variação que oscila entre o bilinguismo, onde a LP coexiste com o ucraniano e o crioulo de Cabo Verde, e alunos que indicam ter o espanhol e o igbo como LM.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	P
Língua	LP	15	20	0.750	0.041
	LA	1	20	0.050	< .001
	LE	1	20	0.050	< .001
	LP+LA	2	20	0.100	< .001
	LP+LE	1	20	0.050	< .001

Tabela 2.6 - Línguas faladas pelos alunos da T2 e T3.  
(LP - Língua Portuguesa; LA - Línguas Africanas; LE – Línguas Europeias)

Existem nove nacionalidades distintas neste grupo de alunos, além da portuguesa encontra-se a ucraniana, brasileira, venezuelana, são-tomense e guineense. A composição dos agregados familiares é também bastante heterogénea: famílias apenas com o agregado nuclear, famílias monoparentais, famílias reagrupadas ou familiares em segundo grau. Apenas uma família apresenta mais de dois filhos e não são reportadas famílias alargadas.

Quatro alunos referem não ter qualquer tipo de acompanhamento familiar em casa e dois alunos não se sentem felizes ou seguros. Cerca de 25% dos alunos não se sentem satisfeitos em relação à escola e cerca de 30% manifestam também insatisfação relativamente às tarefas rotineiras de leitura, escrita, participação, trabalho colaborativo e ao nível dos recursos necessários disponíveis.

Relativamente às atividades profissionais dos pais, é possível identificar a existência de algumas tendências. As profissões das mães distribuem-se por atividades relacionadas com vendas (44%), por cargos não qualificados (28%) e por cargos administrativos (11%). Quanto à atividade profissional exercida pelos pais, predominam cargos relacionados com a indústria (50%), seguidos de cargos de segurança e vendas (21,4%) e cargos intermédios (14,3%).

Em relação ao interesse manifestado pelos alunos sobre a atividade profissional que gostariam de desempenhar no futuro, verifica-se também uma tendência convergente, na qual os cargos intermédios ocupam 56% das preferências, 25% para cargos técnicos superiores e 13% para cargos de gestão e direção.

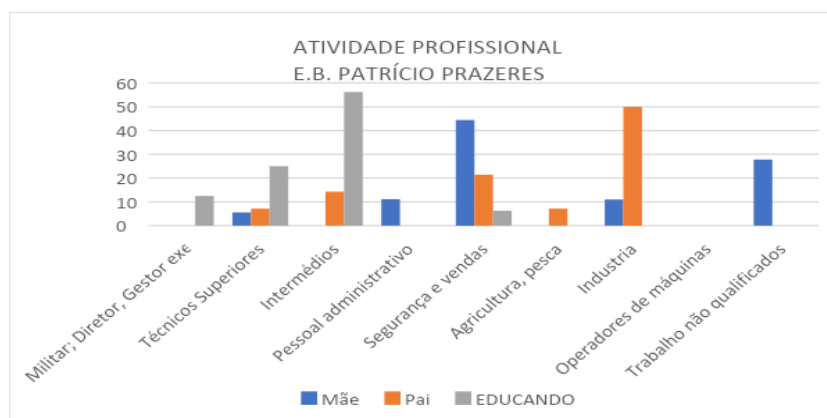


Gráfico 2 - Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos das T2 e T3 (%).

#### 4.2.2.3. Escola Primária Comandante Arguelles

A turma T4 é constituída por 35 alunos, sendo a maioria do sexo masculino (63%), com uma média de idades superior à idade média global em nove décimas, variando entre os 12 e os 16 anos de idade.

	<b>Idade</b>
Omisso	1
Média	13.9
Mediana	14.0
Desvio-padrão	1.18
Mínimo	12
Máximo	16

Tabela 2.7 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T4.

No que se refere às LM dos estudantes, esta turma é bastante homogênea, uma vez que 94% dos alunos tem apenas a LP como LM e apenas dois alunos são bilíngues. Em ambos os casos, a LP coexiste com o umbundo.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	P
Língua	LP	33	35	0.943	< .001
	LP+LA	2	35	0.057	< .001

Tabela 2.8 - Línguas faladas pelos alunos da T4.  
(LP - Língua Portuguesa; LA - Línguas Africanas)

Todos os alunos têm nacionalidade angolana, à exceção de um aluno que indica ter nacionalidade portuguesa, e todos referem que se sentem felizes e seguros. Em relação à composição dos agregados familiares, predominam famílias numerosas, com um número de irmãos que pode ser superior a cinco. Quatro alunos indicam viver apenas com um progenitor e dois vivem com os avós.

Oito alunos referem não ter qualquer acompanhamento familiar relativamente às tarefas escolares. É unânime o sentimento de satisfação face à escola e residual o número de alunos que manifestam insatisfação relativamente às tarefas rotineiras de leitura, escrita, participação, trabalho colaborativo ou ao nível dos recursos necessários disponíveis.

Analisando as profissões identificadas pelos alunos relativamente aos seus pais é possível verificar que 90% das atividades profissionais de ambos os progenitores estão ligadas à agricultura. As restantes áreas, associadas ao setor industrial, apresentam valores residuais.

Em relação ao interesse dos alunos sobre a atividade profissional que gostariam de desempenhar no futuro, verifica-se uma tendência na qual os cargos técnicos superiores apresentam 83,9% das preferências. 6,5% das preferências apontam para operadores de máquinas e os restantes 6% são distribuídos por agricultura e pescas ou segurança e vendas.

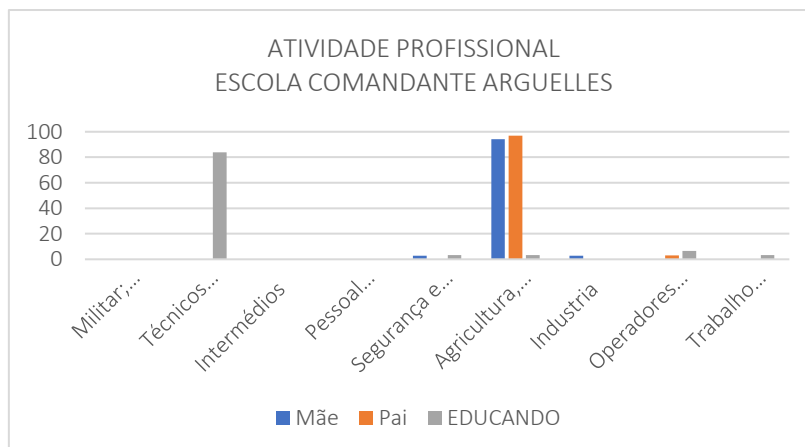


Gráfico 3 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos da T4 (%).

#### 4.2.2.4. Escola Básica do Lavadouro

A turma T5 da escola cabo-verdiana conta com 36 alunos, dos quais 20 são do sexo feminino. Apresenta uma média de idades inferior à média de idades global em 0,8 valores, apresentando uma amplitude significativamente inferior, entre 12 e 14.

Idade	
Média	12.2
Mediana	12.0
Desvio-padrão	0.525
Mínimo	12
Máximo	14

Tabela 2.9 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T5.

Esta turma apresenta também bastante uniformidade no que se refere às LM dos alunos, uma vez que cerca de 94% dos alunos referem ter o crioulo de Cabo-Verde como LM. Apenas dois alunos reportam uma situação bilíngue, na qual o crioulo e a LP coexistem.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	P
Língua	LA	34	36	0.944	< .001
	LP+LA	2	36	0.056	< .001

Tabela 2.10 - Línguas faladas pelos alunos da T5.  
(LP - Língua Portuguesa; LA - Línguas Africanas)

Todos os alunos têm nacionalidade cabo-verdiana, à exceção de um aluno com nacionalidade portuguesa e outro com dupla nacionalidade, cabo-verdiana e nigeriana. Todos referem que se sentem felizes e seguros, à exceção de dois alunos, um aluno refere que nem sempre se sente seguro, outro refere que se sente seguro mas infeliz.

Em relação à composição dos agregados familiares, predominam famílias nucleares com um máximo de três irmãos. Cinco alunos indicam que vivem com o pai e a avó, três vivem

com a mãe e irmãos, dois alunos referem viver com os tios e irmãos e apenas um aluno refere viver só com a avó.

Quatro alunos referem não ter qualquer acompanhamento familiar relativamente às tarefas escolares. É unânime o sentimento de satisfação face à escola e residual o número de alunos que manifestam insatisfação relativamente às tarefas rotineiras de leitura, escrita. Relativamente às dinâmicas em sala de aula, nove alunos não gostam de tarefas que envolvam trabalho colaborativo, cinco alunos manifestam o seu desagrado quando são chamados a intervir e três alunos referem não possuir os recursos necessários disponíveis.

Analisando as profissões identificadas pelos alunos relativamente aos seus progenitores, é possível identificar que 40% das mães exercem atividades na área das vendas, 24% têm cargos superiores e 16% exercem cargos administrativos. Os restantes 20% estão distribuídos por cargos intermédios, agricultura e pescas ou profissões não qualificadas.

Relativamente à situação profissional dos pais, 30,8% exercem funções ligadas à segurança ou vendas; 23,1% desempenham funções intermédias; 19,2% estão ligados ao setor industrial, 11,5% exercem funções enquanto técnicos superiores e os restantes 7,6% estão distribuídos entre agricultura e pesca ou profissões não qualificadas.

Em relação ao interesse dos alunos sobre a atividade profissional que gostariam de desempenhar no futuro, verifica-se uma tendência na qual os cargos técnicos intermédios ocupam o primeiro lugar com 53,1% das opções, seguido dos cargos técnicos superiores com 31,3% das preferências; os cargos de topo apresentam a mesma preferência que atividades ligadas à agricultura e pesca, 6,3%, e ainda se verifica que 3% dos alunos preferem atividades ligadas à operação de máquinas.

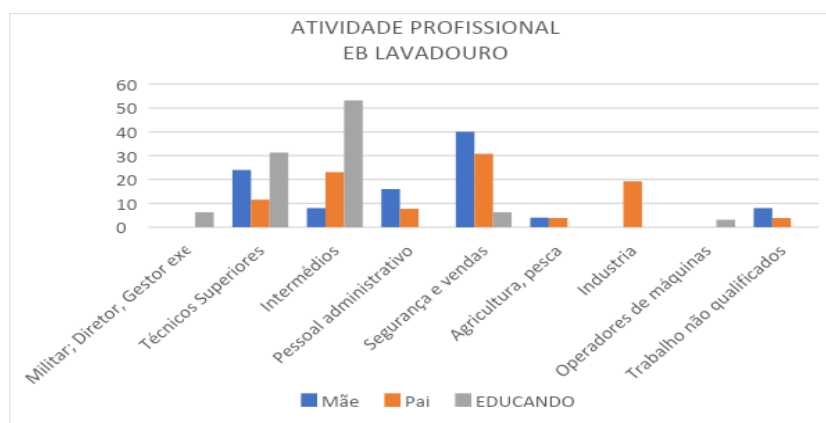


Gráfico 4 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos da T5 (%).

#### 4.2.2.5. Complexo Escolar Vilaseca - Esparza

A turma T6 é constituída por 30 alunos, dos quais 17 são do sexo feminino. Estes alunos apresentam uma média de idades superior à média global, apresentando alunos com idades que variam entre os 11 e os 18 anos de idade.

	Idade
N	30
Média	13.6
Mediana	13.0
Desvio-padrão	1.33
Mínimo	11
Máximo	18

Tabela 2.11 - Análise estatística descritiva da idade dos alunos da T6.

O cenário linguístico é também marcado por uma grande heterogeneidade, uma vez que 13 alunos apresentam situações bilíngues, nas quais a LP convive com o umbundo, kimbundu ou lingala.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	P
Língua	LP+LA	13	30	0.433	0.585
	LP	17	30	0.567	0.585

Tabela 2.12 - Línguas faladas pelos alunos da T6.  
(LP - Língua Portuguesa; LA - Línguas Africanas)

Todos os alunos desta turma têm nacionalidade angolana e apenas dois referem não se sentir completamente felizes e seguros.

Em relação à composição dos agregados familiares, predominam famílias nucleares com um número de filhos superior a cinco em metade dos casos. Uma criança refere viver apenas com a sua mãe e outra indica que vive numa instituição religiosa, ao cuidado de madres.

Quatro alunos referem não ter qualquer acompanhamento familiar relativamente às tarefas escolares e apenas dois referem não sentir satisfação face à escola. É residual o número de alunos que manifestam insatisfação relativamente às tarefas rotineiras de leitura, escrita, participação e trabalho colaborativo e seis alunos referem não possuir os recursos materiais necessários.

Analisando as profissões identificadas pelos alunos relativamente aos seus pais é possível identificar que 51,9% das mães exercem cargos técnicos superiores, 25,9 cargos intermédios. 7,4% desempenham funções de direção e a mesma quantidade exerce atividades na área das vendas. 7,4% das progenitoras desenvolvem atividades não qualificadas ou no setor da agricultura e pesca.

Relativamente à situação profissional dos pais, 34,6% exercem cargos técnicos superiores, 23,1% desempenham cargos militares ou de direção; 15,4% exercem funções ligadas à segurança ou vendas e 11,5% exercem funções na área da agricultura e pescas e 7,7 são operadores de máquinas.

Em relação ao interesse dos alunos sobre a atividade profissional que gostariam de desempenhar no futuro, a grande maioria pretende desempenhar cargos técnicos superiores (62,1%); em segundo lugar estão os cargos de topo ou ligados à carreira militar com 17,2% das preferências; 10,3% dos alunos manifesta interesse por atividades intermédias e os restantes 10,3% estão distribuídos entre a agricultura e pescas e atividades não qualificadas.

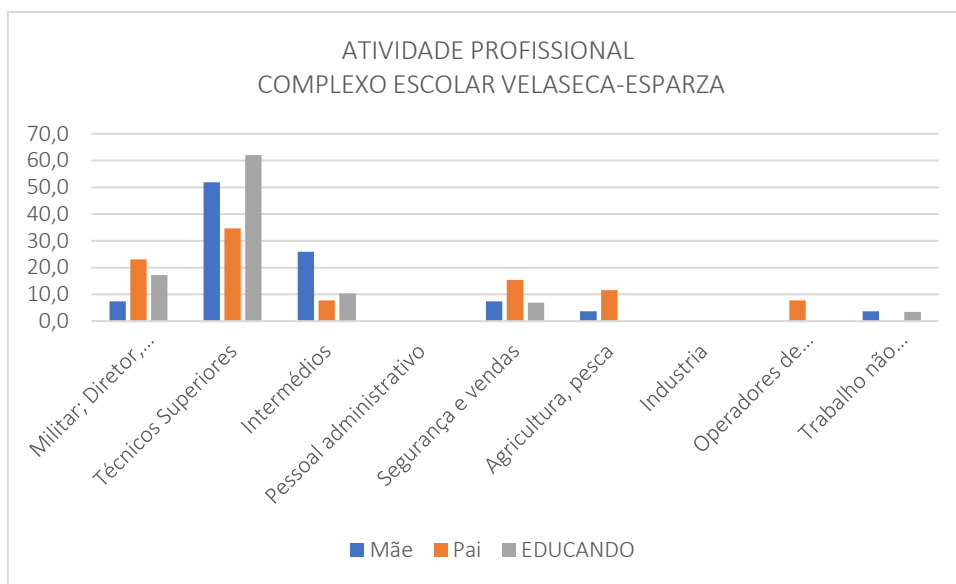


Gráfico 5 – Distribuição da atividade profissional dos pais e desejada pelos alunos da T6 (%).

#### 4.1.3 PROVAS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo, relativo ao tratamento e análise dos dados recolhidos através da prova de avaliação das aprendizagens no âmbito da disciplina de LP, está organizado em três momentos:

- No primeiro momento, apresenta-se uma caracterização geral dos resultados obtidos nas categorias: Classificação Total; Grupo I e Grupo II. Relativamente ao Grupo II é apresentada uma análise mais detalhada com foco nas categorias: Coerência (COE); Morfologia e Sintaxe (MF); Vocabulário (VOC) e Criatividade. São ainda considerados os resultados obtidos na EPC;
- O segundo momento contempla uma análise dos dados agrupados por turma, para as mesmas categorias;
- No terceiro momento, desenvolve-se uma análise dos dados de natureza linguística, sendo os alunos agrupados de acordo com o seu perfil linguístico, ou seja: alunos falantes apenas de LP, em que esta é a sua LM; alunos bilíngues, para os quais a LP surge como língua de casa, acompanhada de uma outra língua; e por último, os alunos para os quais o português é uma língua não materna.

##### 4.1.3.1 ANÁLISE GLOBAL

Uma análise dos resultados finais da prova revela resultados médios positivos, superiores a 50%, que, no entanto, apresentam uma grande variação entre o valor mínimo e o valor máximo. A média verificada nas cotações relativas ao Grupo I situa-se praticamente a meio da cotação total definida para este grupo (60%), com uma amplitude de valores também bastante acentuada. Relativamente à cotação do Grupo II, a média já se aproxima da cotação máxima prevista (40%).

Analisando o valor de *p* Shapiro-Wilk, observa-se que os dados apresentam uma distribuição normal apenas relativamente ao Resultado Final e ao Grupo I.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
Média	58.0	30.6	27.7	3.58	3.34	3.42
Mediana	57	30	27	4.00	3.00	3.00
Desvio-padrão	12.1	8.76	5.97	1.05	1.00	0.926
Mínimo	30	7	7	1	1	1
Máximo	90	54	38	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.989	0.992	0.972	0.895	0.903	0.881
<i>p</i> Shapiro-Wilk	0.315	0.539	0.004	< .001	< .001	< .001

Tabela 3.1 – Resultados médios globais da prova de LP, incluindo todas as turmas.

Para aferir as características criativas dos alunos foi utilizada a EPC (Escala de Personalidade Criativa), constituída por 30 itens avaliados numa escala de Likert de cinco pontos (entre 1: “discordo totalmente”, a 5: “concordo totalmente”).

Foi verificado o valor de fiabilidade dos dados recolhidos em todas as turmas, pelo cálculo do  $\alpha$  de Cronbach. O valor obtido foi de 0.851, o que representa uma excelente fiabilidade, pelo que se pode construir a medida compósita, dada pela soma das respostas em cada um dos itens que se designa por EPC.

Analisando os resultados globais acerca da Criatividade, através dos critérios formulados no Grupo II e na EPC, percebemos que os resultados médios são positivos. A Criatividade avaliada enquanto critério inserido no Grupo II apresenta um valor médio de 6,02%, para um máximo de 10%, que pela grande dispersão, não apresenta uma distribuição normal.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	6.02	101
Mediana	6	106
Desvio-padrão	1.76	24.4
Mínimo	2	25
Máximo	10	142
W de Shapiro-Wilk	0.958	0.904
p Shapiro-Wilk	< .001	< .001

Tabela 3.2 – Resultados globais da Criatividade (Prova de LP e EPC)

A análise do conteúdo das respostas obtidas no exercício proposto no Grupo II fez emergir um novo critério, transversal a todas as turmas. Num total de 149 respostas, 109 incidiram sobre a mesma temática. Embora tal não tivesse sido solicitado no enunciado da pergunta, 73% das respostas dos alunos incide na profissão que os estudantes desejam para o seu futuro. Desta forma, foi considerada relevante e, como tal, objeto de análise.

	<b>Nível</b>	<b>Contagem</b>	<b>Total</b>	<b>Proporção</b>	<b>P</b>
Profissão	sim	109	149	0.732	< .001
	não	40	149	0.268	< .001

Tabela 3.3 – Resultados globais do tema do GII.

#### 4.1.3.2. ANÁLISE POR TURMA

##### 4.1.3.2.1 Complexo Escolar Paraketos

A turma T1 apresenta resultados superiores aos resultados globais em todos os parâmetros analisados e uma dispersão menor, traduzindo-se num valor menor de desvio padrão e de uma tendência para uma distribuição normal no Resultado Final, no Grupo I e no Grupo II.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
N	30	30	30	30	30	30
Média	61.8	31.9	29.9	3.87	3.83	3.73
Mediana	61.5	31.0	30.0	4.00	4.00	4.00
Desvio-padrão	10.7	8.17	4.76	0.973	0.874	0.980
Mínimo	42	17	17	1	2	2
Máximo	81	45	38	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.959	0.958	0.961	0.841	0.870	0.871
p Shapiro-Wilk	0.298	0.275	0.324	< .001	0.002	0.002

Tabela 3.4 – Resultados da prova de LP da turma T1.

Nesta turma, a Criatividade avaliada enquanto critério inserido no Grupo II apresenta um valor médio de 6,13%, sendo superior à média global de 6,02%. Em relação aos resultados da EPC, verifica-se que três alunos que não responderam a este questionário e que os resultados também são superiores em 10 pontos, perfazendo uma média de 111. Em ambos os casos (Grupo II e EPC), os resultados obtidos para p Shapiro-Wilk > 0,005 indicam uma distribuição normal.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	6.13	111
Mediana	6.00	110
Desvio-padrão	1.41	11.6
Mínimo	4	85
Máximo	10	132
W de Shapiro-Wilk	0.915	0.971
p Shapiro-Wilk	0.020	0.633

Tabela 3.5 – Resultados da Criatividade da turma T1.  
(Prova de LP e Escala de Personalidade Criativa)

Passando pela análise do conteúdo do exercício do Grupo II, identificam-se 27 registros acerca do tema profissões, constituindo 90% das respostas, valor bastante superior à média global.

	<b>Nível</b>	<b>Contagem</b>	<b>Total</b>	<b>Proporção</b>	<b>p</b>
Profissão	sim	27	30	0.900	< .001
	não	3	30	0.100	< .001

Tabela 3.6 – Resultados do tema do GII da turma T1.

#### 4.1.3.2.2. Escola Básica Patrício Prazeres

Os resultados da prova das turmas T2 e T3 apresentam uma média superior aos resultados globais em todos os critérios analisados, estando os resultados máximos muito próximos da análise global, principalmente no resultado final do Grupo II. Analisando o valor de p Shapiro-Wilk, é perceptível que os dados recolhidos apresentam uma distribuição normal nos resultados obtidos para o Resultado Final, no Grupo I e II.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
Média	61.9	31.0	32.5	4.21	4.16	4.11
Mediana	62.0	31.5	34	4	4	4
Desvio-padrão	14.8	10.0	5.07	0.855	1.07	0.875
Mínimo	32	7	20	2	2	2
Máximo	84	47	38	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.959	0.969	0.904	0.804	0.727	0.837
p Shapiro-Wilk	0.524	0.725	0.058	0.001	< .001	0.004

Tabela 3.7 – Resultados do tema da composição da turma T1.

Os valores obtidos nos itens relativos à Criatividade são também superiores à média global em ambos os casos, sendo este acréscimo particularmente relevante no Grupo II, estando 1,45% acima, enquanto na EPC apresenta apenas 3 pontos acima da média. Em ambos os critérios, os resultados obtidos para  $p$  Shapiro-Wilk  $> 0,005$  seguem uma distribuição normal.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	7.47	104
Mediana	7	109
Desvio-padrão	1.78	24.8
Mínimo	5	36
Máximo	10	142
W de Shapiro-Wilk	0.884	0.931
p Shapiro-Wilk	0.025	0.184

Tabela 3.8 – Resultados da Criatividade das turmas T2 e T3.  
Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

A análise do conteúdo do exercício do Grupo II identifica que 47% destes alunos recorrem ao tema das profissões nas suas respostas, valor muito inferior à média global.

	<b>Nível</b>	<b>Contagem</b>	<b>Total</b>	<b>Proporção</b>	<b>p</b>
Profissão	sim	9	19	0.474	1.000
	não	10	19	0.526	1.000

Tabela 3.9 – Resultados do tema do GII das turmas T2 e T3.

#### 4.1.3.2.3. Escola Primária Comandante Arguelles

Relativamente aos resultados da prova da turma T4, a média do Resultado Final apresenta um valor inferior aos resultados globais, verificando-se um peso mais elevado no Grupo II, uma vez que os resultados foram inferiores em 4,9 pontos percentuais, traduzindo valores inferiores em todos os critérios analisados. O valor de p Shapiro-Wilk indica uma distribuição normal no que se refere a Resultado Final e aos Grupos I e II.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
Média	53.7	31.2	22.6	2.85	2.59	2.88
Mediana	54	31	23	3.00	3.00	3.00
Desvio-padrão	8.94	4.88	5.47	0.857	0.743	0.769
Mínimo	30	19	7	1	1	1
Máximo	70	39	33	4	4	4
W de Shapiro-Wilk	0.976	0.964	0.956	0.866	0.849	0.850
p Shapiro-Wilk	0.619	0.308	0.179	< .001	< .001	< .001

Tabela 3.10 – Resultados globais da prova de LP da turma T4.

Os resultados obtidos para a Criatividade, através do critério do Grupo II, são também inferiores à média global em 1,36%. Em relação aos resultados da EPC importa referir que seis alunos não responderam a este questionário e que os resultados obtidos são novamente inferiores à média global em 22 pontos. Ambos os indicadores encontram valores de p Shapiro-Wilk que revelam uma distribuição normal.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	4.66	79.0
Mediana	5	86
Desvio-padrão	1.43	27.5
Mínimo	2	25
Máximo	7	129
W de Shapiro-Wilk	0.912	0.951
p Shapiro-Wilk	0.009	0.195

Tabela 3.11 – Resultados da Criatividade na turma T4.  
Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

A análise do conteúdo do exercício proposto no Grupo II revela valores muito acima da média global para este critério, cerca 18%, uma vez que 91% dos alunos apresentam uma resposta associada a uma profissão.

	<b>Nível</b>	<b>Contagem</b>	<b>Total</b>	<b>Proporção</b>	<b>p</b>
Profissão	sim	32	35	0.914	< .001
	não	3	35	0.086	< .001

Tabela 3.12 – Resultados do tema do GII da turma T4.

#### 4.1.3.2.4. Escola Básica do Lavadouro

Analisando a prova de LP da turma T5, identificam-se resultados superiores à média global em todos os critérios, com particular destaque para o Grupo I que se encontra 3,2 valores acima. Em todos os critérios são alcançados os valores máximos, à exceção do Grupo II que fica apenas um ponto abaixo deste parâmetro. O resultado final e os resultados dos Grupos I e II voltam a encontrar valores para p Shapiro-Wilk que indicam uma distribuição normal.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
Média	61.8	33.8	28.8	3.69	3.51	3.57
Mediana	62.5	34.0	29	4	4	3
Desvio-padrão	14.2	11.2	5.73	1.08	0.853	0.884
Mínimo	34	15	14	2	2	2
Máximo	90	54	37	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.977	0.964	0.955	0.851	0.876	0.821
p Shapiro-Wilk	0.641	0.281	0.156	< .001	< .001	< .001

Tabela 3.13 – Resultados da prova de LP da turma T5.

Analisando os resultados obtidos para a Criatividade, verifica-se que um aluno não apresentou resposta no Grupo II e dois alunos não preencheram o questionário relativo à EPC. Para o critério do Grupo II, estes alunos estão ligeiramente acima da média e na análise da EPC apresentam também uma subida de dois valores relativamente à média global. Ambos os critérios apresentam uma distribuição normal.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	6.31	103
Mediana	7	108
Desvio-padrão	1.95	22.1
Mínimo	2	42
Máximo	9	139
W de Shapiro-Wilk	0.919	0.913
p Shapiro-Wilk	0.013	0.010

Tabela 3.14 – Resultados da Criatividade da turma T5. Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

A análise de conteúdo da proposta solicitada no Grupo II permite encontrar 48% de respostas acerca das profissões, valor 25% inferior à média global da amostra.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	p
Profissão	Sim	16	35	0.457	0.736
	não	19	35	0.543	0.736

Tabela 3.15 – Resultados do tema do GII da turma T5.

#### 4.1.3.2.5. Complexo Escolar Vilaseca - Esparza

A análise da prova de LP da turma T6 revela resultados inferiores aos da média global em todos os critérios, à exceção do critério que avalia a coerência, que nesta turma é ligeiramente superior. O Resultado Final e os resultados dos Grupos I e II seguem uma distribuição normal.

	Resultado final	GI	GII	COE	MF	VOC
Média	51.7	24.7	27.0	3.60	3.00	3.10
Mediana	53.5	27.0	27.0	4.00	3.00	3.00
Desvio-padrão	7.32	5.78	3.98	1.00	0.788	0.662
Mínimo	31	12	15	1	1	2
Máximo	62	31	35	5	4	4
W de Shapiro-Wilk	0.933	0.881	0.924	0.781	0.845	0.794
p Shapiro-Wilk	0.059	0.003	0.033	< .001	< .001	< .001

Tabela 3.16 – Resultados da prova de LP da turma T6.

Analisando a Criatividade manifestada na proposta do Grupo II, esta turma revela resultados ligeiramente superiores à média global, tendência que se verifica também nos resultados da EPC. Porém, uma grande dispersão nestes resultados não lhes confere uma distribuição normal.

	Criatividade	EPC
Média	6.23	107
Mediana	6.50	114
Desvio-padrão	1.14	20.2
Mínimo	3	31
Máximo	8	130
W de Shapiro-Wilk	0.784	0.806
p Shapiro-Wilk	< .001	< .001

Tabela 3.17 – Resultados da Criatividade da turma T6 Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

A análise das respostas obtidas no Grupo II identifica cerca de 83% de respostas associadas ao tema das profissões, 10 valores acima da média global.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	P
Profissões	Não	5	30	0.167	< .001
	sim	25	30	0.833	< .001

Tabela 3.18 – Resultados do tema da composição da turma T6

#### 4.1.4. ANÁLISE POR PERFIL LINGUÍSTICO

A análise dos resultados obtidos na prova de LP foi também desenvolvida através da perspetiva linguística, uma vez que, devido às características apresentadas pela amostra, emergiram três grupos distintos: os alunos que possuem exclusivamente a LP como LM; os alunos bilíngues, que utilizam a LP em simultâneo com outra língua; e os alunos para os quais a LP não é utilizada em casa sendo considerada LNM.

Para esta análise foram utilizados apenas os resultados obtidos na prova de LP e na EPC. Os restantes indicadores, género, idade e conteúdo do GII não foram considerados pertinentes para esta análise uma vez que estão fortemente associados aos contextos e esta é uma análise transversal às seis turmas.

##### 4.1.4.1. Língua Portuguesa

O grupo constituído pelos alunos falantes exclusivamente de LP conta com um total de 89 elementos, no entanto, dois alunos não foram capazes de completar a prova, não recebendo cotação em alguns parâmetros. Este grupo apresenta resultados ligeiramente inferiores à média global, em todos os parâmetros analisados. Importa referir que esta variação oscila entre 0,9 valores para o resultado final, 0,1 para os resultados do GI, e 1,1 relativamente aos dados do GII. Analisando o valor de p Shapiro-Wilk, é perceptível que os dados recolhidos apresentam uma distribuição normal ao nível do Resultado Final e dos Grupos I e II.

	Resultado final	GI	GII	COE	MF	VOC
Média	57.1	30.5	26.9	3.45	3.25	3.38
Mediana	57	30	27.0	4	3	3
Desvio-padrão	11.9	7.73	6.57	1.11	1.10	0.991
Mínimo	30	7	7	1	1	1
Máximo	84	47	38	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.989	0.982	0.977	0.900	0.905	0.897
p Shapiro-Wilk	0.700	0.259	0.113	< .001	< .001	< .001

Tabela 3.19 – Resultados da prova de LP dos alunos falantes de LP.

A análise dos resultados deste grupo relativamente aos dados obtidos para a Criatividade, no âmbito do exercício proposto no Grupo II da prova, revela também valores inferiores à média global em 0,24 e uma dispersão entre o mínimo 2 e o máximo 10, que lhe impede de apresentar uma distribuição normal.

Neste grupo, dez alunos não responderam ao questionário EPC e os restantes apresentam novamente valores inferiores à média global, em 3,3 pontos, não permitindo uma distribuição normal.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	5.78	97.7
Mediana	6.00	105
Desvio-padrão	1.80	26.9
Mínimo	2	25
Máximo	10	136
W de Shapiro-Wilk	0.954	0.890
p Shapiro-Wilk	0.004	< .001

Tabela 3.20 – Resultados acerca da Criatividade dos alunos com LP enquanto LM.  
Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

#### 4. 1.4.2. Língua Portuguesa e outra(s)

Os participantes bilíngues ou multilíngues que integram esta amostra formam um grupo composto por 26 elementos. Todos estes alunos tiveram cotação nos critérios analisados sendo a classificação do Resultado Final em média inferior aos resultados globais com uma diferença de 2,6% que incide apenas nos resultados obtidos no GI. Relativamente ao GII, os resultados foram superiores à média em 0,3% e em relação à Coerência foram superiores em 2,3% valores. Analisando o valor de p Shapiro-Wilk, verifica-se que os dados recolhidos apresentam uma distribuição normal quanto ao Resultado Final e aos Grupos I e II.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
Média	55.4	27.4	28.0	3.81	3.31	3.35
Mediana	55.0	27.0	27.5	4.00	3.00	3.00
Desvio-padrão	8.09	6.91	3.44	0.749	0.736	0.745
Mínimo	42	14	22	3	2	2
Máximo	81	45	36	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.934	0.976	0.947	0.800	0.848	0.820
p Shapiro-Wilk	0.096	0.771	0.195	< .001	0.001	< .001

Tabela 3.21 – Resultados da prova de LP dos alunos falantes de LP e outra(s).

Um olhar sobre a Criatividade encontra valores acima da média global, quer no exercício da prova, quer no questionário da EPC, em 0,13 e 4 valores, respetivamente. Apresentam

também um menor intervalo entre os mínimos e os máximos em ambos os casos, uma menor dispersão e uma distribuição normal, de acordo com a os valores de p Shapiro-Wilk.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	6.15	105
Mediana	6.00	108
Desvio-padrão	1.08	16.6
Mínimo	4	72
Máximo	8	129
p Shapiro-Wilk	0.007	0.293

Tabela 3.22 – Resultados da Criatividade de alunos falantes de LP e outra(s). Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

#### 4.1.4.3. Língua Portuguesa não Materna

O grupo de alunos que não possuem a LP como sua língua materna é composto por 19 elementos. Todos responderam às questões relativas aos parâmetros analisados apresentando resultados médios superiores aos resultados globais ao nível do Resultado Final da prova, com uma diferença de 0,8, impactada por um incremento nos resultados obtidos no GII, com uma diferença de 1,6. Esta diferença assenta nos valores relativos à Coerência, à Morfologia e Sintaxe, uma vez que os resultados relativos ao Vocabulário são relativamente inferiores à média global.

Os dados recolhidos apresentam uma distribuição normal, de acordo com a os valores de p Shapiro-Wilk.

	<b>Resultado final</b>	<b>GI</b>	<b>GII</b>	<b>COE</b>	<b>MF</b>	<b>VOC</b>
Média	58.8	29.5	29.3	3.74	3.74	3.37
Mediana	57	27	30	4	4	3
Desvio-padrão	13.3	10.2	6.43	1.19	0.933	0.831
Mínimo	34	15	14	2	2	2
Máximo	90	54	37	5	5	5
W de Shapiro-Wilk	0.950	0.923	0.898	0.834	0.803	0.855
p Shapiro-Wilk	0.399	0.129	0.044	0.004	0.001	0.008

Tabela 3.23 – Resultados da prova de LP dos alunos de LP não materna.

Analisando a Criatividade deste grupo, encontramos uma diferença positiva de 0,66 relativamente à média global dos resultados obtidos no GII e, em relação aos resultados da EPC, um aumento de 6 valores. Apresentam uma distribuição normal, de acordo com os valores de p Shapiro-Wilk.

	<b>Criatividade</b>	<b>EPC</b>
Média	6.68	107
Mediana	7	108
Desvio-padrão	2.21	14.7
Mínimo	2	81
Máximo	10	142
W de Shapiro-Wilk	0.901	0.961
p Shapiro-Wilk	0.050	0.621

Tabela 3.24 – Resultados da Criatividade dos alunos de LP não materna. Prova de LP e EPC (Escala de Personalidade Criativa)

## 4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Para efetuar a análise comparativa dos resultados obtidos foi considerada a dispersão dos resultados para aferir a normalidade na sua distribuição e, conseqüentemente, qual o teste adequado. São apresentados os gráficos que demonstram a distribuição dos resultados e refletem as tabelas que podem ser consultadas no Anexo VIII.

### 4.2.1. ANÁLISE POR TURMA

A Classificação Total da prova, bem como a classificação obtida pelo GI, apresenta uma distribuição normal, por turma. Esta condição permitiu a aplicação do teste paramétrico ANOVA a um fator para comparar estes critérios.

Os resultados revelam que não existe homogeneidade das variâncias nos critérios avaliados por turma, como podemos verificar na tabela 3.26. Como tal, foi aplicado teste de Welch cujos resultados rejeitam as hipóteses de igualdade dos critérios comparados por turma, representados na tabela 3.25 (para a Classificação Total  $F=7,38$ ,  $p<0.001$ ; para o GI  $F=7,93$ ,  $p<0.001$ ).

ANOVA a um fator (Welch)

	<b>F</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>P</b>
Classificação Total	7.38	4	65.9	< .001
Grupo I	7.93	4	64.8	< .001

Tabela 3.25 – ANOVA para comparação da média da Classificação Total e do GI, por turma.

Teste à Homogeneidade de Variâncias (Levene)

	<b>F</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>P</b>
Classificação Total	5.02	4	146	< .001
Grupo I	7.51	4	146	< .001

Tabela 3.26 – Teste à homogeneidade de variâncias (Levene) da Classificação Total e do GI por turma.

Assim, procedeu-se às comparações *a posteriori* pelo teste de Games-Howell cujos resultados estão representados nos gráficos 6 e 7. Importa salientar, novamente, que as turmas T2 e T3 foram unificadas encontrando-se representadas pela etiqueta T2.

Através desta análise comparativa dos dados relativos à Classificação Total, por turma, representados no gráfico 6 e na tabela A, que se encontra no anexo, é possível verificar que existem diferenças significativas entre os valores médios da Classificação Total da prova, a um nível de significância de 5%, entre as turmas T1 e T4, T1 e T6, T4 e T5 e entre a T5 e a T6.

Verifica-se, portanto, que as turmas T1 e T5 se distanciam significativamente e de forma positiva das turmas T4 e T6.

Apesar dos resultados médios obtidos pelo grupo composto pelas turmas T2 e T3 serem comparativamente elevados, pela sua grande dispersão não se verificam diferenças significativas relativamente às outras turmas.

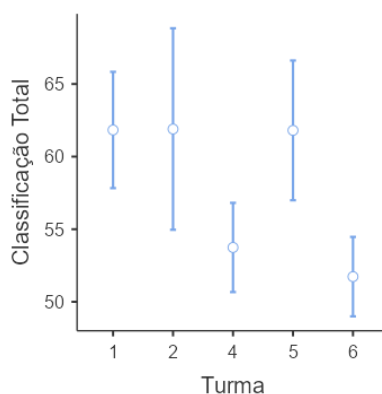


Gráfico 6 - Dispersão de resultados da Classificação Total (%), por turma.

Relativamente ao valor médio obtido no GI, para o nível de significância de 5% existem diferenças entre a T1 e a T6, entre a T4 e a T6 e a T5 e T6, representados no gráfico 7 e na tabela B que se encontra em anexo.

Verifica-se, novamente, que os resultados da T6 se destacam significativamente e de forma negativa em relação a todas as outras turmas, à exceção de grupo composto pelas turmas T2 e T3 que, por apresentar uma grande dispersão, não se diferencia das restantes.

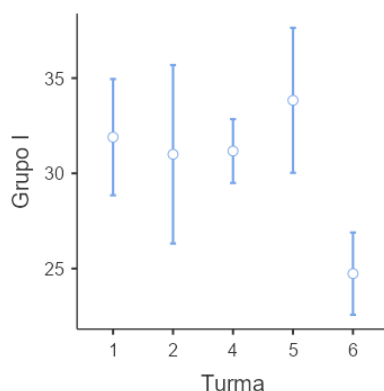


Gráfico 7 – Dispersão de resultados da classificação do GI (%), por turma.

Para os dados relativos aos critérios GII, Criatividade e EPC, por não apresentarem uma distribuição normal, procedeu-se ao teste Kruskal-Wallis, representado na tabela seguinte.

	$\chi^2$	Gf	p	$\epsilon^2$
GII	45.2	4	< .001	0.306
Criatividade	34.5	4	< .001	0.233
EPC	27.8	4	< .001	0.206

Tabela 3.27 - Teste Kruskal-Wallis de GII, Criatividade e EPC por turma.

A leitura da tabela 3.27 revela a existência de diferenças significativas por turma em relação aos critérios GII, Criatividade e EPC (GII  $\chi^2 = 45,2$   $p < 0.001$ ; para Criatividade  $\chi^2 = 34,5$   $p < 0.001$ ; EPC  $\chi^2 = 27,8$   $p < 0.001$ ).

Analisando as comparações relativas ao GII, confirma-se que existem diferenças entre as turmas T1 e a T4, T2 e T4, T2 e T6, T4 e T5; T4 e T6 (gráfico 8 e tabela C que figura em anexo). Constata-se, portanto, que, em termos do resultado do GII, todas as turmas se destacam positivamente da T4. Verifica-se ainda uma diferença significativa entre os resultados dos grupos constituídos pelas turmas T2 e T3 e a T6.

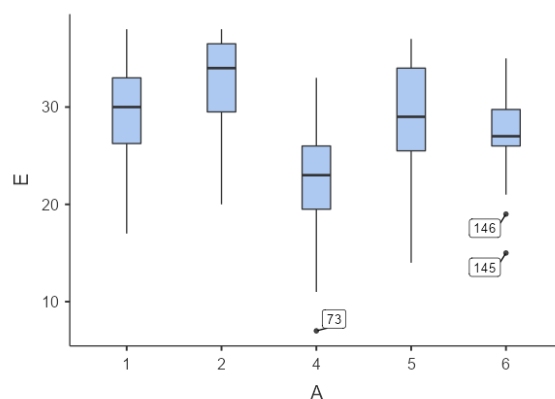


Gráfico 8 – Dispersão de resultados do GII (E) (%), por turma (A).

Comparando os resultados da Criatividade emergem diferenças significativas entre todas as turmas e a T4, que apresenta resultados significativamente inferiores.

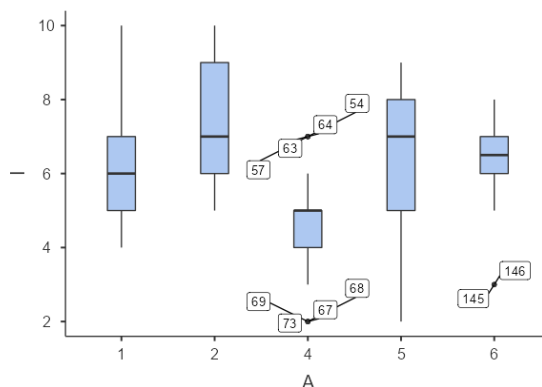


Gráfico 9 – Dispersão de resultados da Criatividade (I) (%), por turma (A).

Relativamente aos resultados obtidos pela EPC, verifica-se pela tabela E (em anexo) e pelo gráfico seguinte que existem, novamente, diferenças estatisticamente significativas entre todas as turmas e a T4.

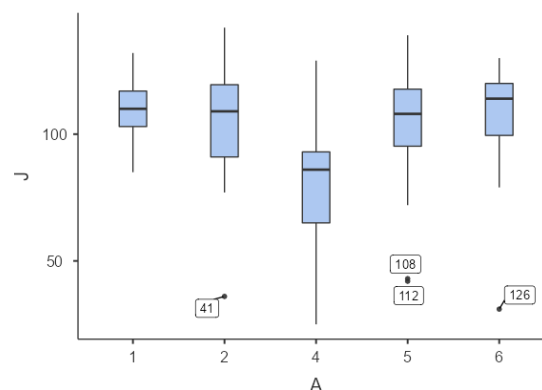


Gráfico 10 – Distribuição Dispersão de resultados da EPC (J) por turma (A).

#### 4.2.2. ANÁLISE POR PERFIL LINGUÍSTICO

Para analisar os resultados obtidos de acordo com o perfil sociolinguísticos, os alunos foram organizados em três grupos, independentemente das turmas a que pertenciam. O primeiro grupo é composto por todos os alunos que tinham apenas a LP como língua materna. O segundo grupo é constituído pelos alunos que utilizam a LP e outra língua enquanto LM e, por último, o terceiro grupo é formado pelos alunos para os quais a LP não tem estatuto de LM.

A Classificação Total da prova, bem como a classificação obtida no GI, apresentam uma distribuição normal, também quando analisadas em função do perfil sociolinguístico dos alunos.

Esta condição permitiu a aplicação do teste paramérico ANOVA a um fator para comparar estes critérios, por perfil linguístico. Os resultados apresentados revelam que não existe homogeneidade das variâncias nos critérios avaliados por língua, como podemos verificar na tabela 3.29. Como tal, foi aplicado teste de Welch cujos resultados rejeitam as hipóteses de igualdade dos critérios por turma, representados na tabela 3.28 (para a classificação total  $F=2,57$ ,  $p<0.084$ ; para o GI  $F=3,69$ ,  $p<0.031$ ), respetivamente a 10% e a 5% de significância.

	F	gl1	gl2	P
Classificação Total	2.57	2	63.1	0.084
Grupo I	3.69	2	55.7	0.031

Tabela 3.28 – Valor ANOVA para a média da Classificação Total e do GI, por perfil linguístico.

	F	gl1	gl2	P
Classificação Total	4.99	2	148	0.008
Grupo I	8.38	2	148	< .001

Tabela 3.29 – Teste à homogeneidade de variâncias, por perfil linguístico.

Novamente, foram efetuadas comparações *a posteriori* pelo teste de Games-Howell, cujos resultados figuram seguidamente, representados nos gráficos 11 e 12.

A análise comparativa dos dados relativos à média global da Classificação Total, por perfil linguístico dos alunos, manifesta a existência de diferenças significativas entre os alunos que não têm a LP como LM e o grupo dos alunos bilíngues, a um nível de significância de 10% (ver gráfico 11 e tabela F em anexo).

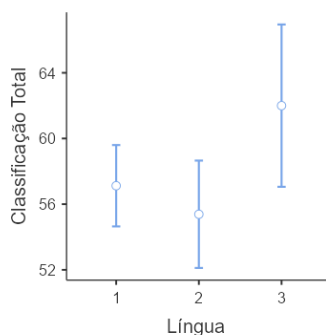


Gráfico 11 – Distribuição da Classificação Final (%), por perfil linguístico (1-LP; 2- LP mais outra(s); 3- PLN).

Observa-se uma diferença significativa da nota GI entre os grupos 2 e 3, nomeadamente entre os alunos bilíngues para os quais a LP coabita com outra língua na comunicação em casa e os alunos para os quais a LP não é LM, a um nível de significância de 5% (ver gráfico 12 e tabela G em anexo).

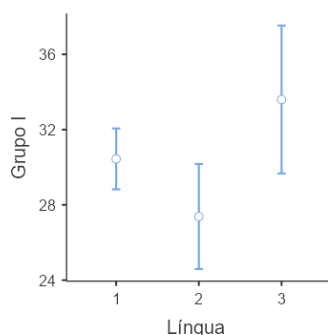


Gráfico 12 – Distribuição do GI (%), por perfil linguístico (1-LP; 2- LP mais outra(s); 3- PLNM).

Para os dados relativos aos critérios GII, Criatividade e EPC, por não apresentarem uma distribuição normal, procedeu-se ao teste Kruskal-Wallis, representado na tabela seguinte (GII  $\chi^2 = 3,916$   $p < 0,141$ ; para Criatividade  $\chi^2 = 5,769$   $p = 0,056$ ; EPC  $\chi^2 = 0,572$   $p = 0,751$ ).

	$\chi^2$	gl	p	$\epsilon^2$
GII	3.916	2	0.141	0.02646
Criatividade	5.769	2	0.056	0.03898
EPC	0.572	2	0.751	0.00424

Tabela 3.30 – Teste Kruskal-Wallis, por perfil linguístico, nos critérios GII, Criatividade e EPC.

Não existem diferenças significativas relacionados com as cotações obtidas nos três critérios analisados por perfil linguístico, quando analisadas a 5%. No entanto, a um nível de significância de 10% existem diferenças em relação à Criatividade, por perfil linguístico, entre os grupos 1 e 3, nomeadamente entre os alunos falantes que têm LP como LM e os alunos para os quais a LP não desempenha o papel de LM. Portanto, verifica-se a existência de pequenas diferenças relacionadas com a Criatividade, por perfil linguístico.

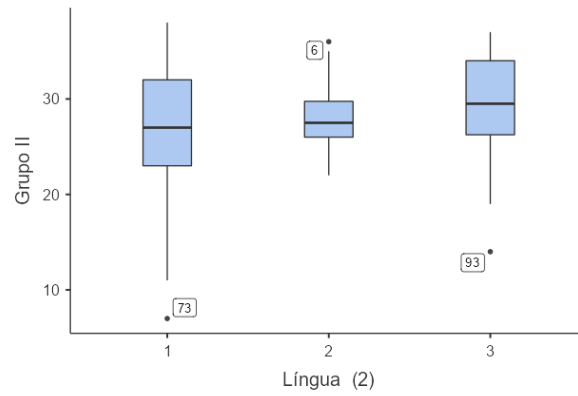


Gráfico 13 – Distribuição da classificação do GII (%), por perfil linguístico.

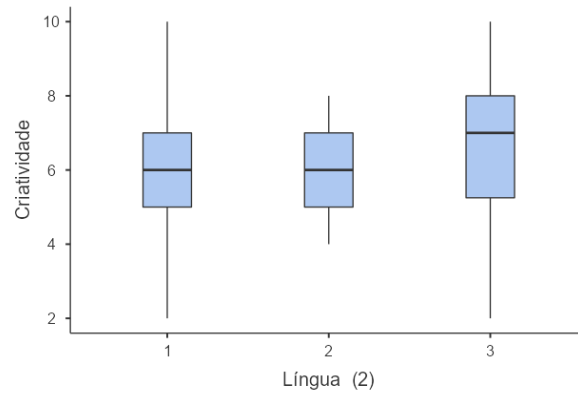


Gráfico 14 – Distribuição da classificação da Criatividade (%), por perfil linguístico (1-LP; 2- LP mais outra(s); 3- PLNM).

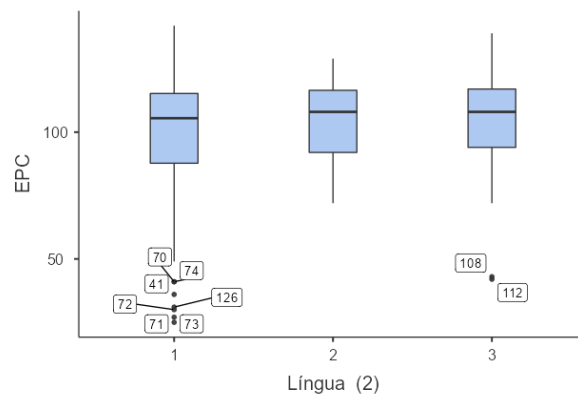


Gráfico 15 – Distribuição da EPC, por perfil linguístico (1-LP; 2- LP mais outra(s); 3- PLNM).

#### 4.2.3. ANÁLISE POR PAÍSES

A análise comparativa dos resultados obtidos nos três países, Angola, Cabo Verde e Portugal apenas considerou as turmas localizadas em ambientes urbanos, uma vez que só em Angola foram recolhidos dados em zonas rurais.

A Classificação Total da prova, bem como a classificação obtida pelo GI, apresenta uma distribuição normal, quando analisados por país. Esta condição permitiu a aplicação do teste paramérico ANOVA a um fator para comparar estes critérios, por turma.

Os resultados apresentados revelam que existe homogeneidade das variâncias nos critérios avaliados por país, como podemos verificar na tabela 3.32, o que nos permite aceitar as hipóteses de igualdade dos critérios por país, representados na tabela 3.31 (para a classificação total  $F=0,0002$ ,  $p=1,00$ ; para o GI  $F=0,532$ ,  $p=0,591$ ).

	F	gl1	gl2	P
Classificação Total	2.66e-4	2	46.3	1.000
Grupo I	0.532	2	47.9	0.591

Tabela 3.31 – Valor ANOVA para a média da classificação final e para a média do GI, por país

	F	gl1	gl2	p
Classificação Total	1.14	2	83	0.326
Grupo I	1.91	2	83	0.155

Tabela 3.32 –. Teste à homogeneidade de variâncias (Levene) por país.

Para os dados relativos aos critérios GII, Criatividade e EPC, por não apresentarem uma distribuição normal, procedeu-se ao teste Kruskal-Wallis (ver tabela 3.33).

Verifica-se a ocorrência de diferenças significativas, a um nível de significância de 5%, no Grupo II e na Criatividade por país (GII  $\chi^2 =6,57$   $p=0,037$ ; para Criatividade  $\chi^2=6,79$   $p=0,034$ ; EPC  $\chi^2=1,05$   $p= 0,593$ ).

	$\chi^2$	gl	P	$\epsilon^2$
Grupo II	6.57	2	0.037	0.0792
Criatividade	6.79	2	0.034	0.0818
EPC	1.05	2	0.593	0.0132

Tabela 3.33 – Teste Kruskal-Wallis, por país nos critérios GII, Criatividade e EPC.

Para um nível de significância de 5%, existem diferenças estatisticamente significativas entre a T2 e a T5 relativamente aos resultados obtidos no GII (ver gráfico 16 e tabela K em anexo).

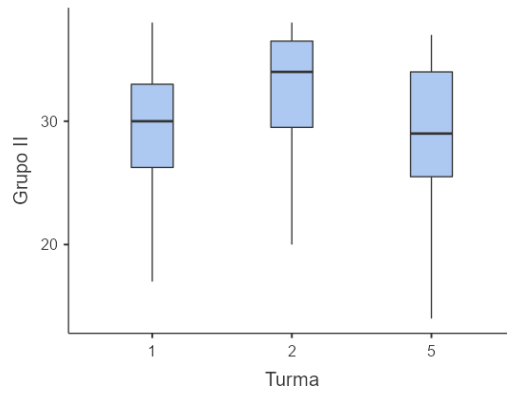


Gráfico 16 – Distribuição dos resultados do GII (%), por país (1- Angola; 2- Portugal; 5-Cabo Verde).

Relativamente à Criatividade, verifica-se novamente a existência de uma diferença significativa a 5% entre as turmas T1 e T2 (gráfico 17 e tabela L em anexo).

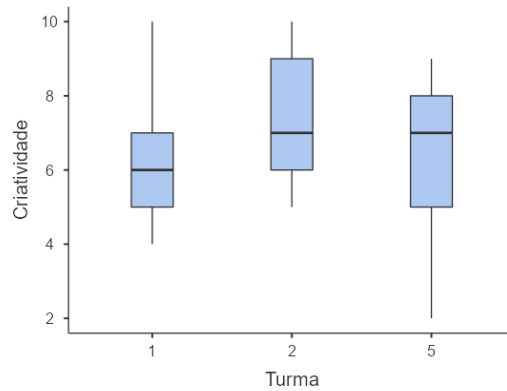


Gráfico 17 – Distribuição dos resultados de Criatividade (%), por país (1- Angola; 2- Portugal; 5-Cabo Verde).

Relativamente à EPC, verifica-se a existência de uma homogeneidade entre resultados, quando analisados e comparados por país, como é possível observar no gráfico 18.

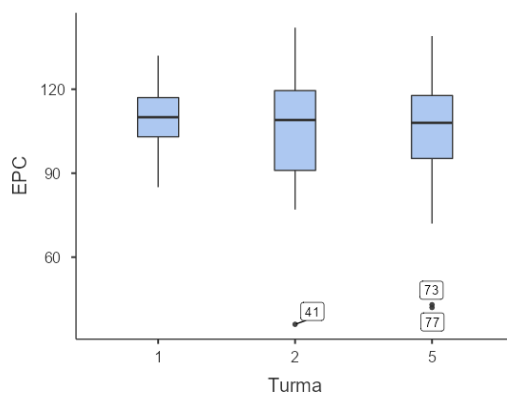


Gráfico 18 – Distribuição dos resultados da EPC, por país (1- Angola; 2- Portugal; 5-Cabo Verde).

#### 4.2.4. ANÁLISE DO TEMA DA COMPOSIÇÃO POR TURMA

Pela predominância do tema associado ao futuro profissional dos alunos no GII da prova de LP e para analisar a existência de relação com a turma do aluno utilizou-se o teste de Qui-Quadrado de independência (tabela M em anexo). Neste teste, a hipótese nula consiste na independência entre as variáveis, enquanto a hipótese alternativa declara a existência de relação entre a turma e o tema do exercício proposto no GII. Este teste, para ser fiável, obedece a um conjunto de pressupostos, nomeadamente, que a dimensão da amostra seja superior a 20 e que pelo menos 80% das células dessa tabela tenham frequências esperadas superiores a 5.

Verificados os pressupostos, pode afirmar-se que existe uma relação estatisticamente significativa entre a turma e o tema do GII ( $\chi^2 = 31,721$ ,  $p < 0,001$ ). Observa-se que o valor do coeficiente de Cramer é de 0,461, o que denota a existência de uma relação moderada entre as variáveis.

Recorrendo a uma análise de resíduos ajustados, consegue-se identificar entre que categorias dessas variáveis existe uma associação estatisticamente significativa. Assim, na T1 (resíduo ajustado=2,3) e na T4 (resíduo ajustado=2,8) existe uma tendência para a resposta ao GII incidir sobre temas associados à profissão de sonho do aluno (sonho=sim), a um nível de significância de 5%. Contudo esta relação não se verifica (sonho=não) nas turmas T2 (resíduo ajustado=2,7) e T5 (resíduo ajustado=4,2). Relativamente à turma T6, verifica-se a existência de independência dos critérios. Pode analisar-se a distribuição das frequências de resposta ao GII, por turma, no gráfico 19.

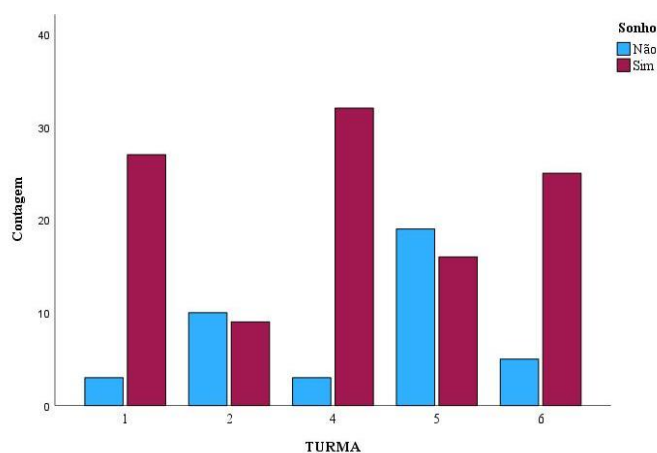


Gráfico 19 – Distribuição do tema da composição por turma.

#### 4.2.5. ANÁLISE DA PROFISSÃO POR TEMA DA COMPOSIÇÃO

Para analisar a relação entre a profissão que os alunos desejam para o seu futuro, definida no questionário acerca do perfil sociolinguístico do aluno, e o tema que abordam no GII utiliza-se igualmente o teste de independência de Qui-quadrado (tabela N em anexo). Neste caso, o pressuposto de que pelo menos 80% das células da tabela de contingência

tenham frequências esperadas superiores a 5 não se verifica, pelo que se recorre às simulações de Monte Carlo para efetuar o teste.

Não existe uma relação estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 10,515$ ,  $p = 0,079$ ), a um nível de significância de 5%, entre a profissão que o aluno deseja e tema do GII. No entanto, verifica-se pela análise dos resíduos ajustados, que os alunos que desejam ser Técnicos Intermédios (resíduo ajustado=2,7) não escolhem temas associados à sua profissão de sonho (sonho=não) GII.

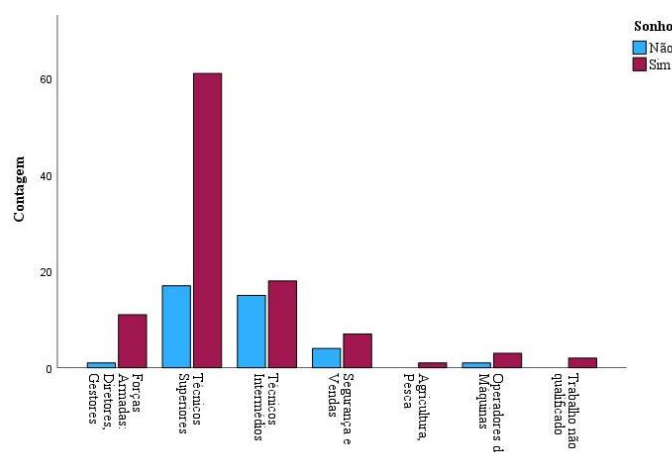


Gráfico 20 – Distribuição da profissão desejada por tema da composição.

#### 4.2.6. ANÁLISE DA RETENÇÃO

Partindo da amplitude verificada em termos da idade dos alunos, desenvolveu-se um enfoque mais atento, analisando o questionário do perfil sociolinguístico relativamente à retenção. Consta-se que 37,7% dos alunos participantes no presente estudo já ficaram retidos em, pelo menos, um ano ao longo do seu percurso escolar.

	Nível	Contagem	Total	Proporção	p
Retenção	1	93	151	0.616	0.005
	2	57	151	0.377	0.003

Tabela 3.34 – Distribuição da retenção.

Pela amplitude e significância deste fenómeno na amostra foi desenvolvida uma análise comparativa mais profunda.

##### 4.2.5.1. ANÁLISE DA RETENÇÃO POR TURMA

Através da realização de um teste Qui-quadrado de independência analisou-se a relação entre retenção e turma, verificando-se a existência de uma relação muito significativa entre estas variáveis ( $c^2 = 39,7$ ,  $p < 0,001$ , V de Cramér = 0,515).

Testes $\chi^2$			
	Valor	gl	p
$\chi^2$	39.7	4	< .001

Tabela 3.35 - Teste Qui-quadrado da retenção por turma

Nominal	
	Valor
V de Cramér	0.515

Tabela 3.36 - Dimensão do efeito da retenção por turma

Pelas percentagens em linha da tabela O (em anexo), observa-se que na turma T1 apenas 10,3% dos alunos indicaram ter ficado retidos pelo menos um ano. Nas turmas T2 e T3 esta percentagem sobe para 30% e na turma T4 para 60%. A turma T5 apresenta 16,7% de alunos que já foram retidos e a T6 apresenta o maior nível de retenção da amostra: 73,3%.

Ambas as turmas localizadas em ambiente rural, T4 e T6, apresentam valores de retenção superiores a 50% dos alunos, contrariamente às turmas localizadas em ambiente urbano, nas quais se verificam taxas de retenção máximas de 30%.

#### 4.2.5.2. ANÁLISE DA RETENÇÃO POR PERFIL LINGUÍSTICO

Através da realização de um teste Qui-quadrado de independência estuda-se a relação entre a retenção e o perfil linguístico do aluno. Existe uma relação muito significativa entre estas variáveis ( $\chi^2 = 9,97$ ,  $p = 0.007$ , V de Cramér = 0,258).

Testes $\chi^2$			
	Valor	Gl	p
$\chi^2$	9.97	2	0.007

Tabela 3.37 - Teste Qui-quadrado da retenção, por perfil linguístico.

Nominal	
	Valor
Coeficiente Phi	NaN
V de Cramér	0.258

Tabela 3.38 - Dimensão do efeito da retenção. por perfil linguístico.

Pelas percentagens em linha da tabela de contingência P (em anexo), observa-se que os alunos que não têm a LP como LM apresentam o valor percentual de retenção mais baixo: 17,1%. Nos restantes perfis linguísticos, a retenção é superior a 40%, condição que atinge mais de 50% dos alunos bilíngues.

#### 4.2.5.3. ANÁLISE DA RETENÇÃO POR GÊNERO

Recorrendo novamente ao teste Qui-quadrado de independência para estudar a relação entre a retenção e o gênero verifica-se não existir uma relação significativa entre estas variáveis ( $\chi^2=0,354$ ,  $p=0,552$ ).

Testes $\chi^2$			
	Valor	Gl	p
$\chi^2$	0.354	1	0.552
N	150		

Tabela 3.38 - Teste Qui-quadrado da retenção por gênero

No entanto, através de uma análise mais aprofundada, comparando os valores da retenção, com o gênero em função da turma, verifica-se (tabela de contingência R em anexo), que apenas nas turmas T4 e T6, localizadas em ambiente rural, os alunos do sexo feminino têm maior percentagem de retenção que os seus colegas do sexo masculino.

#### 4.2.5.4. ANÁLISE COMPARATIVA DA RETENÇÃO POR CLASSIFICAÇÃO NA PROVA DE LP

Para aferir a relação entre a retenção e a Classificação Total da prova de LP, uma vez que se trata de uma variável quantitativa, utilizou-se o teste T para relacionar este indicador com a retenção. Confirmadas as condições de normalidade a 5% de significância e de homogeneidade das variâncias a 1%, verificou-se que há uma diferença significativa ( $t=4,20$ ,  $p<0,001$ ) (ver tabelas S, T, U disponíveis em anexo).

Observando os valores médios das classificações obtidas na prova de LP por retenção, constata-se que os alunos que nunca ficaram retidos ( $M=61,1$ ,  $DP=12,4$ ) apresentam uma Classificação Total média superior em oito pontos percentuais, relativamente aos alunos que sofreram pelo menos uma retenção ( $M=53,0$ ,  $DP=9,90$ ).

	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-padrão	Erro-padrão
Classificação Total	1	92	61.1	60.0	12.4	1.29
	2	58	53.0	52.5	9.90	1.30

Tabela 3.39 – Análise da relação entre a retenção e a Classificação Total da prova de LP

Em relação aos resultados obtidos na EPC, salienta-se a inexistência de relação entre as variáveis, informação observável na tabela V, disponível em anexo.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A elaboração do presente trabalho de investigação, norteadada pelo cumprimento do objetivo principal de avaliar os conhecimentos e competências dos alunos do EB, no âmbito da disciplina de LP e da vasta comunidade que compõe a CPLP, transformou-se numa verdadeira viagem. O contacto com as escolas e com os seus atores, a definição e elaboração dos instrumentos, a construção de relações de partilha e confiança, o processo de recolha de informação, apresentaram-se, muitas vezes, como desafios, não só pela distância física.

As assimetrias económicas, sociais e culturais, mas também epistemológicas, relativamente à forma como os diferentes atores percecionam e se posicionam em cada realidade, são condições que exigiram a mobilização de várias competências sociolinguísticas, ao nível da capacidade de compreender os contextos e de negociar significados. Recorrendo a uma abordagem colaborativa, a tomada de consciência e a ativação de estratégias metacognitivas apresentaram-se como condições fundamentais para a construção de espaços seguros de diálogo e partilha. Foi um caminho marcado por incerteza e subjetividade, características das relações humanas que, no entanto, revelou que é muito mais o que nos une do que aquilo que nos separa.

Em termos demográficos, existe uma discrepância profunda nos países envolvidos neste estudo relativamente ao número total de habitantes e às tendências de crescimento que verificam atualmente. Angola apresenta cerca de três vezes mais população do que Portugal e Cabo Verde cerca de um décimo da população portuguesa. Apesar de tal disparidade, ambos os países africanos têm uma população bastante jovem, que apresenta valores próximos dos 50%, e, conseqüentemente, um acentuado crescimento demográfico. O elevado número de crianças e jovens face à escassez de recursos coloca uma grande pressão na Escola, questão indiscutível quando olhamos, por exemplo, para a dimensão das turmas, para a distribuição do horário escolar em regime duplo ou triplo, para a disponibilização de merenda escolar e outros apoios sociais.

No caso de Portugal, as crianças e jovens com idade inferior a 14 anos correspondem a apenas 13% da população total. O aumento residual da população resulta da tendência verificada pelo quarto ano consecutivo, de um saldo migratório que compensa o saldo natural negativo. Esta situação apresenta particular relevância no desenvolvimento de políticas educativas e linguísticas que consigam dar uma resposta integrada à exigência da chegada contínua de migrantes com diferentes nacionalidades e LM à escola. O acolhimento destes alunos, o envolvimento das suas famílias e a sua integração na comunidade, o respeito e a valorização das diferentes línguas e culturas tornam-se aspetos fundamentais para a prossecução de um ensino centrado no direito constitucional de “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

A composição das turmas participantes neste estudo espelha de forma fidedigna a realidade associada às questões demográficas verificadas em cada país. Todas as turmas são compostas por 30 ou mais alunos, à exceção das turmas portuguesas que, em conjunto,

têm apenas 20 alunos. No caso de Angola e Cabo Verde, as dimensões das turmas resultam da existência de uma população bastante jovem, a par de estruturas e recursos insuficientes para dar resposta ao constante e acelerado crescimento demográfico. No caso de Portugal, a dimensão das turmas coloca em evidência o aumento dos movimentos migratórios e a chegada continuada de alunos estrangeiros à escola e, simultaneamente, o envelhecimento da população residente. A par da dimensão das turmas, as escolas de Angola e Cabo Verde funcionam em duplo regime, o que obriga a que as turmas tenham apenas aulas durante um período do dia, com um total de cerca de quatro horas. Contrariamente, os alunos portugueses apresentam um horário escolar completo, que contempla cerca de sete horas diárias, e o respetivo acesso às refeições que, no caso dos alunos com maiores dificuldades, são totalmente gratuitas.

Em termos da distribuição da população, os três países acompanham a tendência de migração interna para zonas urbanas. O resultado deste movimento migratório tem impacto naturalmente na distribuição do orçamento destinado ao setor da Educação que, de forma direta e indireta, aumenta nas zonas urbanas, acompanhando o aumento da população e, conseqüentemente, desinveste nas zonas rurais. Esta dinâmica coloca uma pressão acrescida à Escola para encontrar respostas para o aumento da procura e para a diminuição do investimento, com impacto direto nas condições do edificado, nos recursos humanos e materiais disponíveis e, conseqüentemente, na diversidade de oportunidades e na qualidade das aprendizagens

Estas condições, evidências de dinâmicas sociais distintas, materializam-se em diferentes níveis e oportunidades de desenvolvimento. Por um lado, podem condicionar o acesso democrático ao sistema de ensino, a garantia do acesso aos bens e serviços essenciais ou o exercício de práticas pedagógicas diferenciadas e centradas no aluno e, em último caso, que todas as crianças possam frequentar a escola. Por outro, podem constituir-se como fortes catalisadores de mudança social, de valorização da diversidade cultural e linguística, através da definição e desenvolvimento de políticas públicas sociais, educativas e linguísticas inclusivas e participativas.

As desigualdades apresentadas constituem-se como desafios constantes à sociedade, que exigem aos Governos soluções criativas, flexíveis e permeáveis à mudança. Estas decisões devem assentar nos princípios de subsidiariedade, numa lógica de governança que favoreça a construção da autonomia dos agentes locais, onde as decisões tomadas possam ir ao encontro das características dos contextos, criando respostas às suas necessidades específicas, muitas vezes flutuantes e inconstantes.

Analisando as diferentes paisagens linguísticas e as relações que se estabelecem entre as línguas que as compõem, emergem também alguns aspetos que importa considerar. Apesar das questões associadas à diversidade linguística se apresentarem devidamente consagradas, através de premissas instituídas ao nível constitucional e através de normativos oficiais, um olhar para a realidade permite encontrar dissonâncias que se materializam de diferentes formas.

No caso de Angola, a Constituição da República declara a LP como LO e evidencia o papel do Estado na “valorização e promoção do estudo, do ensino e da utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. São identificadas ainda como competências do Estado, “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”. Perante esta intencionalidade política, seria expectável que estas línguas estivessem devidamente identificadas nos documentos normativos do Estado e que a prossecução destas atribuições se manifestasse ao nível da educação formal, através da Escola, enquanto instituição privilegiada para a valorização e difusão do conhecimento, mais concretamente ao nível do EO. No entanto, o ensino é ministrado em LP e a valorização e o ensino expectável das línguas nacionais não se verificam nas escolas envolvidas no presente estudo.

Este país assiste atualmente à incorporação progressiva das alterações introduzidas pela Lei n.º 17/16 e, posteriormente, pela Lei n.º 32/20 acerca da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Estas alterações prendem-se essencialmente com o aumento do ensino obrigatório de seis para nove anos e com a interrupção do regime de monodocência no final da 4.ª classe. Passa a ser também obrigatória a frequência da Classe da Iniciação antes da entrada no 1.º Ciclo. Apesar das inovações consagradas na Lei, constata-se que, na prática, ainda existe um longo caminho a percorrer para a prossecução destas opções políticas.

Em termos da aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas, as orientações curriculares para a 6.ª classe apontam para um ensino da LP centrado no desenvolvimento global dos conhecimentos a nível cognitivo, afetivo e social, porém, não existem orientações claras, sendo a organização das atividades curriculares da responsabilidade de cada escola.

O número de alunos a frequentar o EO em Angola, embora apresente uma tendência de crescimento, revela que largos milhões de crianças continuam a ficar fora do sistema. A par da exclusão do sistema de ensino, a taxa de retenção na 6.ª classe, considerada até recentemente o último ano de escolaridade obrigatória, ronda os 40%, valores nacionais que coincidem com os verificados pelos alunos desta amostra. As assimetrias entre as zonas urbanas e rurais são também evidentes, uma vez que cerca de 80% dos alunos das zonas urbanas frequentam um estabelecimento de ensino e são menos de 60% os alunos dos meios rurais. A distância da escola e a falta de transportes, a dimensão dos agregados familiares associada à pobreza, à insuficiência alimentar e ao acesso a fontes de água potável são fatores que contribuem para esta situação.

No caso da República de Cabo Verde, a realidade é bastante distinta. Em termos linguísticos, predomina uma paisagem bilíngue, na qual a língua cabo-verdiana, com estatuto de LM, utilizada nos contextos informais e familiares, coexiste com a LP, que circula no seio das instituições enquanto língua oficial. Esta dinâmica bilíngue, reflexo

dos processos de colonização que operam há mais de cinco séculos, está enraizada na cultura deste país, com impactos profundos na organização social.

A Constituição deste país define que “a língua oficial é a LP, no entanto, o Estado promove as condições para a oficialização da LM cabo-verdiana”. O cenário linguístico de Cabo Verde apresenta uma situação particular na qual a oficialização da LM é uma discussão que consta na agenda política dos últimos executivos do Governo e que mobiliza diferentes atores da comunidade científica e da sociedade civil, no entanto, não encontra o consenso necessário para a sua resolução. Consequentemente, a definição das condições para a oficialização da LM e a sua concretização também não se refletem em termos de políticas linguísticas e educativas a operar nesse sentido, de forma integrada.

Em Cabo Verde, atualmente, o ensino obrigatório é de oito anos e, de acordo com a LBSE, deve estar articulado “com os aspetos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana, com o objetivo de reforçar a identidade cultural (...) e de integrar valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura”. Perante esta premissa seria expectável a valorização e integração no currículo do crioulo cabo-verdiano, o que não se verifica. A disciplina de LP é encarada como LS e constitui-se como uma área prioritária no currículo, transversal à compreensão oral e escrita em todas as outras disciplinas e áreas disciplinares. Esta disciplina abrange todos os anos do EB e apresenta uma carga horária semanal para o 6.º ano de quatro horas.

Perante as opções políticas na área da Educação verifica-se a existência de um interesse em investir no ensino da LP e, em simultâneo, no ensino de outras LE, no entanto, a valorização e promoção da LM ainda não se constitui como prioridade. Estas escolhas parecem estar fortemente orientadas para dar resposta à tendência de migração, que constitui uma diáspora muito superior ao número de habitantes residentes no país e que se reflete numa grande fatia do orçamento, através das remessas que os migrantes enviam para as suas famílias. Pelas condições associadas à falta de recursos naturais, a diáspora cabo-verdiana constitui-se como um forte veículo de dispersão geográfica. Neste êxodo de pessoas, circulam também identidades, culturas e línguas, que são mobilizadas em função das características e necessidades relativas ao país de acolhimento. Este facto fomenta a importância do desenvolvimento de competências linguísticas que se manifestam claramente nas opções curriculares e na oferta educativa.

Em Cabo Verde, os dados apontam para que cerca 90% das crianças tenham frequentado um estabelecimento de ensino, sendo a retenção e o abandono escolar precoce superiores a 10%, tendências com especial predominância junto das crianças que vivem em zonas rurais. O insucesso e o abandono escolar são reflexos dos problemas sociais associados à falta de capacidade financeira dos agregados familiares para cobrir as despesas de educação e satisfazer as necessidades básicas, tornando a pobreza infantil um fator determinante no sucesso educativo.

No caso da República Portuguesa, a Constituição refere que é tarefa fundamental do Estado promover a difusão internacional da LP, concretizando a Educação como direito

universal, bem como o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Os desafios colocados às instituições portuguesas, na atualidade, prendem-se essencialmente com o crescimento dos fluxos migratórios, quer relativos ao aumento verificado no setor do turismo, quer relativamente ao número de migrantes que escolhem Portugal como país de acolhimento. Perante uma paisagem marcada pela diversidade cultural e linguística, crescem os desafios colocados à Escola na prossecução do direito à igualdade de oportunidades para todos os jovens e crianças, perante o crescente aumento de migrantes que procuram este país, principalmente para aqueles em que a LP não é a sua LM. Este desafio poderá transformar-se numa oportunidade estratégica para repensar a Educação, o modelo de ensino e as práticas de avaliação, que permanecem predominantemente sumativas.

Em Portugal, o ensino obrigatório tem a duração de 12 anos, sendo que os planos curriculares do EB, estabelecidos à escala nacional, contemplam a flexibilidade e articulação curricular enquanto estratégia para criar respostas às necessidades sentidas ao nível local. A disciplina de LP envolve no 6.º ano, no mínimo, uma oferta de quatro horas e meia por semana e a avaliação das aprendizagens deve ser predominantemente formativa, sendo que a avaliação sumativa, interna e externa, desempenha um papel de controlo de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

A taxa de conclusão do EB ronda os 96%, não se verificando grande variação entre género. No entanto, a taxa de abandono precoce apresenta uma diferença significativa, sendo o dobro do sexo masculino comparativamente ao entre o sexo feminino. Em 2021, cerca de 16% da população residente encontrava-se em risco de pobreza, sendo os agregados familiares constituídos por um adulto com crianças dependentes ou por dois adultos com três ou mais crianças dependentes os grupos em situação de maior risco de pobreza e exclusão social.

Os três países envolvidos neste estudo, embora em níveis diferentes, sentem os impactos associados à globalização ao nível da escola e, particularmente, ao nível do ensino da LP. Podendo a LP ocupar diferentes lugares, além de LM, como L2, LA, esta condição deve ser considerada na definição das políticas de educação e de língua em cada nação, de forma a ajustar o programa e a metodologia de ensino desta disciplina, fundamental no acesso ao currículo e, conseqüentemente, na promoção do acolhimento, integração e sucesso educativo dos alunos.

O currículo oficial da LP dos três países está orientado para o desenvolvimento de competências ao nível da expressão e compreensão oral, da leitura, da educação literária, da competência escrita e gramatical, recorrendo ao uso de situações reais de comunicação em todos os países. No entanto, apenas no currículo português há uma menção clara à importância da LP enquanto “exercício de influência ou defesa de opiniões de forma fundamentada”. Ambas as nações africanas não contemplam no currículo oficial de LP o desenvolvimento de competências ao nível do pensamento crítico e da criatividade, fundamentais para a compreensão das relações de poder ou dos direitos e deveres dos cidadãos que, aliadas ao desenvolvimento de competências sociolinguísticas, são

essenciais para uma comunicação eficaz e para o exercício de uma cidadania ativa. Não contemplam também o ensino e a valorização formal das línguas nacionais, apesar das indicações constitucionais e curriculares.

A LBSE de Portugal refere que o sistema educativo está organizado de forma a assegurar o direito à diferença, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas, numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. Os planos curriculares devem contemplar conteúdos flexíveis integrando componentes regionais. A avaliação deve contribuir para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo de forma articulada, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização. Apesar destas premissas legais, predominam modelos de ensino e avaliação centrados no currículo e nos resultados que ignoram a diversidade e pluralismo que compõem a sociedade e a Escola, na atualidade.

Recorrendo à análise das informações partilhadas pelos professores acerca do perfil linguístico dos seus alunos e das formas de comunicação utilizadas no seio da esfera familiar é perceptível a existência de um conflito relativamente às dimensões associadas ao reconhecimento da existência, valorização e utilização de outras línguas além da LP. Todos os professores, sem exceção, apresentam respostas de alguma forma ambíguas, por vezes até contraditórias, quando comparadas com as respostas dos alunos e com a realidade de cada contexto.

A manifestação de tal incoerência e ambiguidade por parte dos professores pode estar relacionada com inúmeros aspetos que carecem de uma análise mais profunda, uma vez que condicionam a sua compreensão da realidade e, conseqüentemente, o exercício da atividade docente e a qualidade das oportunidades de aprendizagens.

Por um lado, as crenças e perceções dos professores encontram-se sustentadas pelas orientações legais que, assentes em discursos politicamente corretos, referem que as LM devem ser mobilizadas e a diversidade linguística valorizada. Porém, esta intencionalidade política não encontra sustentabilidade pela ausência de normativos que fomentem a sua operacionalização e pela falta de clareza em termos conceptuais relativamente ao que ao lugar que a LP e outras línguas ocupam na vida dos alunos e suas famílias. Neste sentido, Gallisson & Coste (1983:442) referem que esta clarificação desempenha um papel fundamental quando a diferenciação entre LM, L2 e LE “define modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro”.

Por outro lado, tais incoerências podem estar relacionadas com questões associadas ao *status* das línguas que compõem cada paisagem linguística. A hierarquia das línguas, veiculada através das relações de poder, que se constituem e emergem enquanto vestígios dos processos de colonização (Calvet, 1999), influencia o comportamento linguístico e está assente em comportamentos sociais instaurados no que é considerado como norma, gerando sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados (Calvet, 2002).

A hierarquia verificada nestas paisagens linguísticas, nas quais a LP ocupa um lugar de destaque em relação às LN e, no caso dos alunos migrantes, às LE, é materializada em documentos normativos centrados no lugar de *status* que a LP ocupa em relação às demais. Esta premissa pode condicionar a percepção dos professores, impedindo que possam desenvolver uma visão mais clara e realista em relação à existência e importância da valorização e utilização de outras formas de comunicação e, conseqüente, a introdução de momentos de reflexão para a construção de práticas inovadoras, flexíveis, criando respostas à demanda da diversidade e pluralismo atuais.

No quadro da promoção do ensino da LP, a valorização da existência de outras LM permite a compreensão das “normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais (...) e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados” (Calvet, 2002:72). Desta forma, é possível criar as condições necessárias para o desenvolvimento de um sentimento de pertença a todos os alunos, que permita a apropriação do conhecimento através de aprendizagens significativas.

Por outro lado, no ensino da LP, de acordo Labov (1973) citado por Sim-Sim (1998), devem ser consideradas as variedades existentes da língua, uma vez que desvalorizar as normas linguísticas, fortemente determinadas e enraizadas na cultura, pode provocar um impacto negativo ao nível da aprendizagem. Como sugere Batoréo (2016), recorrendo a instrumentos de apoio que regulam e legitimam a aprendizagem da língua é possível melhorar o desempenho linguístico dos alunos, diversificando as oportunidades de aprendizagem e promovendo a sua motivação para aperfeiçoar o seu desempenho.

Relembrando as palavras de Calvet & Calvet (2013) perante as mudanças históricas, religiosas e culturais, o cidadão atual sente a necessidade de uma adaptação linguística: por um lado, ao nível do domínio de uma língua internacional, que permita o contacto com o mundo globalizado e o acesso à maioria da informação; e, por outro, ao nível do domínio da LO, intermediária da vida pública e ainda da valorização da sua LM, que se constitui como veículo de transmissão de valores e afetos.

No entanto, tal como refere Calvet (2002), e como revela a análise documental que enquadra o presente trabalho, predominam discursos politicamente corretos, que apelam à valorização das LM e à sua promoção na hierarquia das línguas, como é definido ao nível constitucional e amplificado pelos normativos orientadores da educação, em cada país. São discursos que visam a valorização das LM e da diversidade cultural que, porém, não encontram reflexo na realidade. Esta dissonância entre o que se encontra prescrito e o real, verifica-se ao nível do exercício da docência e, como refere Revuz (1998), pode constituir-se como lugar de confronto e conflito ao nível da construção de significados, com impacto inevitável na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, condicionando as percepções e comportamentos dos vários atores e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

Através da análise descritiva e comparativa dos resultados obtidos na prova de LP verificou-se a existência de relações de dependência entre vários indicadores, em função da turma e da sua localização geográfica e tendo em conta o perfil linguístico dos alunos.

Quando apreciados os resultados obtidos por país, isolando apenas as turmas das escolas localizadas em meio urbano, verifica-se que não existem diferenças significativas no domínio de competências linguísticas nos resultados da Classificação Total e do GI da prova. Apenas em relação ao GII se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre Portugal e Cabo Verde, apresentando os alunos da escola portuguesa resultados superiores aos alunos cabo-verdianos.

No entanto, os resultados obtidos na Classificação Total da prova de LP revelam que as classificações obtidas pelas turmas localizadas em contextos urbanos se distanciam significativamente e de forma positiva dos resultados das turmas localizadas em zonas rurais. Analisando os resultados obtidos no GI e GII de forma independente, são também evidentes e significativas as diferenças entre todas as turmas e, novamente, as turmas localizadas em ambientes rurais.

A comparação dos resultados da prova de LP por turma e por localização geográfica põe em evidência as diferenças existentes entre os alunos das escolas urbanas e das escolas rurais. Apesar deste exercício apenas ser possível no caso das escolas angolanas, os resultados são bastante consistentes e vão ao encontro do que seria expectável. Os alunos das turmas localizadas em zonas rurais manifestam resultados inferiores em relação aos seus colegas das escolas localizadas em zonas urbanas. No entanto, a turma T6, localizada em ambiente rural, que apresenta os resultados mais baixos relativamente às competências linguísticas, revela para ambos os indicadores da criatividade (GII e EPC) resultados ligeiramente superiores.

Desta forma, torna-se evidente que o desempenho linguístico dos alunos se apresenta fortemente condicionado por fatores associados à sua localização geográfica e ao desenvolvimento socioeconómico do contexto, relação não explícita relativamente à criatividade. Relembrando as palavras de Sim-Sim (1998), sendo a maestria das competências linguísticas determinada pelo ambiente, quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais, maiores as oportunidades de crescimento e desenvolvimento e, conseqüentemente, de eficácia comunicativa.

Em Angola, os movimentos migratórios em direção às zonas urbanas e o conseqüente desinvestimento nas zonas rurais conduzem a que os alunos provenientes de meios rurais cresçam com condições menos favorecidas, encontrando limitado o acesso a bens, serviços e produtos culturais que condicionam a *input* linguístico e, conseqüentemente, o desempenho na aquisição de aprendizagens informais em torno da competência comunicativa. Trata-se de paisagens linguísticas marcadas pelo pluralismo, nas quais a LP coexiste com várias línguas nacionais e dialetos, sendo a LP utilizada por 85% da população residente nas áreas urbanas e por 50% da população nas zonas rurais. É precisamente nas zonas rurais que as crianças têm mais dificuldade em chegar à escola e

nas quais se verificam níveis de retenção e abandono escolar mais elevados. Tal constatação vai ao encontro das palavras de Justino (2006), que refere que os fatores sociais, económicos e culturais estão fortemente correlacionados com o desempenho dos alunos, sendo a desigualdade social uma das origens das disparidades na aprendizagem. No entanto, para comprovar esta tendência seria fundamental o envolvimento de escolas localizadas em zonas rurais de Cabo Verde e de Portugal, de forma a permitir uma análise comparativa entre países.

Relativamente ao perfil linguístico, os alunos da amostra espelham precisamente os fenómenos associados à globalização, apresentando uma grande diversidade linguística, uma vez que 59% dos alunos apenas têm a LP como LM. Dos restantes alunos, 17% são bilíngues e 24% não têm a LP como LM. Esta diversidade apresenta características muito distintas de turma para turma que, no entanto, evidenciam consistência interna. As turmas provenientes das escolas angolanas apresentam uma grande diversidade linguística, mas são consistentes em termos da nacionalidade dos alunos. Ao contrário, os alunos da escola de Cabo Verde referem ter apenas o crioulo enquanto LM e nacionalidade cabo-verdiana. Por último, no caso da escola portuguesa, os alunos apresentam várias nacionalidades e, simultaneamente, casos de bilinguismo e outros de PLNM, refletindo as dinâmicas de migração sentidas na atualidade. A caracterização desta variável destacou a riqueza de diversidade cultural e linguística que compõem a CPLP em geral e cada contexto em particular.

A análise dos resultados da prova em função do perfil linguístico dos alunos verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de alunos da amostra: alunos falantes apenas de LP, alunos bilíngues para os quais a LP convive com outra LM e alunos para os quais a LP não tem estatuto de LM. De uma forma geral, os alunos que não têm a LP como LM apresentam resultados superiores aos restantes grupos, sendo os alunos bilíngues aqueles que apresentam resultados inferiores. Esta tendência tem maior expressão nas questões relativas ao GI, especificamente as que estão relacionadas com competências linguísticas que requerem o conhecimento explícito das regras formais do funcionamento da língua.

Estes resultados estão de acordo com Batoréo (2000:183) que refere que a distinção da aquisição da LM da aprendizagem das LNM assenta no “carácter organizado e controlado no segundo caso a contrastar com um processo totalmente natural, não-organizado no primeiro”. A aprendizagem de uma LS, contrariamente à aquisição e desenvolvimento da LM, é um processo complexo e multifacetado que, para ser compreendido, necessita de uma abordagem integrada, contemplando os motivos que determinam o que é ou não aprendido e quais as especificidades dos contextos onde estas aprendizagens decorrem (Gass & Selinker, 2008). Fatores ligados à LM e ao contexto sociocultural, às aprendizagens formais e informais adquiridas previamente, à linguagem não verbal, à gramática universal, ao estilo cognitivo, à motivação e atenção dos alunos, têm influência nos alunos e, como tal, importa considerá-los e observá-los atentamente durante a monitorização das suas aprendizagens.

A aprendizagem de uma LNM, quer seja L2 ou LE, envolve um processo de tomada de consciência que a aquisição da LM, pela sua natureza involuntária, não requer. A qualidade das aprendizagens de uma LNM está associada ao *input* linguístico e, simultaneamente, à aquisição e desenvolvimento da LM. De acordo com Titone (1988), citado por Sim-Sim (1998), este processo acontece por níveis, sendo que o conhecimento metalinguístico da língua, explícito, totalmente consciente e controlado apenas surge quando os primeiros níveis de conhecimento linguístico se desenvolvem. A competência plurilingue e pluricultural constitui a capacidade de utilizar a linguagem verbal para comunicar e interagir com diferentes línguas e culturas, sendo cada vez mais importante num mundo globalizado. Não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita que promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa, que ativa as estratégias metacognitivas e que permite a tomada de consciência e o domínio da competência linguística (Conselho da Europa, 2001).

De acordo com os resultados obtidos, e tendo em conta o enquadramento teórico apresentado, os alunos que estão a aprender a LP enquanto LNM são forçados a desenvolver competências cognitivas e metalinguísticas que lhes permitem tomar maior consciência em relação às várias dimensões da língua, comparativamente com os restantes colegas, para os quais a LP é a sua LM. Pode também ser equacionada a possibilidade de outros fatores internos associados à motivação, à curiosidade ou à capacidade de construção de novas associações trazerem a estes alunos mais oportunidades de aprendizagens e de construção de significados, pelo confronto constante com situações desafiantes que caracterizam a aprendizagem de uma nova língua.

Contrariamente ao que seria expectável, uma vez que o bilinguismo apresenta vantagens cognitivas, essencialmente ao nível do desenvolvimento de competências metalinguísticas (Sim-Sim, 1998), os alunos bilíngues participantes no estudo apresentam resultados inferiores aos seus colegas na generalidade dos indicadores. Esta situação poder-se-á relacionar com a origem dos alunos, uma vez que mais de metade dos alunos bilíngues reside em zonas rurais, que, conforme apresentado anteriormente, manifestam resultados mais desfavoráveis. Pode ainda pensar-se no facto de as restantes LM serem predominantemente orais, não existindo um conhecimento formal e explícito do funcionamento da língua.

Esta hipótese encontra novamente suporte nos resultados agregados das variáveis acerca da criatividade, nos quais emergem correlações entre esta variável no mesmo grupo em que se evidenciaram relativamente às competências linguísticas. São novamente os alunos que não têm a LP como LM que apresentam resultados globais superiores, com diferenças positivas, ainda que subtis, em relação aos restantes perfis linguísticos.

Analisando a criatividade por turma, tanto através dos resultados obtidos no GII quanto na EPC, verifica-se novamente a existência de diferenças entre todas as turmas e a turma T4, localizada em meio rural e cujos agregados familiares desenvolvem atividades

profissionais ligadas à agricultura, sendo os resultados destes alunos significativamente inferiores.

A análise comparativa desta variável por país revela a existência de uma diferença significativa a 5% entre as turmas de Angola e Portugal, sendo os alunos da escola portuguesa os que apresentam resultados mais elevados.

Sendo a criatividade um conceito polissêmico e subjetivo (Runco, 2014), que envolve inúmeras variáveis internas e externas, associadas ao sujeito e ao contexto, e que exige a convergência de vários fatores, associados aos processos cognitivos, à motivação, autoconfiança e curiosidade, ao conhecimento sobre uma determinada área e ao reconhecimento social no qual a influência do ambiente exterior pode desempenhar um papel facilitador ou inibidor desta característica (Morais, Monteiro, & Martins, 2020), torna-se complexo compreender e dar significado aos resultados obtidos. No entanto, tendo em conta o crescente destaque que a educação formal ocupa na educação e formação das novas gerações, a Escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento desta competência que, no entanto, parece não conseguir criar as condições necessárias. O exercício de tarefas rotineiras, a existência de demasiadas regras que controlam o comportamento e as atitudes dos alunos, a predominância de conhecimento dissociado da vida dos alunos, assente em modelos de ensino fechados e herméticos, a metodologia de avaliação, são fatores que parecem não estar alinhados com o florescimento da criatividade, uma vez que apenas pedagogias centradas no aluno, que valorizam a sua criatividade, aumentam a motivação e interesse em aprender (Hwang, 2015).

A introdução de duas variáveis relativas à criatividade no presente estudo prende-se com o interesse em verificar e validar a hipótese de que os alunos com mais dificuldades no acesso à LP, quer pela localização geográfica quer pelo perfil linguístico, poderiam manifestar mais habilidades ao nível do pensamento crítico e divergente, na identificação de problemas e na construção de soluções, recorrendo a estratégias criativas. Seguindo este pensamento, confirmou-se que são os alunos que não utilizam a LP em contexto familiar os que revelam melhores resultados nos critérios associados à criatividade como, também, nos resultados relativos aos conhecimentos formais da LP, não evidenciando dificuldades significativas na compreensão e expressão em LP e bastante flexibilidade na associação de ideias.

Os alunos provenientes de zonas rurais, com acesso a um *input* linguístico menos rico e diversificado, não conseguem acompanhar os seus colegas no desenvolvimento de um pensamento divergente. Fatores associados à falta de recursos colocam uma pressão social adicional a estes alunos acerca do futuro, reduzindo as suas possibilidades de sonhar e de equacionar novas formas e possibilidades de organização social.

Esta constatação prende-se também fortemente com os resultados obtidos através da análise de conteúdo do exercício proposto no Grupo II, que revelou a existência de uma tendência assente na descrição da profissão desejada para o futuro enquanto sonho, correspondendo a 73% das respostas. Esta tendência manifesta-se através de mais de 80%

de respostas acerca de sonhos associados a uma profissão nas turmas de Angola, contrariamente às turmas de Cabo Verde e Portugal, nas quais apenas cerca de 40% dos alunos apresentam uma resposta acerca desta temática. Verifica-se, portanto, que os alunos das escolas angolanas apresentam uma motivação acrescida para a dimensão associada à estabilidade do seu futuro profissional. Contrariamente, os alunos das escolas portuguesa e cabo-verdiana tendem a apresentar respostas associadas a outros temas relativos a tendências associadas à globalização, a uma imagem de *status*.

Para uma compreensão mais profunda do fenómeno associado à importância do percurso profissional futuro, foi também analisada a relação entre o tema da composição e a resposta dos alunos sobre a profissão que desejam para o seu futuro. Os resultados desta análise evidenciaram que os alunos que desejam ter uma profissão de nível técnico intermédio não introduzem a temática da profissão nas suas respostas ao GII. Por outro lado, os alunos que optaram por associar o sonho a uma profissão foram aqueles que indicaram querer exercer profissões associadas ao nível Técnico Superior ou a cargos de Dirigente ou Gestor.

A comparação das respostas dadas pelos alunos relativamente às profissões dos seus pais com as respostas dadas no Grupo II manifesta uma relação de dependência destas variáveis, mas apenas no caso da profissão do pai. Os alunos que são filhos de pais com cargos Técnicos Intermédios não apresentam respostas sobre uma profissão de sonho, enquanto os filhos de Agricultores/Pescadores já apresentam este tema na resposta ao GII, com expressão estatisticamente significativa.

As relações observadas entre a resposta ao GII, a profissão que o aluno deseja para o seu futuro, e a profissão do pai reforçam o interesse e a pressão social que os alunos dos contextos de Angola, tanto urbano como rural, sentem para prosseguir os seus estudos e escolher profissões e carreiras profissionais associadas a credibilidade, estabilidade e a rendimentos elevados e não a dimensões associadas ao *status*, a tendências da atualidade ou a preferências e habilidades artísticas. Revelam também que as famílias e os alunos provenientes de classes socioeconómicas mais favorecidas e privilegiadas não atribuem tanta importância ao futuro, permitindo alguma liberdade de escolha e, conseqüentemente, uma maior criatividade. Contrariamente, os alunos provenientes de famílias com profissões associadas a ambientes rurais, que desenvolvem atividades também associadas a este meio, evidenciam a importância da escolha de um percurso profissional seguro e estável e o significado que esta escolha apresenta para a construção de um futuro promissor para toda a família.

A significância das correlações encontradas no presente estudo, enquadradas pela análise documental, direcionam os resultados para os trabalhos de Rothstein (2004), citado por Madaus & Russell (2010), que colocam em evidência a relação entre o desempenho dos alunos e fatores associados ao contexto familiar, em termos económicos, linguísticos, sociais e culturais, destacando a necessidade de serem identificados e considerados

devidamente para compreender de que forma operam e qual o seu impacto na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Assim, no âmbito da avaliação externa, não basta criar instrumentos para aferir o que os alunos sabem e são capazes de fazer. É fundamental criar estratégias e oportunidades que permitam conhecer e compreender a realidade em que estas aprendizagens ocorrem, de modo a determinar quais os fatores que influenciam e condicionam o processo. Só através de um olhar holístico sobre os alunos e os seus contextos é possível identificar as reais necessidades de mudança e as oportunidades de melhoria.

Para finalizar a análise desta amostra, foi considerada também a retenção escolar, uma vez que se manifesta de forma preponderante em cerca de 40% dos alunos participantes. As turmas localizadas nas zonas rurais de Angola apresentam níveis de retenção bastante superiores às demais, sendo uma condição verificada por mais de metade dos alunos.

Analisando a incidência da retenção escolar em função do género dos alunos não se encontra uma relação significativa, de forma global. Porém, uma visão mais aprofundada, entre a retenção, o género e a turma, verifica que apenas nas turmas das escolas angolanas, são os alunos do sexo feminino que têm maior percentagem de retenção. A escola localizada em Luanda, em ambiente urbano, apresenta um valor na ordem dos 20% enquanto as demais, localizadas em zonas rurais, os valores da retenção situam-se na ordem dos 70%.

Quando comparado este indicador com o perfil linguístico, observa-se que os alunos que não têm LP como LM apresentam uma percentagem de retenção significativamente inferior aos restantes perfis, sendo 17,1% para os primeiros e superior a 40% para os restantes. Esta condição valoriza a distinção entre os processos associados à aquisição e à aprendizagem de uma língua, ao nível da tomada de consciência, à responsabilização e, conseqüentemente, ao empoderamento do aluno relativamente ao seu percurso educativo.

Por fim, correlacionando a retenção escolar com os resultados obtidos na prova de avaliação das aprendizagens, verifica-se que os alunos que nunca repetiram nenhum ano de escolaridade apresentam classificações superiores aos alunos que já foram retidos pelo menos uma vez, uma diferença na ordem de oito pontos percentuais.

Os dados recolhidos em Cabo Verde e Portugal revelam que são os alunos de sexo masculino que apresentam maiores níveis de retenção, abandono precoce e insucesso escolar. Contrariamente, em Angola são os alunos do sexo feminino que apresentam mais dificuldades em aceder à escola e “sobreviver” à retenção ou ao abandono precoce. Esta condição continua a ser um dos maiores desafios que o país enfrenta, uma vez que o facto de “grande proporção de mulheres serem analfabetas tem implicações particularmente graves no bem-estar das famílias, sendo por conseguinte uma das principais barreiras para sua ascensão sócio-económica.” (Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001:18). Apesar da sensibilidade apresentada em relação a este facto e aos

seus impactos ao nível familiar e comunitário, a realidade revela que os alunos do sexo feminino continuam a apresentar mais dificuldade em aceder e permanecer na escola, vendo as suas oportunidades de construir um futuro mais promissor completamente vedadas.

A predominância de modelos pedagógicos assentes em práticas de avaliação sumativa, centradas nos resultados, desvalorizam as características e necessidades dos alunos e remetem-nos para lugares de exclusão. A retenção escolar continua a ser uma medida pedagógica recorrente em todos os sistemas educativos com impactos questionáveis, de acordo com os resultados obtidos. Por um lado, evidenciam que os alunos que passaram por esta medida continuam a apresentar dificuldades de aprendizagem acrescidas e resultados inferiores aos alunos que nunca ficaram retidos. Por outro, destacam, amplificando, condições que já colocam estes alunos em situação de desvantagem, quer pela localização geográfica da escola, quer pelas questões associadas ao género ou ao perfil linguístico.

Sendo a retenção uma medida pedagógica assente na ideologia de que é vantajoso oferecer uma nova oportunidade ao aluno para adquirir e consolidar os conhecimentos e competências necessários para o seu percurso escolar, a análise dos resultados demonstra que se torna precisamente no seu contrário. Reduz a motivação do aluno, compromete a sua criatividade e autoestima, condiciona a sua autoimagem e coloca-o num lugar de inadaptação e incapacidade, conduzindo-o a percursos de exclusão social. A retenção, utilizada ao serviço das teorias sociológicas da reprodução (Bourdieu & Passeron, 1970), operacionalizada através da aplicação de exames com elevada ponderação, parece estar ao serviço da manutenção das desigualdades sociais, impedindo o acesso democrático às oportunidades e à mobilidade social dos grupos mais desfavorecidos.

Tal como refere Santos Guerra, (2009:102), sendo a “avaliação um dos elementos mais decisivos do currículo, uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem e está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas que tem implicações sociais mas, principalmente, pessoais, com efeitos psicológicos de repercussão imprevisível, é fundamental ser considerada na planificação e desenvolvimento curricular de forma cuidadosa e não sendo aplicada como um mero acto mecânico de atribuição de classificações”.

## 6. CONCLUSÕES

O desenvolvimento do presente trabalho, no qual a colaboração de todos intervenientes foi fundamental, cumpriu os objetivos propostos dando resposta às hipóteses de investigação formuladas inicialmente.

Os resultados da avaliação das aprendizagens no contexto do ensino oficial obrigatório da Língua Portuguesa não variam de forma significativa em função do país onde ocorrem, no entanto, o efeito da imersão linguística em diferentes comunidades, rurais e urbanas, dentro do mesmo país apresenta repercussões profundas nos resultados dos alunos. Estas repercussões evidenciam não só diferenças significativas ao nível dos conhecimentos e competências sociolinguísticas. O *input* linguístico, condicionado pelo contexto socioeconómico onde ocorre, determina o percurso escolar dos alunos, criando oportunidades para permanecerem no sistema, privilegiando os alunos das zonas urbanas e, contrariamente, excluindo os alunos dos contextos rurais, mais desfavorecidos. Os resultados apresentam também uma variação significativa de acordo com o perfil linguístico dos alunos. Ao contrário do que seria expectável, são os alunos para os quais o português não é a sua língua materna aqueles que apresentam melhor desempenho relativamente às competências linguísticas e, simultaneamente, às características associadas a uma personalidade criativa.

A análise comparativa destes resultados com indicadores associados ao contexto comprova que são inúmeros os fatores que concorrem para a concretização e materialização de aprendizagens significativas. Fatores associados ao contexto, ao nível político, socioeconómico, cultural e linguístico, apresentam-se como condicionantes deste processo, impedindo ou favorecendo o seu desenvolvimento. Consequentemente, a heterogeneidade social, muito associada à localização geográfica, determina o acesso e a permanência na escola.

Em Angola e Cabo Verde são muitos os alunos que continuam a ficar fora do sistema de ensino, tendência verificada com maior frequência pelos alunos do sexo feminino, residentes nas zonas rurais. Motivações associadas à pobreza, à dificuldade no acesso aos bens essenciais, à dimensão e composição do agregado familiar, às necessidades específicas das atividades rurais, agrícolas, por exemplo, estão no centro desta problemática que torna a pobreza infantil um fator determinante no sucesso educativo e na inclusão social.

Sendo a língua o veículo de transmissão da cultura e identidade de um povo, que permite o acesso ao seu património, assegurando a sua transmissão às futuras gerações, torna-se fundamental no seio da comunidade que compõe a CPLP definir uma política de língua que promova a preservação deste legado e, simultaneamente, um desenvolvimento económico e social sustentável.

A promoção e difusão da LP, incidindo no planeamento linguístico através de políticas educativas, pode ocorrer em diferentes níveis. Por um lado, ao nível do planeamento e

ordenamento do território, da gestão das organizações educativas, da formação de professores ou do desenvolvimento curricular, podendo ser instrumentalizada formalmente, através da implementação de normativos legais. Por outro lado, pode apresentar uma configuração informal, através do exercício de influência e partilha de boas práticas. A valorização das diferentes normas da LP, das línguas e dialetos nacionais, das línguas crioulas de base lexical portuguesa que convivem com a LP em inúmeras paisagens linguísticas, e das relações entre os povos, dentro e fora da escola, constitui também uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento transversais e multidirecionais, dentro da comunidade global que compõe a CPLP.

No entanto, emergem questões associadas à autonomia das escolas, ao nível da governança, da flexibilização do currículo, dos recursos materiais e humanos necessários e disponíveis para criar respostas adequadas às características, interesses e necessidades dos alunos e suas famílias. Emergem também questões associadas à equidade no acesso aos bens essenciais, condição fundamental para o desenvolvimento de percursos de sucesso, colocando uma pressão na Escola que, além do seu papel incontornável ao nível da educação formal, desempenha cada vez mais um papel social.

A valorização e promoção do ensino da LP deve ocorrer a par da valorização e promoção das diferentes línguas que compõem as diferentes paisagens linguísticas, fontes de riqueza e diversidade, através de atividades de educação formal, não formal e informal. Esta visão integradora incrementa a qualidade e diversidade do *input* linguístico e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas superiores, a tomada de consciência, a capacidade de gerir emoções, de construir pensamentos complexos e de refletir criticamente em torno de uma realidade, agindo criativamente sobre os seus problemas.

Apesar do risco evidente de abandono escolar e exclusão social, predominam nas escolas envolvidas modelos de ensino centrados nos resultados, nos quais os professores estão fortemente comprometidos em preparar os alunos para as provas de avaliação final. Tal compromisso vai ao encontro das orientações acerca da avaliação das aprendizagens, que continuam a valorizar práticas de avaliação sumativa. As provas e os exames do final de ano têm uma ponderação elevada e estão no centro do desenvolvimento curricular, em detrimento de metodologias assentes numa lógica de avaliação contínua, de carácter formativo, de um *feedback* de qualidade, focadas na melhoria da qualidade das suas aprendizagens. Esta opção metodológica contraria a possibilidade da existência de modelos de ensino centrados no aluno, nas suas necessidades e interesses e, conseqüentemente, na promoção de competências associadas ao pensamento crítico e criativo ou à valorização da diversidade cultural e linguística existente. O modelo pedagógico vigente está inevitavelmente relacionado com os elevados níveis de retenção e de abandono escolar precoce.

Estas condições empurram os alunos para ciclos de exclusão social, impedindo-os de adquirir e desenvolver conhecimentos e competências necessárias para aceder de forma equitativa às várias oportunidades. Construir mecanismos que permitam a mobilidade

social dos alunos provenientes de grupos mais desfavorecidos deve estar no centro da agenda da intervenção política

Não se trata apenas da valorização das diferentes línguas e culturas ou da promoção da língua enquanto opção estratégica de alavanca e motor de desenvolvimento económico. Trata-se da implementação efetiva e exercício pleno dos direitos humanos fundamentais, consagrados Declaração Universal dos Direitos Humanos, nomeadamente do art.º 2.º que refere que todo o ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição; do direito à liberdade de locomoção e residência inscrito no art.º 13; do direito à liberdade de opinião e expressão ressaltado pelo artigo 19.º. Trata-se, fundamentalmente, de garantir o direito que se transforma no veículo para a concretização de todos os demais, o direito à instrução, gratuita, baseada no mérito, orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais.

Retomando novamente a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da UNESCO (1996), nomeadamente o n.º 2 do art.º 3.º, o ensino da própria língua e da própria cultura constitui-se enquanto direito fundamental para a afirmação da identidade individual e coletiva, para a construção de espaços interculturais assentes no respeito e valorização da diversidade, enquanto património da humanidade.

Apesar do caminho percorrido durante desenvolvimento deste trabalho se revelar muito complexo, rico em aprendizagens significativas, foram inúmeras as limitações sentidas e os desafios enfrentados. A maior dificuldade prendeu-se precisamente com o acesso às escolas localizadas em zonas rurais, tanto em Cabo Verde, como em Portugal. Questões burocráticas, associadas à dificuldade de comunicar com diretores dos estabelecimentos, impediram o acesso a estes contextos, condicionando a composição de uma amostra mais abrangente e diversificada. Seria desejável ter uma amostra mais representativa, envolvendo mais países da CPLP e uma maior diversidade de contextos dentro de cada país.

Seria também desejável que estudos desta natureza fossem implementados de forma sistemática, permitindo compreender o comportamento dos sistemas de ensino e das tendências políticas que o acompanham. Desta forma, tornar-se-ia possível desencadear mecanismos que devolvessem informação atualizada e contextualizada, informando os processos de tomada de decisão, a diferentes níveis. A monitorização do desempenho dos alunos permite compreender o que é aprendido e quais as circunstâncias em que ocorre esta aprendizagem mas, principalmente, definir e impulsionar o que é ensinado e quais as metodologias mais adequadas.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2001). *A Língua Portuguesa na Galáxia das Línguas do Mundo e no Ciberespaço*. Disponível em <http://www.teiaportuguesa.com/webquests/linguaportuguesa/nasgalaxiasdaslinguasdomundo.htm>
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource. *English Language Teaching Journal*, vol. 41/4: 241-247, Oxford University Press.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*, Longman Group: UK Limited.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom, *Tesol Quarterly*, Nº. 1, Spring, vol. 27: 9-32.
- Barbot, B., Lubart, T. I. & Besançon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33-45
- Basalla, G. (1988). *The evolution of technology*. New York, NY: Cambridge University Press
- Batoréo, H. (2000), *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*, Lisboa: FCT e Fundação Calouste Gulbenkian
- Batoréo, H. (2016), Gramáticas de costas voltadas: Que futuro para o ensino do Português como língua pluricêntrica a falantes não-nativos (PLNM)? IN: Barbara Hlibowicka-Weglarz, Justyna Wisniewska e Edyta Jablonka (eds.). *Língua Portuguesa: Unidade e Diversidade*, 2 vols. Editora da Universidade Marie Curie-Sklodowska, Vol. I: 93-108. ISBN 978-83-7784-913
- Beghetto, R. & J. Kaufman (2007), "Toward a broader conception of creativity: a case for "mini-c" creativity", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 1/2, pp. 73-79, <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>.
- Beghetto, R. & J. Plucker (2006), "The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here"?", in Kaufman, J. and J. Baer (eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606915.019>.
- Black, J. (2002). *Critical reflections on regulation*. CARR Discussion Papers (DP 4). Centre for Analysis of Risk and Regulation, London School of Economics and Political Science, London, UK, 2002.
- Black, J. (2006). *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*. Edited with Kerstin Sahlin-Andersson. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box, Raising Standards Through Classroom Assessment*. King's College London School of Education.

- Black, P. & Wiliam, D. (2006). The reliability of assessments. In *Assessment and learning*. London: Sage, p.243-263.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vozes Editora.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009) “Intercultural Competence in Foreign Languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education” in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.321-332.
- Calvet, J.L. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon.
- Calvet, L.J. (2002). *Le marché aux langues: Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Calvet, L.J. (2007). “Mondialisation, langues et politiques linguistiques.” *Synergies Chine 2* (2007): 209–219. Print.
- Calvet, L.J. & Calvet, A., (2013). *Les confettis de Babel: diversité linguistique et politique des langues*. Paris: Éditions
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Comissão Europeia (2007) *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cooper, R. (1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A. (2007). “Code-Switching and the Construction of Ethnic Identity in a Community of Practice.” *Language in Society* 36 (3): 371–392.
- Djelic, M.L. (2006), Marketization: From intellectual agenda to global policy making, in Djelic and Sahlin-Andersson (eds.), pp. 53–73
- Eurydice. (2011). *Grade retention in schools in Europe: huge differences between countries*. Eurydice Network. European Commission.

Feist, G. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 57 - 82). Washington DC: APA.

Fernandes, D. (2009) *Reflexões Acerca Das Relações Entre Os Estudos Internacionais De Avaliação Das Aprendizagens E As Políticas Educativas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2014). A avaliação externa e a melhoria da aprendizagem dos alunos: questões críticas de uma relação quase (im)possível. *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação CNE

Fernandes, D. (2015). Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, p. 596- 629, set./dez.

Fernandes, D. et al (2018). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40371/1/RelatorioFinal\\_AF\\_v24out2.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40371/1/RelatorioFinal_AF_v24out2.pdf)

Fernandes, D. (2019) *Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica* Dossiê - Currículo e Avaliação da Aprendizagem. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25, p.644-660

Fernandes, M. R. (1998). A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. *Educação, Sociedade & Cultura*, N°9, (pp. 7-32).

Ferreira, A., Flores, I. & Casas-Novas, T. (2017) *Introdução ao estudo – Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)* Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em [A Educação em Exame | Fundação Francisco Manuel dos Santos \(ffms.pt\)](http://www.ffms.pt/A-Educacao-em-Exame-Fundacao-Francisco-Manuel-dos-Santos-ffms-pt)

Ferreira, A., Flores, I., Casas-Novas, T. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos <https://ffms.pt/sites/default/files/2022-08/introducao-ao-estudo-porque-melhoraram-os-resultados-pisa-em-portugal.pdf>

Filipe, M. (2005). *Promoção da língua portuguesa no mundo: hipótese de modelo estratégico*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/777/3/TD\\_MarioFilipe.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/777/3/TD_MarioFilipe.pdf)

Filipe, M. (2009), *Cidadania Europeia e Direitos Linguísticos no Espaço da União, Actas da 11.ª Conferência Internacional, Law, Language and Global Citizenship*, International Academy of Linguistic Law, Lisboa, Portugal, 474-480.

Filipe, M. (2021). *Aspetos de Política de Língua e Gestão Linguística. Notas Sobre Portugal e a Gestão Linguística da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fleith, D. & Morais, M. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-73). Porto, Portugal: CERPSI.

Flores, I., Mendes, R., & Velosa, P. (2014). “O que se passa que os alunos não passam?” In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Estado da Educação 2013*, 374-391. Lisboa: CNE

Flores, M., & Simão, A. (s/d). *Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Universidade de Lisboa. Disponível em  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6035/23/ulsd062497\\_td\\_anexo\\_1.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6035/23/ulsd062497_td_anexo_1.pdf)

Gallisson, R & Coste, D. (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina

Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.

Gass, S. & Selinker, L. (2008). An integrated view of second language acquisition. In *Second Language Acquisition*. An introductory course. Routledge: New York, 479-504.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.

Green, D. W. (2011). Language control in different contexts: The behavioral ecology of bilingual speakers. *Frontiers in Psychology*, n.2(MAY), 2009–2012.

Grosso, M. (2005). O Ensino-Aprendizagem de uma língua a falantes de outra Língua, in Palavras, *Revista da Associação de Professores de Português*, Lisboa, Edição da Associação de Professores de Português, pp 31- 36.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: CA: Sage

Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo*, n.9, pp 101-114, mai/ago.

Guilford, J. P (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469 – 479

Hall, S. (2000). *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A

Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. RESENDE, Adelaine La Guardia [et all]. Belo Horizonte: Editora UFMG

House, E. e Howe, K. (2003). “Deliberative democratic evaluation”. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 79-102. Dordrecht: Kluwer.

- Hwang, S. (2015). *Classrooms as Creative Learning Communities: A Lived Curricular Expression*, <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/55>
- Hymes, D. (1972) “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
- Jesus, S. et al (2011). Estudo de Validação da Escala de Personalidade Criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, vol. 2, núm. 40, 2015, pp. 17-24. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432003.pdf>
- Justino, D. (2016). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kankaraš, M. e J. Suarez-Alvarez (2019(1)). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, No. 207, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Labov, W. (1973). *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Leiria, I. (1999) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. DLGR da Faculdade de Letras Universidade de Lisboa.
- Leiria, I. (2004), Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático 3*, Instituto Camões. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>
- Lourenço, E. (1999). *A nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem na Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et Contact des langues*. Paris: Editions Klincksieck,
- Madaus, G. & Russell, M. (2010). Paradoxes of High-Stakes Testing, *Journal of Education*. v.190, p.21-30. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/42744178>
- Madaus, G., Russell, M. e Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students and their parents, teachers, principals, schools and society*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Martins, M. L. (2006). A Lusofonia como promessa e o seu equívoco lusocêntrico. In M. L. Martins; H. Sousa & R. Cabecinhas (Eds.), *Comunicação e Lusofonia – Para uma abordagem crítica da cultura e dos media* (pp. 79-87). Porto: Campo das Letras.
- Morais et al. (2014). Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade em Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 2014, 13(2), pp. 167-175. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n2/v13n2a04.pdf>
- Morais, F., Monteiro, I. & Martins, F. (2020) Desenvolvimento de competências criativas: um estudo com alunos angolanos do ensino primário. *EDUCA Amazônia* -

*Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá*, Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 250-275.

Morais, M. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8(1), pp. 1-15.

Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico. Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). Braga, Portugal: CERPSI

National Commission on Testing and Public Policy. (1990). *From gatekeeper to gateway: transforming testing in America*. Chestnut Hill, MA: The National Commission on Testing and Public Policy, Boston College.

Nunes, L., Reis, A., & Seabra, C. (2016). *Será a Repetição Benéfica para os Alunos?* Fundação Francisco Manuel dos Santos.

OCDE (2012) *The policy impact of PISA: an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*, OCDE: education working paper 71.

OECD, (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*, OECD.

OECD, (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (vol. 1). OECD Publishing (<http://doi.org/10.1787/9789264201118-en>).

OECD, (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/62212c37-en>

OCDE, (2021). *Inquérito às competências sociais e emocionais*. OCDE.

OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.

ONU, (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

Patton, M. (2003). "Utilization-focused evaluation". In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 223-244. Dordrecht: Kluwer.

Pimienta, D. & Müller, G. (2021). *Organização da Presença da Língua Portuguesa na Internet*. Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo

Poinha, M. (2012). *Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de língua portuguesa do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação.

Reto, L. et al (2020). *O livro o essencial sobre A Língua Portuguesa como valor global*. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Revuz, C. (1998) *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (ed.)

Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*. Phi Delta Kapan, 42, 305-310;

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the Black-White achievement gap*. New York, NY: Teachers College Press

Runco, M. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice*. San Diego, CA: Academic Press

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). Chicago IL: Rand McNally.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Smith, G., & Carlsson, I. M. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 329 - 343.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Graó.

Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge

Stufflebeam D. & Shinkfield A. (1989). La evaluación orientada hacia los objetivos: La tradición Tyleriana. In *Evaluación Sistemática. Guia Teórica e Práctica* (pp 91-110). Barcelona: Paidós/MEC

Stufflebeam D.L & Shinkfield A. J. (1989). Stake: El Método Evaluativo Centrado en el Cliente *Evaluación Sistemática. Guia Teórica e Práctica* (pp.235-291). Barcelona: Paidós/MEC.

Titone, R. (1988) A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, nº1(1), pp. 61-7

Torrance, E. P. (1967). *Understanding the fourth-grade slump in creative thinking*. Washington, DC: United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.

Tucker, G.R., 1999. A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: United Nations

UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Paris: Nações Unidas

van Dijk, Teun A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4 (2). 249—283.

Vygotsky, L.S. (1934) *Pensamento e Linguagem*, Martins Fontes, S. Paulo, 1993.

Woodward, K. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, pp. 07- 72.

### **Documentação oficial da República de Angola**

Assembleia Nacional de Angola, (2010). Constituição da República Popular de Angola. Disponível em [CRA\\_PT\\_VERSAO\\_DIGITAL.pdf \(gov.ao\)](#)

Instituto Nacional de Estatística, (2014) Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação. Luanda: Governo da República de Angola. Disponível em [https://www.embajadadeangola.com/pdf/publicacao%20resultados%20definitivos%20censo%20geral%202014\\_versao%2022032016\\_definitiva%2018h17.pdf](https://www.embajadadeangola.com/pdf/publicacao%20resultados%20definitivos%20censo%20geral%202014_versao%2022032016_definitiva%2018h17.pdf)

Instituto Nacional de Estatística, (2016). Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação – 2014. Luanda: Governo da República de Angola. Disponível em [https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao\\_637981512172633350.pdf](https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao_637981512172633350.pdf)

Instituto Nacional de Estatística, (2018) Inquérito Sobre Despesas, Receitas e Emprego em Angola (2018) Luanda: Governo da República de Angola. Disponível em <https://www.ine.gov.ao/publicacoes/detalhes/OA%3D%3D>

Instituto Nacional de Estatística (2021) Anuário de Estatísticas Sociais 2015 – 2019. Luanda: Governo da República de Angola. Disponível em [https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao\\_637840788471761457.pdf](https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao_637840788471761457.pdf)

Instituto Nacional de Estatística (2022). Perfil da Criança em Angola. Luanda: Governo da República de Angola. Disponível em [INE-Instituto Nacional De Estatísticas \(gov.ao\)](#)

Lei N.º 13/01 Lei de Bases do sistema da Educação da República de Angola

Lei N.º 17/06, Lei que altera a Lei de Bases do sistema da Educação da República de Angola

Lei N.º 32/20, Lei que altera a Lei de Bases do sistema da Educação da República de Angola.

Ministério da Educação e Cultura (2001) Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação. Luanda: Governo da República de Angola. Disponível em [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola\\_estrategia\\_integra\\_da\\_melhoria.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola_estrategia_integra_da_melhoria.pdf)

Ministério da Educação, (2012). Programa do Ensino primário da 6.<sup>a</sup> Classe. República de Angola. Luanda: Editora Moderna. Disponível em [https://issuu.com/direccaopedagogicapl/docs/6.\\_classe\\_todas\\_as\\_disciplinas](https://issuu.com/direccaopedagogicapl/docs/6._classe_todas_as_disciplinas)

Ministério da Educação, (2022). Programa da disciplina de Língua Portuguesa 2.º Ciclo do Ensino Básico Obrigatório. Cidade da Praia: Governo de Cabo Verde. Disponível em [https://minedu.gov.cv/media/manuais/2022/09/29/Programa\\_completo\\_de\\_LP\\_do\\_2.%C2%BA\\_ciclo\\_do\\_EBO\\_5.%C2%BA\\_6.%C2%BA\\_7.%C2%BA\\_e\\_8.%C2%BA\\_anos.pdf](https://minedu.gov.cv/media/manuais/2022/09/29/Programa_completo_de_LP_do_2.%C2%BA_ciclo_do_EBO_5.%C2%BA_6.%C2%BA_7.%C2%BA_e_8.%C2%BA_anos.pdf)

### **Documentação oficial da República de Cabo Verde**

Ministério da Educação, (2022). Caderno de Orientações - Ano Letivo 2022/2023. Cidade da Praia: Governo de Cabo Verde. Disponível em [https://minedu.gov.cv/recursos\\_educativosorientacoes/10](https://minedu.gov.cv/recursos_educativosorientacoes/10)

Ministério da Educação, (2018). Plano de Estudos do Ensino Básico Formal 1º ao 8º ano de escolaridade. Cidade da Praia: Governo de Cabo Verde. Disponível em [https://minedu.gov.cv/recursos\\_educativosorientacoes/8](https://minedu.gov.cv/recursos_educativosorientacoes/8)

Instituto Nacional de Estatística, (2018). Perfil da Pobreza – Um olhar sobre as crianças. Cidade da Praia: Governo de Cabo Verde.

Assembleia Nacional Popular, (1990). Constituição da República de Cabo Verde. Disponível em <https://www.governo.cv/governo/constituicao/>

Ministério da Educação, (2019). Caderno Experimental de Língua Portuguesa 6º Ano. Cidade da Praia: República de Cabo Verde.

Lei n.º 103/III/90, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 113/V/99, Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei N.º 2/2010, Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação, (2017). Plano Estratégico da Educação 2017-2021. Cidade da Praia: Governo de Cabo Verde. Disponível em [https://minedu.gov.cv/media/plano/2020/10/05/Plano\\_Estrat%C3%A9gico\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://minedu.gov.cv/media/plano/2020/10/05/Plano_Estrat%C3%A9gico_da_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Ministério da Educação (2022). Anuário da Educação 2020/2021. Cidade da Praia: Governo de Cabo Verde. Disponível em [https://minedu.gov.cv/media/estatistica/2023/08/29/Anuario\\_2020-21\\_oficial.pdf](https://minedu.gov.cv/media/estatistica/2023/08/29/Anuario_2020-21_oficial.pdf)

DNOCP. Orçamento de Estado. Disponível em <https://www.mf.gov.cv/web/dnocp/or%C3%A7amento-do-estado>

Boletim Oficial de Cabo Verde, (2017). Resolução N.º 85/2007. Carta de Política Educativa. Disponível em <https://minedu.gov.cv/documentoscartas/1>

## **Documentação oficial da República Portuguesa**

Assembleia Constituinte, (1976). Constituição da República Portuguesa. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Matriz curricular do 2º ciclo.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico

Direção Geral da Educação, (2017). Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Direção Geral da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. Ministério da Educação. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_Ciclo/6\\_Portugues.Pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_Ciclo/6_Portugues.Pdf)

Direção Geral do Orçamento, (2024). Orçamento do Estado. Disponível em [Entrada \(dgo.gov.pt\)](https://dgo.gov.pt)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2022). Estatísticas da Educação 2021/2022. Lisboa: DGEEC

IAVE, (2023) Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2023. Lisboa: IAVE

IAVE, (2023<sup>1</sup>). PISA 2022 – PORTUGAL. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Disponível em <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>

INE, (2022). Inquérito às Condições de Vida e Rendimento. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <file:///C:/Users/Teresa/Desktop/20ICOR2022.pdf>.

INE, (2023). Anuário Estatístico de Portugal – 2022. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE, (2023). As Pessoas. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

INE, (2023). Inquérito às Condições de Vida e Rendimento. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação, (2012). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Disponível em

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

## 8. ANEXOS

Anexo I – Prova de Avaliação de Língua Portuguesa

Anexo II - Matriz de conteúdos da Prova de Língua Portuguesa

Anexo III – Matriz de correção da Prova de Língua Portuguesa

Anexo IV – Questionário de Caracterização do Contexto do Exercício da Docência

Anexo V - Questionário e Caracterização do Perfil Sociolinguístico do Aluno

Anexo VI – Escala de Personalidade Criativa

Anexo VII – Resultados da Caracterização do Contexto do Exercício da Docência

Anexo VIII - Resultados da Análise Comparativa

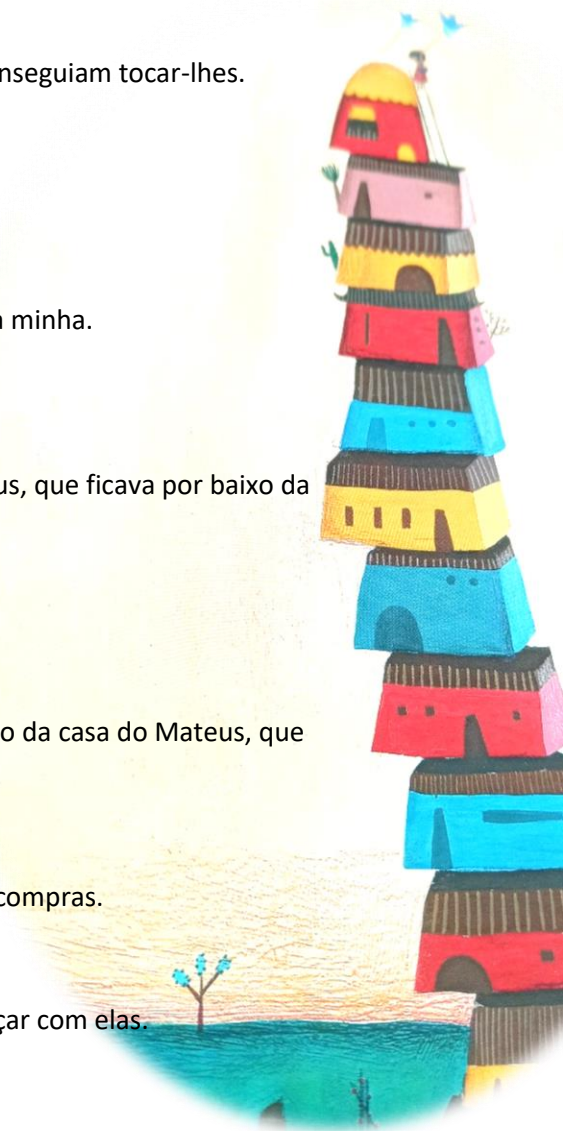
## ANEXO I - PROVA DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### DANÇAR NAS NUVENS

Todas as manhãs eu saía de casa para observar as nuvens.  
O meu sonho era um dia dançar com elas.  
A mamã dizia-me que esquecesse essa ideia, que só os pássaros conseguiam tocar-lhes.  
Mas eu insistia.  
Sonhava e dançava, dançava e sonhava.  
Sem que desse conta, a minha aldeia começou a crescer.  
Uma noite, enquanto sonhava com as nuvens...  
...acordei com uns ruídos.  
Era o Mateus, um vizinho novo que construía a sua casa debaixo da minha.  
A ideia de ter um vizinho soava-me bem.  
Os bongôs<sup>1</sup> do Mateus também me soavam bem.  
Na noite seguinte, acordei com outros ruídos.  
Era uma mulher que construía a sua casa debaixo da casa do Mateus, que ficava por baixo da minha casa.  
Chamava-se Teresa e era cantora de chamamé<sup>2</sup>.  
Comecei a gostar da ideia de ter dois vizinhos.  
Na noite seguinte, acordei com outros ruídos.  
Era o Ulisses, um fabricante de papagaios.  
Construía a sua casa debaixo da casa da Teresa, que ficava por baixo da casa do Mateus, que ficava por baixo da minha casa.  
E para debaixo das nossas casas mudaram-se muitos mais vizinhos.  
Como a minha casa tinha ficado muito alta, eu não podia sair.  
Felizmente, o Ulisses ofereceu-me um presente e pude assim ir às compras.  
Uma manhã, ao sair de casa...  
...vi-as, pela primeira vez à minha frente.  
Andavam de um lado para o outro, como que a convidar-me a dançar com elas.  
Senti-me feliz.  
Mas lá em cima só se ouvia o vento.  
Não havia bongôs, nem chamamé, nem vizinhos.  
Tanto silêncio deixou-me triste.  
Por isso decidi voltar.



Vanina Starkoff  
Kalandraka, 2010

#### NOTAS






<sup>1</sup>Pequeno tambor revestido de pele no topo e de fundo aberto, tocado com as mãos ou com os dedos, geralmente disposto em par, típico da música afro-cubana. in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, [consultado em 14-04-2023].

<sup>2</sup>Estilo musical tradicional típico do nordeste da Argentina, também apreciado em dois estados brasileiros.. in <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>, [consultado em 14-04-2023].

## PARTE I

Lê com atenção as questões e responde de acordo com as informações do texto.

1. Escreve na coluna A a letra da imagem correspondente da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
1. Os bongós do Mateus também me soavam bem. _____	A) 
2. Como a minha casa tinha ficado muito alta, eu não podia sair. _____	B) 
3. Uma noite, enquanto sonhava com as nuvens... _____	C) 
4. Mudaram-se muitos mais vizinhos. _____	D) 
5. O meu sonho era um dia dançar com elas. _____	E) 

2. As frases abaixo apresentadas correspondem a informações sobre o texto. Numera as frases de 1 a 6, de acordo com a ordem pela qual aparecem no texto.

- \_\_\_\_\_ O Ulisses ofereceu-me um presente.  
 \_\_\_\_\_ Comecei a gostar da ideia de ter dois vizinhos.  
 \_\_\_\_\_ Na noite seguinte, acordei com outros ruídos.  
 \_\_\_\_\_ Saía de casa para observar as nuvens.  
 \_\_\_\_\_ Uma mulher que construía a sua casa debaixo da minha casa.  
 \_\_\_\_\_ A mamã dizia-me que esquecesse essa ideia.

3. Assinala com X a letra que completa cada frase de acordo com o sentido do texto.

3.1 “Todas as manhãs eu saía de casa para”:

- a) Ajudar a minha mãe; b) Ir para a escola; c) Brincar com os meus amigos; d) Sonhar.

3.2 A palavra “insistia” (linha 4) significa:

- a) Persistia; b) Desistia; c) Conseguia; d) Fazia.

3.3 A expressão “sem dar conta” (linha 6) significa:

- a) Não saber contar; b) Não contar a verdade; c) Estar distraído; d) Não conseguir.

3.4 “O Ulisses ofereceu-me”:

- a) Um brinquedo; b) Uma mochila; c) Um carrinho; d) Um papagaio.

4. “Tanto silêncio deixou-me triste. Por isso decidi voltar”  
Na tua opinião, a menina fez bem em voltar? Porquê?

---

---

---

---

5. “Andavam de um lado para o outro, como que a convidar-me a dançar com elas.”

5.1 Qual a figura de estilo presente nesta frase?

a) Metáfora; b) Personificação; c) Comparação; d) Enumeração.

6. Assinala com X todas as palavras que pertencem à família de palavras de sono.

- |              |              |
|--------------|--------------|
| a. Sonolento | e. Sonâmbulo |
| b. Sonoro    | f. Sonho     |
| c. Soneca    | g. Soneto    |
| d. Ensonado  | h. Ensopado  |

7. Assinala com X a classe das palavras sublinhadas nas frases seguintes:

7.1 E para debaixo das nossas casas mudaram-se muitos mais vizinhos.

a) Verbo; b) Preposição; c) Pronome; d) Advérbio.

7.2 Todas as manhãs eu saía de casa para observar as nuvens.

a) Preposição; b) Adjetivo; c) Pronome; d) Determinante.

7.3 Felizmente, o Ulisses ofereceu-me um presente e pude assim ir às compras.

a) Adjetivo; b) Advérbio; c) Determinante; d) Verbo.

7.4 Tanto silêncio deixou-me triste.

a) Preposição; b) Verbo; c) Pronome; d) Advérbio.

8. Reescreve as frases seguintes, substituindo cada expressão sublinhada pelo pronome pessoal adequado. Faz apenas as alterações necessárias.

8.1 A menina contou o seu sonho à sua mãe.

---

8.2 O Ulisses ofereceu o papagaio à menina.

---

9. Assinala com X a frase em que a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento indireto.

- a) A menina sonhava com poder voar.  
b) As pessoas deram as boas-vindas aos novos vizinhos.  
c) A Teresa era ótima cantora.  
d) Todos viram a menina a dançar com as nuvens.



**ANEXO II**  
**MATRIZ DE CONTEÚDOS DA**  
**PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

	PORTUGAL Metas Curriculares de Português	ANGOLA Programa do Ensino Primário da 6.ª Classe	CABO VERDE Programa da Disciplina de Língua Portuguesa 6.º Ano	PROVA DE EXAME
<b>1. Leitura e Escrita</b>	<p><b>Fluência de leitura: velocidade, precisão, prosódia</b> Palavras e textos (consolidação)</p> <p><b>Compreensão de texto</b> <b>Textos de características: narrativas; descritivas</b> Retrato, texto de enciclopédia e de <b>dicionário</b>, entrevista e texto publicitário, notícia, carta, roteiro</p> <p><b>Sínteses parciais</b>; questões intermédias; antecipação de conteúdos</p> <p>Informação relevante, factual e não factual Inferências: sentidos contextuais; relação de informações</p> <p><b>Estrutura do texto; relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo</b>; aspetos nucleares do texto; síntese</p> <p><b>Opinião crítica textual e intertextual</b></p> <p><b>Pesquisa, registo e organização da informação</b> Produção de texto Géneros escolares: texto de características expositivas, texto de opinião</p> <p>Texto de características narrativas Resumo de texto de características narrativas e de texto de características expositivas Paráfrase</p>	<p>Desenvolver a expressão oral e a expressão escrita através da leitura e interpretação dos textos, bem como da sua redacção;</p> <p><b>Criar hábitos de realização de análise, síntese, resumo de textos, de organização e apresentação de ideias, de forma clara e precisa;</b></p> <p>Aplicar com precisão os sinais de pontuação: o til, a cedilha, o hífen e os acentos gráficos;</p> <p>Reconhecer o parágrafo, o período e a frase;</p> <p>Verificar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores relativamente à expressão oral e escrita, à análise, à síntese e ao funcionamento da língua;</p> <p>Desenvolver a fluidez oral e escrita para comunicar, estruturar e apresentar ideias de forma clara e concisa;</p> <p>Contrastar conhecimentos e experiências;</p> <p>Aplicar com precisão o vocabulário adequado e que mais se ajuste a cada situação.</p> <p>Reconhecer as formas de leitura deste tipo de texto;</p> <p><b>Interpretar os textos, identificando as descobertas e sua evolução ao longo dos tempos;</b></p> <p>Escrever correctamente palavras e frases;</p> <p>Classificar palavras quanto ao número de sílabas;</p> <p>Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica;</p> <p><b>Aplicar correctamente os pronomes em frases soltas ou em composições;</b></p> <p>Utilizar a forma correcta de translineação, tanto na ortografia como na redacção.</p> <p>Ler correctamente, aplicando o vocabulário e a entoação adequados aos textos;</p> <p>Escrever palavras e frases dos textos, cumprindo as regras ortográficas adequadas;</p> <p><b>Produzir de forma clara e ordenada qualquer trabalho, prático ou não;</b></p> <p>Propor debates para contrastar opiniões e pontos de vista.</p>	<p>Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, a partir de ilustrações, títulos e primeiras linhas.</p> <p>Relacionar a informação contida nas ilustrações com a informação presente no texto.</p> <p>Indicar o tema e o assunto, manifestando compreensão do sentido global do texto lido.</p> <p>Indicar o significado de palavras desconhecidas, através do contexto e da sua composição através de prefixos e sufixos.</p> <p>Ler em voz alta de maneira fluida diferentes tipologias de texto e cujos assuntos sejam adequados à sua faixa etária, com pronúncia, ritmo, articulação, entoação adequadas, respeitando os sinais de pontuação.</p> <p>Ler de forma autónoma textos literários e não literários para aumentar o seu conhecimento do mundo e formar a sua opinião, extraindo informação explícita e implícita.</p> <p>Ler com fluidez e segurança, com vocalização, pronúncia, entoação e articulação adequadas, respeitando os sinais de pontuação, dando sentido ao texto lido.</p> <p>Recitar diferentes tipos de texto com entoação e de forma expressiva, utilizando recursos expressivos próprios da recitação.</p> <p>Entender textos simples e curtos, com estruturas sintáticas e vocabulário frequentes, relacionados com assuntos do quotidiano.</p> <p>Distinguir informação essencial de acessória. Inferir significados de palavras e expressões-chave em contexto.</p> <p>Utilizar técnicas simples de consulta e de localização de informação específica em diferentes tipos de documentos pessoais e públicos, utilizando diversos suportes.</p> <p>Indicar os elementos que compõem a situação de escrita.</p> <p>Identificar a sequência do texto escrito, do conteúdo, ao contexto e à intenção comunicativa.</p> <p>Recontar uma história lida.</p> <p>Utilizar novos vocábulos associados às temáticas propostas no programa e do interesse pessoal do(a) aluno(a).</p>	<p><b>Leitura e compreensão de um texto narrativo e descritivo.</b> <b>Texto de dicionário;</b> <b>Síntese parcial</b> <b>Relações causa – efeito</b> <b>Opinião crítica textual e intertextual</b></p> <p><b>COMPETENCIA MORFOLÓGICA E SINTÁTICA</b> <b>COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA</b> <b>COMPETÊNCIA METAFÓRICA</b> <b>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA</b> <b>INTERCULTURAL</b></p> <p><b>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou</b></p>

	<p><b>Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias</b></p> <p><b>Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico</b></p> <p><b>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística</b></p>	<p>Desenvolver a fluidez oral e escrita para comunicar, estruturar e apresentar ideias de forma clara e concisa;</p> <p>Aplicar com precisão o vocabulário adequado que mais se ajuste aos textos deste tema;</p> <p>Redigir pequenas composições baseadas em pesquisas realizadas à volta do tema principal dos textos;</p> <p>Utilizar correctamente a língua e um vocabulário adaptado aos textos do tema;</p> <p><b>Exercitar correctamente sobre as conjunções, as interjeições, a classificação das orações coordenadas e subordinadas.</b></p> <p>Resumir textos;</p> <p>Distinguir famílias de palavras;</p> <p>Utilizar de forma correcta, oralmente e por escrito, os modos, os tempos, pessoas e número das várias formas verbais expressas nos textos e não só;</p> <p>Reconhecer os numerais cardinais e ordinais.</p> <p>Desenvolver capacidades de memorização e de recitação de poemas;</p> <p><b>Distinguir poema, verso, rima, estrofe;</b></p> <p>Desenvolver a imaginação criadora e a originalidade relativamente à escrita do texto poético;</p> <p>Vocalizar com precisão levando a cabo uma boa expressão e comunicação;</p> <p>Desenvolver a fluidez oral através da leitura do texto poético;</p> <p>Recitar de forma clara e correcta um poema;</p> <p>Aplicar a entoação apropriada para cada poema, verso ou estrofe.</p> <p><b>Desenvolver a fluidez oral e escrita para apresentar ideias e conhecimentos sobre lendas e contos; Escrever contos de criação própria, obedecendo às regras ortográficas;</b></p> <p>Recontar com criatividade lendas e contos populares e outros;</p> <p>Improvisar finais de contos;</p> <p>Reconhecer no conto o título, o autor, o narrador, as personagens, o lugar e o tempo</p>	<p>Expressar o seu pensamento crítico, colocando questões sobre os textos lidos.</p> <p>Enunciar semelhanças e diferenças entre personagens, contextos e acontecimentos.</p> <p>Descrever personagens, ambientes onde decorrem as ações.</p> <p>Expressar a sua opinião sobre factos, situações, personagens, fundamentando a com elementos do texto lido.</p> <p>Indicar o essencial de textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária.</p> <p>Expressar a sua compreensão aplicando estratégias de compreensão leitora (ex.: relacionar a informação do texto com as suas experiências e conhecimentos prévios; reler para compreender melhor; formular perguntas sobre o lido e responder a essas perguntas.</p> <p>Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.</p> <p>Identificar o essencial de textos difundidos por escrito na imprensa e/ou na televisão.</p> <p>Distinguir informação de opinião em textos jornalísticos (notícias e reportagens).</p> <p>Manifestar a sua compreensão de textos lidos ou que ouviu ler, formulando a sua opinião com informação do texto e/ou com os seus conhecimentos prévios.</p> <p>Ler para pesquisar, recolher, seleccionar e organizar informação.</p> <p>Identificar a estrutura de uma notícia. Descrever a estrutura de uma notícia. Distinguir facto de opinião. Identificar argumentos e contra-argumentos.</p> <p>Ler textos de opinião para aperfeiçoar a habilidade de argumentar e contra-argumentar.</p> <p>Ler textos de entrevista, para identificar: marcas de oralidade na escrita, grau de formalidade existente entre o entrevistador e o entrevistado, formas de tratamento utilizadas, opinião do entrevistado sobre o objeto da entrevista.</p> <p>Copiar frases curtas e pequenos textos impressos ou manuscritos legíveis. ☑ Escrever com correção fonética razoável palavras do seu vocabulário oral. ☑ Redigir cartas pessoais simples. ☑ Escrever notas e mensagens simples relativas a necessidades essenciais. ☑ Anotar mensagens simples, desde que possa pedir para reformular ou repetir. ☑ Reescrever palavras e pequenas expressões de um texto curto. ☑ Escrever pequenas notas sobre necessidades do quotidiano. ☑ Reagir por escrito de diferentes formas a convites e propostas ☑ Recorrer a frases simples para descrever pessoas, lugares e coisas. ☑ Escrever descrições simples sobre assuntos conhecidos e sobre os seus interesses.</p>	<p><b>género, registo, organização e desenvolvimento de ideias</b></p> <p><b>Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico</b></p> <p><b>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística</b></p> <p><b>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género; estrutura e desenvolvimento lógico do texto; correção linguística</b></p>
--	---	---	---	---

			<p>Escrever sobre assuntos do quotidiano, acontecimentos do passado e planos futuros, usando frases simples articuladas. ☒ Escrever (auto)biografias e poemas simples. ☒ Encadear frases simples numa sequência linear, usando conectores básicos. ☒ Transmitir o que pretende dizer, com razoável precisão, em textos sobre assuntos quotidianos e que lhe são familiares. ☒ Escrever textos simples e coesos sobre temas que lhe são familiares, sobretudo sobre os seus interesses, articulando séries de frases. Produzir uma escrita corrente inteligível, respeitando, em geral, grande parte das convenções ortográficas. Resumir informações factuais sobre rotinas familiares, gostos e interesses.</p> <p>Relatar informações factuais sobre o seu quotidiano e explicar algumas ações.</p> <p>Planificar a escrita, definindo o objetivo, o contexto e o destinatário. Utilizar aspetos formais inerentes ao texto escrito.</p> <p>Escrever em diferentes suportes, textos próprios sobre temas da vida quotidiana.</p> <p>Escrever, rever e editar textos de diferentes tipologias.</p> <p>Utilizar no processo de escrita os conhecimentos gramaticais, os sinais de pontuação, os conectores e o vocabulário.</p> <p>Utilizar, de forma pertinente, o vocabulário novo extraído de textos lidos.</p> <p>Escrever textos utilizando adequadamente as regras de ortografia e as regras básicas de acentuação.</p> <p>Utilizar estruturas gramaticais de concordância de tempos verbais.</p> <p>Escrever narrativas reais ou ficcionais.</p> <p>Escrever textos, utilizando a linguagem conotativa e a linguagem denotativa.</p> <p>Escrever textos, utilizando diferentes recursos estilísticos.</p> <p>Exprimir e reagir a trocas de informações, pedidos e opiniões, de um modo simples e adequado.</p> <p>Estabelecer, eficazmente e de forma simples, contactos sociais, utilizando expressões e fórmulas de delicadeza correntes e adequadas à situação e aos interlocutores..</p>	
2.Educação Literária	<p>Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados (Listagem PNL)</p> <p><b>Compreensão de texto</b></p> <p><b>Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema</b></p>	<p>Reconhecer o valor e a utilidade da escola;</p> <p><b>Desenvolver o espírito de criatividade, de solidariedade, de camaradagem, de respeito e de ajuda mútua;</b></p> <p>Dever-se-á ter também em conta, neste tema, a aquisição de hábitos de limpeza e asseio pessoal do material e local; a utilização do diálogo no desenvolvimento da oralidade deve ser também factor importante.</p> <p>Reconhecer as riquezas do nosso país e do mundo, através da leitura dos textos do tema;</p>	<p>Identificar nomes próprios, comuns e coletivos. Transformar os nomes em graus (aumentativo e diminutivo)</p> <p>Indicar os graus dos adjetivos; Indicar classes de palavras, Identificar o determinante artigo (definido e indefinido); Identificar o determinante interrogativo; Substituir nomes pelos respetivos pronomes; Identificar pronomes pessoais; Identificar os determinantes demonstrativos e possessivos. Identificar sinónimos e antónimos; Utilizar a ordem alfabética para ordenar palavras</p>	<p><b>Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada)</b></p> <p><b>Universos de referência e valores</b></p>

	<p><b>rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada)</b>          Texto dramático: organização estrutural (ato, cena e fala); sentido global          Géneros literários: conto e poema (lírico e narrativo)          Relação entre partes do texto e estrutura global (modos narrativo e lírico)          Inferências          Comparação de versões de um mesmo texto Literatura, cinema e teatro: relações textuais  <b>Universos de referência e valores</b>          Recursos expressivos: anáfora, perífrase, metáfora Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto <b>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</b>  <b>Produção expressiva (oral)</b>          Leitura dramatizada          Apresentação de um texto</p>	<p>Valorizar as actividades de carácter pessoal, escolar e social através da leitura dos textos e a pesquisa de outros documentos (revistas, jornais).          Ler e interpretar correctamente os textos que abordam aspectos ligados à fauna e à flora;          Reconhecer as características de alguns animais e plantas, através de pesquisa, observação, visitas de estudo e trabalhos práticos;          Desenvolver correctamente temas escritos que incluam aspectos sobre a preservação das espécies, conservação da Natureza, arborização e outros; Representar por dramatização contos, danças e outras manifestações culturais;          Redigir e recitar poemas que expressem o pensamento e os modos de vida de pessoas e povos;          Compor narrativas ou outros contos baseados em pesquisas de hábitos, costumes, tradições, trajes, alimentação básica e outros aspectos característicos do nosso país;</p>	<p>trabalhadas em sala de aula; Usar corretamente o dicionário; Utilizar o vocabulário trabalhado em sala de aula;          Identificar afixos de uso mais frequente; Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos; Organizar famílias de palavras; Distinguir palavras simples de palavras complexas; Utilizar conectores de adição e de oposição, Utilizar conectores de disjunção e de conclusão;          Identificar advérbios de negação e de afirmação; Utilizar expressões adverbiais;          Utilizar os processos de concordância sujeito-verbo; Conjuguar verbos regulares no indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e verbos irregulares de uso frequente;          Distinguir frase afirmativa de negativa.          Indicar frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas.          Usar formas de tratamento adequadas à situação e aos interlocutores.          Conhecer diferentes registos de língua e distinguir um registo formal de um registo informal. Distinguir a voz ativa da voz passiva;          Conhecer a tipologia dos verbos;          Utilizar o vocabulário trabalhado em sala de aula. Conhecer um número significativo de palavras (léxico) que permite comunicar no quotidiano sobre assuntos associados às vivências escolares e sociais mais regulares.</p>	<p><b>Recursos expressivos: anáfora, perífrase, metáfora Linguagem: vocabulário</b>  <b>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</b></p> <p><b>CRIATIVIDADE</b></p>
3.Gramática	<p><b>Classes de palavras</b>  <b>Verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)</b>  <b>Determinante interrogativo</b>  <b>Pronome indefinido</b>          Interjeição  <b>Morfologia e lexicologia</b>  <b>Modos e tempos verbais:</b> formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio <b>Derivação e composição</b>  <b>Sintaxe</b>          Pronome pessoal em adjacência verbal em frases que contêm uma</p>	<p>Sinais de Pontuação;          O Til, A Cedilha, o Hífen;          Os Acentos Gráficos; Algumas Regras de Acentuação;          Advérbios de: Lugar, Tempo, Modo, Quantidade, Afirmação, Negação;          Parágrafo, Período, Frase.          A Palavra; a Sílabas; Classificação das palavras quanto ao número de sílabas; Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica;          A Translineação;  <b>Os Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos</b>  <b>Sinónimos; Antónimos;</b>          Sílaba Tónica e Sílaba Átona;          Palavras agudas, graves e esdrúxulas; O Verbo.          Tipos de Frases: A frase simples; A frase complexa; A Oração;          Elementos essenciais e acessórios da oração;          Os complementos: directo e indirecto.          Sinónimos e Antónimos (revisão); Palavras Primitivas; Os <b>Prefixos e os Sufixos:</b></p>	<p>Identificar as funções sintáticas de sujeito e de predicado. Identificar os diferentes tipos de discurso; <b>Converte discurso directo em indirecto e vice-versa;</b>          Acrescentar, substituir ou suprimir palavras ou grupos de palavras para expandir e reduzir frases.          Identificar verbos no modo conjuntivo; Usar corretamente estruturas gramaticais simples, respeitando as regras de concordância. Usar corretamente o modo conjuntivo; Conjuguar de forma correta os verbos com preposições (a regência verbal);          Usar corretamente o gerúndio e o particípio passado;          Identificar interjeições no texto oral e escrito;  <b>Construir textos coerentes e coesos, mobilizando os conhecimentos construídos à nível da morfossintaxe, da semântica, do léxico e da pragmática da língua portuguesa.</b></p>	<p><b>Verbo, determinante interrogativo, pronome indefinido</b>  <b>Derivação e composição</b></p> <p><b>Frase ativa e frase passiva</b>  <b>Complemento directo e complemento indirecto e pronomes correspondentes</b>  <b>Discurso directo e discurso indirecto</b>  <b>Sinónimos e Antónimos;</b></p>

	<p>palavra negativa, frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos</p> <p>Funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador</p> <p><b>Complemento direto e complemento indireto e pronomes correspondentes</b></p> <p><b>Frase ativa e frase passiva</b></p> <p><b>Discurso direto e discurso indireto</b></p> <p>Frase simples e frase complexa</p>	<p><b>Palavras derivadas por prefixação; Palavras derivadas por sufixação.</b></p> <p>Os Nomes ou Substantivos: Próprios, comuns, colectivos, abstractos, concretos, uniformes, biformes.</p> <p><b>Os Verbos: Modos e tempos;</b></p> <p><b>Palavras Compostas; Por justaposição; Por aglutinação.</b></p> <p>Tipos de frases (revisão);</p> <p>Elementos principais da oração:</p> <p>O sujeito e o predicado;</p> <p><b>Os complementos directo e indirecto;</b></p> <p>As conjunções: coordenativas e subordinativas;</p> <p>As interjeições; As orações: coordenadas e subordinadas;</p> <p>Os complementos circunstanciais de lugar e de tempo.</p> <p>Modo, tempo, pessoa, número; Família de palavras;</p> <p>O Numeral: cardinal e ordinal.</p> <p>O Adjectivo;</p> <p>Noções Simples de Versificação e seus elementos:</p> <p><b>Estrofe, rima;</b></p> <p>O Verbo (revisão); As Conjugações: tipos de conjugação; Formas Especiais de Conjugação.</p> <p>Os Advérbios; As Locuções Adverbiais; As Preposições; As Locuções Prepositivas; Palavras Derivadas: Por prefixação; Por sufixação (revisão); Palavras Compostas: Por justaposição; Por aglutinação (revisão); Relação de sentido e forma entre as palavras;</p> <p><b>Discurso directo e Discurso Indirecto.</b></p>		
--	--	--	--	--

**ANEXO III**  
**MATRIZ DE CORREÇÃO DA**  
**PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

QUESTÃO	RESPOSTA CORRETA CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
1	1. B); 2.D); 3.E); 4. A); 5.C)	5 pontos, 1 por cada alínea correta
2	6, 5,4, 1,3,2	12 pontos, 2 por cada alínea correta
3	3.1 d); 3.2a); 3.3 c); 3.4 d)	4 pontos, 1 por cada alínea correta
4	Por que motivo a menina decidiu voltar? Foi a escolha correta? Identifica de forma clara e completa quais os motivos que levaram a menina a decidir voltar e abandonar o seu sonho, identificando as suas emoções. Justifica a sua opinião com argumentos claros, de forma organizada e coerente.	10
5	b)	5 pontos
6	a); c); d); e)	4 pontos, 1 por cada alínea correta
7	d); 6.2 a); 6.3 b); 6.4 c)	4 pontos, 1 por cada alínea correta
8	8.1 Ela contou-lhe o seu sonho. 8.2 O Ulisses ofereceu-o à menina.	6 pontos, 2 por cada alínea correta
9	b)	4 pontos
10	<u>Um presente especial<sup>1)</sup> foi lhe oferecido<sup>2)</sup> pelo Ulisses.<sup>3)</sup></u>	9 pontos, 3 por cada a alteração
11	Tema e tipologia - Cumpre integralmente a instrução quanto ao tema e tipo de texto. Coerência e pertinência da informação - Redige um texto que integra uma situação inicial, o seu desenvolvimento e um desfecho, um momento de descrição e um título adequado Estrutura e coesão - Redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional. Morfologia e sintaxe -Utiliza estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção...) Repertório vocabular - Utiliza vocabulário variado e adequado. Ortografia - Não dá erros ortográficos ou dá apenas um erro em cerca de 100 palavras. Criatividade - Apresenta uma ideia inovadora e recorre a vários argumentos implícitos ou explícitos para lhe dar sentido, com perspetivas, soluções e cenários diferentes. Desenvolve o texto de forma abrangente e profunda, de forma lógica, convocando diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística Recorre a experiências resultantes da interação com outros ou da reflexão pessoal.	5 máximo para cada critério 10 para a Criatividade

**ANEXO IV**  
**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Este questionário pretende recolher informações associadas ao exercício da docência, aos recursos disponíveis e às condições organizacionais da sua escola, bem como às características socioeconómicas dos alunos e suas famílias.

A sua colaboração é muito importante na medida em que estas informações permitem contextualizar os resultados da prova de avaliação das aprendizagens a realizar pelos seus alunos.

**1. PERFIL DO DOCENTE**

1.1 Nome:
1.2 Data de nascimento:
1.3 Morada de residência:
1.4 Contacto telefónico:
1.5 Contacto de email:
1.6 Habilitações literárias:
1.7 Área de formação:
1.8 Anos de serviço:
1.9 Escola onde exerço:
1.10 Anos de serviço nesta escola:
1.11 Função(s) que desempenho este ano letivo:
1.12 Formação contínua que frequentei nos últimos dois anos:

Indica o grau em que concorda ou discorda de cada uma das seguintes afirmações, de acordo com a escala seguinte:

DT	D	ND/NC	C	CT
Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente

**2. PERFIL DO ALUNO**

	DT	D	ND NC	C	CT
2.1 São saudáveis e têm as suas necessidades básicas (alimentação, saúde, segurança) suprimidas.					
2.2 Sentem-se bem e têm comportamentos adequados.					
2.3 A sua língua materna é o português.					
2.4 Utilizam corretamente o português enquanto língua de comunicação oral e escrita.					
2.5 Utilizam outras línguas enquanto forma de comunicação oral e escrita.					
2.6 São assíduos e pontuais.					
2.7 Estão atentos e motivados.					
2.8 Compreendem as tarefas propostas.					
2.9 Participam ativamente mesmo quando não solicitado.					
2.10 Dão sugestões e partilham a sua opinião.					

2.11 Organizam as suas tarefas de forma adequada.					
2.12 Ouvem a opinião dos colegas.					
2.13 Conseguem trabalhar de forma colaborativa.					
2.14 São criativos e conseguem resolver os problemas.					
2.15 Estão integrados no grupo turma.					
2.16 Dispõem dos recursos essenciais para aprender e desempenhar as tarefas propostas.					
2.17 Têm acesso a momentos e recursos educativos fora da escola.					

### 3. RELAÇÃO COM FAMÍLIA

	DT	D	ND NC	C	CT
3.1 Relacionam-se de forma harmoniosa.					
3.2 Têm acesso aos bens essenciais.					
3.3 Têm o português como língua materna.					
3.4 Comunicam eficazmente em português.					
3.5 Estão interessadas no percurso escolar dos seus educandos.					
3.6 Participam ativamente na vida escolar dos seus educandos.					
3.7 Compreendem as informações e orientações escolares.					
3.8 Estou disponível para receber os pais e contacto-os regularmente.					
3.9 Asseguro-me que as formas de comunicação estão adequadas a cada família.					
3.10 Favoreço o contacto presencial.					
3.11 São envolvidas nos processos resolução de problemas e de tomada de decisão, quando pertinente.					
3.12 Dou a conhecer formas concretas para que possam ajudar os seus educandos em casa.					
3.13 Apoiam os seus filhos na realização dos trabalhos de casa.					
3.14 Proporcionam experiências educativas aos seus filhos fora da escola.					

### 4. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Relativamente ao meu contexto escolar, identifico situações nos alunos e suas famílias associadas a:

	DT	D	ND NC	C	CT
4.1 Desigualdades sociais.					
4.2 Pobreza e violência.					
4.3 Ineficácia das medidas de ensino.					
4.4 Falta de respostas sociais.					
4.5 Dificuldades de aprendizagem.					
4.6 Falta de socialização das crianças e jovens.					

4.7 Risco de abandono escolar.					
4.8 Abandono e exclusão social					

## 5. CONTEXTO ESCOLAR

	DT	D	ND NC	C	CT
5.1 A escola disponibiliza as informações e os seus documentos numa linguagem clara e acessível.					
5.2 Existe uma cultura que valoriza a diversidade e o pluralismo dos alunos e suas famílias.					
5.3 Existe uma Associação de Pais.					
5.4 Dispõe de recursos humanos suficientes (professores, auxiliares, técnicos)					
5.5 Dispõe dos recursos materiais necessários.					
5.6 Dispõe dos recursos tecnológicos necessários.					
5.7 O espaço e as instalações apresentam condições de segurança e são adequados ao exercício da atividade pedagógica.					
5.8 A dimensão da turma é adequada ao exercício de um ensino centrado no aluno.					
5.9 Existe uma cultura de partilha e reflexão.					
5.10 Existe um projeto educativo que envolve toda a comunidade.					
5.11 Estamos centrados em cumprir o currículo.					
5.12 Desenvolvemos projetos de turma de natureza interdisciplinar.					
5.13 Estamos comprometidos com o sucesso dos alunos.					
5.14 Envolvemos os pais e as famílias nas atividades da escola.					
5.15 Procuramos parcerias com outros elementos da comunidade (comércio, associações, etc.)					
5.16 Temos oportunidades de fazer um trabalho pedagógico diferenciado.					
5.17 Estimulamos a participação e criatividade dos alunos.					
5.18 Estamos preocupados com o bem-estar.					
5.19 Temos oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.					
5.20 Desenvolvemos planos de apoio ao aluno e família quando necessário.					

## 6. METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Tendo em conta as características do meu contexto, tenho em consideração nas minhas práticas:

	DT	D	ND NC	C	CT
6.1 Criar condições para recuperar as aprendizagens dos alunos que manifestam mais dificuldades.					
6.2 Ouvir e procurar atender as sugestões dos alunos.					
6.3 Dar atenção à situação emocional dos alunos.					
6.4 Promover formas de desenvolvimento da autonomia.					
6.5 Alargar os espaços de aprendizagem (atividades ao ar livre, saídas da escola).					
6.6 Promover as aprendizagens informais e não formais.					
6.7 Reforçar o contacto com as famílias.					
6.8 Promover e dinamizar a utilização de tecnologias de informação e comunicação.					
6.9 Reforçar práticas de avaliação formativa e o feedback.					
6.10 Reconhecer e valorizar outro tipo de competências e saberes.					
6.11 Promover articulação com outras áreas curriculares.					
6.12 Proporcionar apoio individualizado e aulas suplementares.					
6.13 Adaptar das modalidades de avaliação dos alunos às diferentes situações.					
6.14 Valorizar os interesses dos alunos					
6.15 Preparar os alunos para as provas de avaliação final.					
6.16 Diversificar metodologias de partilha de informação.					
6.17 Triangular metodologias de recolha de evidências de aprendizagens.					
6.18 Promover o desenvolvimento de competências ao nível do pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas					

Muito obrigada pela sua colaboração!

Este questionário é uma versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores de Maria Assunção Flores, Universidade do Minho e Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro)

[https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Questionario\\_Professores.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Questionario_Professores.pdf)

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/2/ulsd65967\\_td\\_anexos.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/2/ulsd65967_td_anexos.pdf)

**ANEXO V**  
**CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DO ALUNO**

Este questionário pretende recolher informações sobre o teu contexto social e familiar para traçar o teu perfil sociolinguístico.

A tua colaboração é muito importante na medida em que estas informações permitem contextualizar os resultados da prova de avaliação das aprendizagens que irás realizar posteriormente.

**1. INFORMAÇÕES PESSOAIS**

1.1 Qual é o teu nome?
1.2 Qual é a tua data de nascimento?
1.3 Qual é o teu sexo?
1.4 Qual é a tua nacionalidade?
1.5 Já viveste em outros países? Se sim, quais?
1.6 Qual é a língua que falas em casa?
1.7 Que línguas sabes falar?
1.8 Que línguas sabes ler e escrever?
1.9 Como ocupas os teus tempos livres?
1.10 O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?
1.11 Quais são as tuas brincadeiras favoritas?
1.12 Qual é a profissão que queres ter quando cresceres?
1.13 Sentes-te feliz e seguro?

**2. CONTEXTO FAMILIAR**

2.1 A tua casa é perto da escola?
2.2 Como vais para a escola?
2.3 Com quem vives?
2.4 Tens irmãos?
2.5 Quais as suas idades?
2.6 Qual é a idade da tua mãe?
2.7 Qual é a profissão da tua mãe?
2.8 Que língua falas com a tua mãe?
2.9 Qual é a idade do teu pai?
2.10 Qual é a profissão do teu pai?
2.11 Que língua falas com o teu pai?
2.12 A tua família costuma ir à escola?

2.13 Como te sentes quando isso acontece?
2.14 Tens ajuda para estudar em casa? Quem?
2.15 Que atividades costumam fazer com a tua família?
2.16 O que mais gostas de fazer com a tua família?

### 3. CONTEXTO ESCOLAR

3.1 Quantos anos tinhas quando entraste para a escola?
3.2 Gostas de andar na escola?
3.3 Já repetiste algum ano? Qual?
3.4 Quanto tempo passas em média, por dia, na escola?
3.5 Costumas faltar às aulas?
3.6 Gostas da tua escola?
3.7 O que gostas mais?
3.8 O que gostas menos?
3.9 Gostas de estudar?
3.10 Sentes alguma dificuldade? Qual?
3.11 Gostas de ouvir contar histórias?
3.12 Gostas de ler?
3.13 Gostas de escrever?
3.14 Compreendes as tarefas que te pedem nas aulas?
3.15 Gostas de participar nas aulas?
3.16 Gostas de trabalhar em equipa, com outros colegas?
3.17 Tens os materiais necessários para a estudar e fazer os teus trabalhos?
3.18 Tens apoio para estudar na escola?

Muito obrigada pela tua participação!

Se quiseres, podes escrever a seguir um comentário ou sugestão.

**ANEXO VI**  
**ESCALA DE PERSONALIDADE CRIATIVA**

Indica o grau em que concordas ou discordas de cada uma das seguintes afirmações.

DT	D	ND/NC	C	CT
Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente

	DT	D	ND/ NC	C	CT
1. Adoro fazer alguma coisa só para ver o que vai acontecer					
2. Fico totalmente concentrado(a) quando descubro uma nova ideia					
3. Sou uma pessoa curiosa					
4. Sou mais produtivo(a) quando respeito as minhas emoções					
5. Quando quero comunicar uma ideia utilizo comparações e analogias					
6. Para tomar decisões, gosto de obter vários pontos de vista					
7. Gosto de novas ideias					
8. Sou uma pessoa questionadora e gosto de dar sugestões					
9. Sou uma pessoa aberta a novas ideias					
10. Não tenho medo de situações novas					
11. Encontro motivação em tudo o que faço					
12. Sou uma pessoa otimista					
13. Percebo falhas no ambiente e tenho ideias para resolve-las					
14. Mesmo quando erro, continuo a tentar novas alternativas					
15. Resolver problemas de maneira diferente é algo que me fascina					
16. Tenho coragem de iniciar uma nova atividade mesmo que exista risco					
17. Acredito que todo o problema tem solução					
18. Gosto de projetos que permitam ter várias ideias					
19. Gosto de questionar as regras estabelecidas, de pensar e agir					
20. Tenho um grande entusiasmo por tudo o que faço					
21. Sou uma pessoa espontânea					
22. Coloco muita energia em tudo o que faço					
23. Sou uma pessoa com sentido de humor					
24. Tenho segurança em mim mesmo(a)					
25. Aceito bem as críticas que me fazem					
26. Utilizo a minha imaginação para o crescimento pessoal e profissional					
27. Gosto de melhorar as minhas ideias até que fiquem claras					
28. Mesmo falhando, gosto e acredito na importância do que faço					
29. Consigo encontrar várias soluções para o mesmo problema					
30. Tenho facilidade em encontrar beleza nas coisas					

**ANEXO VII**  
**RESULTADOS DA CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

ESCALA: 1Discordo totalmente 2Discordo um pouco 3Não discordo nem concordo 4Concordo moderadamente 5Concordo totalmente

PERFIL DO ALUNO																	
	2.1 São saudáveis e têm as suas necessidades básicas suprimidas.	2.2 Sentem-se bem e têm comportamentos adequados.	2.3 A sua língua materna é o português.	2.4 Utilizam corretamente o português enquanto língua de comunicação oral e escrita.	2.5 Utilizam outras línguas enquanto forma de comunicação oral e escrita.	2.6.6 São assíduos e pontuais.	2.7 Estão atentos e motivados.	2.8 Compreendem as tarefas propostas.	2.9 Participam ativamente mesmo quando não solicitado.	2.10 Dão sugestões e partilham a sua opinião	2.11 Organizam as suas tarefas de forma adequada.	2.12 Ouvem a opinião dos colegas.	2.13 Conseguem trabalhar de forma colaborativa.	2.14 São criativos e conseguem resolver os problemas.	2.15 Estão integrados no grupo turma	2.16 Dispõem dos recursos essenciais para aprender e desempenhar as tarefas propostas.	2.17 Têm acesso a momentos e recursos educativos fora da escola.
T1	2	5	5	4	3	4	4	4	4	5	2	5	4	4	5	2	2
T2+t3	4	3	1	1	1	2	2	2	2	4	3	3	3	3	3	4	3
T4	1	4	1	4	1	4	2	4	4	2	2	5	2	2	4	1	1
T5	4	4	1	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	2
T6	4	4	4	4	1	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	2

RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS														
	3.1 Relacionam-se de forma harmoniosa.	3.2 Têm acesso aos bens essenciais.	3.3 Têm o português como língua materna	3.4 Comunicam eficazmente em português	3.5 Estão interessadas no percurso escolar dos seus educandos	3.6 Participam ativamente na vida escolar dos seus educandos	3.7 Compreendem as informações e orientações escolares.	3.8 Estou disponível para receber os pais e contacto-os regularmente	3.9 Asseguro-me que as formas de comunicação estão adequadas a cada família.	3.10 Favoreço o contacto presencial.	3.11 São envolvidas nos processos resolução de problemas e de tomada de decisão.	3.12 Dou a conhecer formas concretas para que possam ajudar os seus educandos em casa	3.13 Apoiam os seus filhos na realização dos trabalhos de casa.	3.14 Proporcionam experiências educativas aos seus filhos fora da escola.
T1	4	4	5	4	2	4	4	5	5	5	5	5	4	2
T2+T3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	4	4	4	3
T4	2	1	2	4	1	1	4	5	5	5	2	5	1	1
T5	3	3	1	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	3
T6	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

	CONTEXTO SOCIOECONÓMICO							
	4.1 Desigualdades sociais.	4.2 Pobreza e violência	4.3 Ineficácia das medidas de ensino	4.4 Falta de respostas sociais	4.5 Dificuldades de aprendizagem.	4.6 Falta de socialização das crianças e jovens.	4.7.4.7 Risco de abandono escolar	4.8 Abandono e exclusão social
T1	5	4	2	4	4	2	4	4
T2+T3	3	3	3	3	3	3	2	3
T4	4	5	4	5	5	4	0	4
T5	4	4	3	4	4	3	4	4
T6	5	4	4	4	4	4	4	4

	CONTEXTO ESCOLAR									
	5.11 Estamos centrados em cumprir o currículo	5.12 Desenvolvemos projetos de turma de natureza interdisciplinar.	5.13 Estamos comprometidos com o sucesso dos alunos.	5.14 Envolvermos os pais e as famílias nas atividades da escola	5.15 Procuramos parcerias com outros elementos da comunidade (comércio, associações, etc.)	5.16 Temos oportunidades de fazer um trabalho pedagógico diferenciado.	5.17 Estimulamos a participação e criatividade dos alunos.	5.18 Estamos preocupados com o bem-estar.	5.19 Temos oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.	5.20 Desenvolvemos planos de apoio ao aluno e família quando necessário.
T1	4	4	5	5	2	4	5	5	5	4
T2+T3	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4
T4	5	5	5	5	1	4	5	5	4	1
T5	4	3	5	4	4	5	5	5	3	5
T6	4	5	5	5	1	1	5	5	5	5

	CONTEXTO ESCOLAR									
	5.1 A escola disponibiliza as informações e os seus documentos numa linguagem clara e acessível.	5.2 Existe uma cultura que valoriza a diversidade e o pluralismo dos alunos e suas famílias.	5.3 Existe uma Associação de Pais	5.4 Dispõe de recursos humanos suficientes (professores, auxiliares, técnicos)	5.5 Dispõe dos recursos materiais necessários.	5.6 Dispõe dos recursos tecnológicos necessários.	5.7 O espaço e as instalações apresentam condições de segurança e são adequados ao exercício da atividade pedagógica. 5	5.8 A dimensão da turma é adequada ao exercício de um ensino centrado no aluno.	5.9 Existe uma cultura de partilha e reflexão	5.10 Existe um projeto educativo que envolve toda a comunidade.
T1	5	5	3	4	4	2	5	2	4	4
T2+T3	3	5	5	3	3	3	3	3	3	5
T4	5	5	1	1	4	1	1	5	4	1
T5	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4
T6	5	5	5	4	4	1	4	4	5	4

	METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO								
	6.1 Criar condições para recuperar as aprendizagens dos alunos que manifestam mais dificuldades	6.2 Ouvir e procurar atender as sugestões dos alunos.	6.3 Dar atenção à situação emocional dos alunos.	6.4 Promover formas de desenvolvimento da autonomia.	6.5 Alargar os espaços de aprendizagem (atividades ao ar livre, saídas da escola).	6.6 Promover as aprendizagens informais e não formais.	6.7 Reforçar o contacto com as famílias.	6.8 Promover e dinamizar a utilização de tecnologias de informação e comunicação.	6.9 Reforçar práticas de avaliação formativa e o feedback. 6
T1	5	5	5	4	5	5	5	5	5
T2+T3	3	4	4	4	4	3	4	4	4
T4	4	2	2	2	1	4	4	1	2
T5	5	5	4	5	4	1	4	5	4
T6	5		5	4	4	4	5	4	4

	METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO								
	6.10 Reconhecer e valorizar outro tipo de competências e saberes	6.11 Promover articulação com outras áreas curriculares.	6.12 Proporcionar apoio individualizado e aulas suplementares.	6.13 Adaptar das modalidades de avaliação dos alunos às diferentes situações.	6.14 Valorizar os interesses dos alunos	6.15 Preparar os alunos para as provas de avaliação final.	6.16 Diversificar metodologias de partilha de informação.	6.17 Triangular metodologias de recolha de evidências de aprendizagens	6.18 Promover o desenvolvimento de competências ao nível do pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas
T1	5	5	5	5	5	5	4	4	5
T2+T3	3	4	3	3	4	3	4	3	4
T4	4	1	4	5	5	5	5	5	5
T5	5	5	4	5	5	5	4	5	5
T6	4	5	4	4	4	5	5	4	5

**ANEXO VIII**  
**RESULTADOS DA ANÁLISE COMPARATIVA**

**ANÁLISE COMPARATIVA POR TURMA**

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1	Diferença média	—	-0.0667	8.09	0.0278	10.10
	p-value	—	1.000	0.015	1.000	< .001
2	Diferença média		—	8.16	0.0944	10.17
	p-value		—	0.196	1.000	0.061
4	Diferença média			—	-8.0627	2.01
	p-value			—	0.044	0.856
5	Diferença média				—	10.07
	p-value				—	0.004
6	Diferença média					—
	p-value					—

Tabela A - Comparações Post-hoc da nota final, por turma.

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1	Diferença média	—	0.900	0.729	-1.93	7.17
	p-value	—	0.997	0.993	0.928	0.002
2	Diferença média		—	-0.171	-2.83	6.27
	p-value		—	1.000	0.867	0.113
4	Diferença média			—	-2.66	6.44
	p-value			—	0.693	< .001
5	Diferença média				—	9.10
	p-value				—	< .001
6	Diferença média					—
	p-value					—

Tabela B - Comparações Post-hoc da Nota GI por turma

Comparações múltiplas - Grupo II

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	2.882	0.248
1	4	-6.961	< .001
1	5	-0.887	0.971
1	6	-3.537	0.090
2	4	-7.073	< .001
2	5	-3.444	0.106
2	6	-5.146	0.003
4	5	5.993	< .001
4	6	5.352	0.001
5	6	-2.009	0.615

Tabela C – Teste Comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner relativo ao Grupo II, por turma

Comparações múltiplas - Criatividade

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	3.54	0.089
1	4	-5.17	0.002
1	5	1.39	0.865
1	6	1.28	0.895
2	4	-6.62	< .001
2	5	-2.72	0.306
2	6	-3.20	0.157
4	5	5.26	0.002
4	6	6.36	< .001

Comparações múltiplas - Criatividade

		<b>W</b>	<b>p</b>
5	6	-1.15	0.926

Tabela D – Teste Comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner relativo à Criatividade, por turma

Comparações múltiplas - EPC

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	-0.7580	0.984
1	4	-6.6582	< .001
1	5	-1.4793	0.834
1	6	0.0245	1.000
2	4	-4.3852	0.017
2	5	-0.3674	0.999
2	6	0.8051	0.980
4	5	5.2769	0.002
4	6	6.0203	< .001
5	6	1.3147	0.886

Tabela E – Teste Comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner relativo à EPC, por turma

## ANÁLISE COMPARATIVA POR PERFIL LINGUÍSTICO

Teste Post-hoc de Games-Howell

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	Diferença média	—	1.74	-4.88
	p-value	—	0.667	0.185
2	Diferença média		—	-6.62
	p-value		—	0.067
3	Diferença média			—
	p-value			—

Tabela F- Comparações Post-hoc da classificação total, por língua.

Teste Post-hoc de Games-Howell

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	Diferença média	—	3.06	-3.16
	p-value	—	0.140	0.298
2	Diferença média		—	-6.22
	p-value		—	0.029
3	Diferença média			—
	p-value			—

Tabela G - Comparações Post-hoc da nota GI, por língua.

### Comparações múltiplas - Grupo II

		<b>W</b>	<b>P</b>
1	2	0.876	0.810
1	3	2.640	0.149
2	3	1.980	0.341

Tabela H – Teste Comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner relativo à GII, por língua

Comparações múltiplas - Criatividade

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	1.66	0.471
1	3	3.14	0.068
2	3	1.86	0.387

Tabela I – Teste Comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner relativo à Criatividade, por língua

Comparações múltiplas - EPC

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	0.868	0.813
1	3	0.813	0.834
2	3	-0.247	0.983

Tabela J – Teste Comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner relativo à EPC, por língua

## ANÁLISE COMPARATIVA POR PAÍS

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	2.882	0.103
1	5	-0.887	0.805
2	5	-3.444	0.040

Tabela K - Comparações múltiplas - GII, por país.

		<b>W</b>	<b>p</b>
1	2	3.54	0.033
1	5	1.39	0.590
2	5	-2.72	0.133

Tabela L - Comparações múltiplas – Criatividade, por país.

## ANÁLISE COMPARATIVA DO TEMA DA COMPOSIÇÃO POR TURMA

*Tabulação cruzada TURMA \* Sonho*

		Sonho		Total
		Não	Sim	
TURMA 1	Contagem	3	27	30
	% do Total	2,0%	18,1%	20,1%
	Resíduos ajustados	-2,3	2,3	
2	Contagem	10	9	19
	% do Total	6,7%	6,0%	12,8%
	Resíduos ajustados	2,7	-2,7	
4	Contagem	3	32	35
	% do Total	2,0%	21,5%	23,5%
	Resíduos ajustados	-2,8	2,8	
5	Contagem	19	16	35
	% do Total	12,8%	10,7%	23,5%
	Resíduos ajustados	4,2	-4,2	
6	Contagem	5	25	30
	% do Total	3,4%	16,8%	20,1%
	Resíduos ajustados	-1,4	1,4	
Total	Contagem	40	109	149
	% do Total	26,8%	73,2%	100,0%

*Testes qui-quadrado*

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	31,721 <sup>a</sup>	4	<,001
Razão de verossimilhança	31,788	4	<,001
Associação Linear por Linear	,804	1	,370
N de Casos Válidos	149		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 5,10.

*Medidas Simétricas*

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	,461	<,001
	V de Cramer	,461	<,001
N de Casos Válidos		149	

Tabela M – Resultados do Teste Qui-Quadrado da análise da relação do tema da composição por turma.

## ANÁLISE COMPARATIVA DA PROFISSÃO POR TEMA

Tabulação cruzada Profissão desejada pelo Aluno \* Sonho

			Sonho		Total
			Não	Sim	
Profissão desejada pelo Aluno	Forças Armadas: Diretores, Gestores	Contagem	1	11	12
		% do Total	0,7%	7,8%	8,5%
		Resíduos ajustados	-1,5	1,5	
Técnicos Superiores		Contagem	17	61	78
		% do Total	12,1%	43,3%	55,3%
		Resíduos ajustados	-1,5	1,5	
Técnicos Intermédios		Contagem	15	18	33
		% do Total	10,6%	12,8%	23,4%
		Resíduos ajustados	2,7	-2,7	
Segurança e Vendas		Contagem	4	7	11
		% do Total	2,8%	5,0%	7,8%
		Resíduos ajustados	,7	-,7	
Agricultura, Pesca		Contagem	0	1	1
		% do Total	0,0%	0,7%	0,7%
		Resíduos ajustados	-,6	,6	
Operadores de Máquinas		Contagem	1	3	4
		% do Total	0,7%	2,1%	2,8%
		Resíduos ajustados	-,1	,1	
Trabalho não qualificado		Contagem	0	2	2
		% do Total	0,0%	1,4%	1,4%
		Resíduos ajustados	-,9	,9	
Total		Contagem	38	103	141
		% do Total	27,0%	73,0%	100,0%

	Valor	df	Significância		Sig. Monte Carlo (Bilateral)	
			Assintótica		Intervalo de Confiança 95%	
			(Bilateral)	Significância	Limite inferior	Limite superior
Qui-quadrado de Pearson	10,515 <sup>a</sup>	6	,105	,079 <sup>b</sup>	,062	,096

Razão de verossimilhança	11,271	6	,080	,090 <sup>b</sup>	,072	,108
Teste exato de Fisher-Freeman-Halton	9,815			,084 <sup>b</sup>	,067	,101
Associação Linear por Linear	,563 <sup>c</sup>	1	,453	,472 <sup>b</sup>	,441	,503
N de Casos Válidos	141					

*Medidas Simétricas*

		Significância de Monte Carlo				
		Intervalo de Confiança 95%				
		Valor	Significância Aproximada	Significância	Limite inferior	Limite superior
Nominal por	Fi	,273	,105	,079 <sup>c</sup>	,062	,096
Nominal	V de Cramer	,273	,105	,079 <sup>c</sup>	,062	,096
N de Casos Válidos		141				

c. Baseado em 1000 tabelas de amostra com a semente 2000000.

Tabela N – Resultados do Teste Qui-Quadrado da análise da relação da profissão por tema da composição.

## ANÁLISE COMPARATIVA DA RETENÇÃO POR TURMA

### Tabelas de Contingência

Turma		Retenção		
		1	2	Total
1	Observado	26	3	29
	% em linha	89.7 %	10.3 %	100.0 %
	% do total	17.3 %	2.0 %	19.3 %
2	Observado	14	6	20
	% em linha	70.0 %	30.0 %	100.0 %
	% do total	9.3 %	4.0 %	13.3 %
4	Observado	14	21	35
	% em linha	40.0 %	60.0 %	100.0 %
	% do total	9.3 %	14.0 %	23.3 %
5	Observado	30	6	36
	% em linha	83.3 %	16.7 %	100.0 %
	% do total	20.0 %	4.0 %	24.0 %
6	Observado	8	22	30
	% em linha	26.7 %	73.3 %	100.0 %
	% do total	5.3 %	14.7 %	20.0 %
Total	Observado	92	58	150
	% em linha	61.3 %	38.7 %	100.0 %
	% do total	61.3 %	38.7 %	100.0 %

Tabela O –Tabela de contingência comparativa entre a relação da retenção por turma.

## ANÁLISE COMPARATIVA DA RETENÇÃO POR PERFIL LINGUÍSTICO

Tabelas de Contingência

		Retenção		
		1	2	Total
1	Observado	51	38	89
	% em linha	57.3 %	42.7 %	100.0 %
	% do total	34.0 %	25.3 %	59.3 %
2	Observado	12	14	26
	% em linha	46.2 %	53.8 %	100.0 %
	% do total	8.0 %	9.3 %	17.3 %
3	Observado	29	6	35
	% em linha	82.9 %	17.1 %	100.0 %
	% do total	19.3 %	4.0 %	23.3 %
Total	Observado	92	58	150
	% em linha	61.3 %	38.7 %	100.0 %
	% do total	61.3 %	38.7 %	100.0 %

Tabela P –Tabela de contingência comparativa entre a relação da retenção por perfil linguístico.

## ANÁLISE COMPARATIVA DA RETENÇÃO POR GÊNERO

Tabelas de Contingência

		Retenção		
		1	2	Total
Feminino	Observado	43	30	73
	% em linha	58.9 %	41.1 %	100.0 %
	% do total	28.7 %	20.0 %	48.7 %
Masculino	Observado	49	28	77
	% em linha	63.6 %	36.4 %	100.0 %
	% do total	32.7 %	18.7 %	51.3 %
Total	Observado	92	58	150
	% em linha	61.3 %	38.7 %	100.0 %
	% do total	61.3 %	38.7 %	100.0 %

Tabela Q –Tabela de contingência comparativa entre a relação da retenção por gênero

## ANÁLISE COMPARATIVA DA RETENÇÃO POR GÊNERO E POR NOTA

Tabelas de Contingência

Sexo	Turma		Retenção		
			1	2	Total
Feminino	1	Observado	11	3	14
		% em linha	78.6 %	21.4 %	100.0 %
		% do total	15.1 %	4.1 %	19.2 %
	2	Observado	7	2	9
		% em linha	77.8 %	22.2 %	100.0 %
		% do total	9.6 %	2.7 %	12.3 %
	4	Observado	4	9	13
		% em linha	30.8 %	69.2 %	100.0 %
		% do total	5.5 %	12.3 %	17.8 %
	5	Observado	17	3	20
		% em linha	85.0 %	15.0 %	100.0 %
		% do total	23.3 %	4.1 %	27.4 %
	6	Observado	4	13	17
		% em linha	23.5 %	76.5 %	100.0 %
		% do total	5.5 %	17.8 %	23.3 %
	Total	Observado	43	30	73
		% em linha	58.9 %	41.1 %	100.0 %
		% do total	58.9 %	41.1 %	100.0 %
Masculino	1	Observado	15	0	15
		% em linha	100.0 %	0.0 %	100.0 %
		% do total	19.5 %	0.0 %	19.5 %
	2	Observado	7	4	11
		% em linha	63.6 %	36.4 %	100.0 %
		% do total	9.1 %	5.2 %	14.3 %
	4	Observado	10	12	22
		% em linha	45.5 %	54.5 %	100.0 %
		% do total	13.0 %	15.6 %	28.6 %
	5	Observado	13	3	16
		% em linha	81.3 %	18.8 %	100.0 %
		% do total	16.9 %	3.9 %	20.8 %
	6	Observado	4	9	13
		% em linha	30.8 %	69.2 %	100.0 %
		% do total	5.2 %	11.7 %	16.9 %

Tabelas de Contingência

Sexo	Turma	Retenção			
		1	2	Total	
	Total	Observado	49	28	77
		% em linha	63.6 %	36.4 %	100.0 %
		% do total	63.6 %	36.4 %	100.0 %

Tabela R –Tabela de contingência comparativa entre a relação da retenção por gênero e por turma

ANÁLISE COMPARATIVA DA RETENÇÃO POR CLASSIFICAÇÃO NA PROVA DE LP

Teste t para amostras independentes

		Estadística	Gl	P
Classificação Total	t de Student	4.20 <sup>a</sup>	148	< .001

Tabela S –Teste t para comparativa entre a relação da retenção e a Classificação Total da prova de LP.

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Classificação Total	0.994	0.786

Tabela T –Teste Shapiro-Wilk para verificação da normalidade da retenção e a Classificação Total da prova de LP.

Teste à Homogeneidade de Variâncias (Levene)

	F	gl	gl2	p
Classificação Total	5.37	1	148	0.022

Tabela U –Teste Levene para verificação da homogeneidade da retenção e a Classificação Total da prova de LP.

Kruskal-Wallis

	$\chi^2$	gl	p	$\epsilon^2$
EPC	2.06	1	0.151	0.0154

Tabela V –Teste Kruskal-Wallis para verificação da relação entre os resultados da EPC e a retenção.