

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Transição Curricular de Português Língua Não Materna para Português Língua  
Materna:  
Perceções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Internacional  
situada na Área Metropolitana de Lisboa**

Flávia Filipa Inácio da Costa

Mestrado em Português Língua Não Materna

2026

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Transição Curricular de Português Língua Não Materna para Português Língua  
Materna:  
Perceções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Internacional  
situada na Área Metropolitana de Lisboa**

Flávia Filipa Inácio da Costa

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Mário José Filipe da Silva

Março de 2026

## DECLARAÇÃO RELATIVA ÀS CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS



**Attribution-NonCommercial-ShareAlike**

**CC BY-NC-SA**

This license lets others remix, adapt, and build upon your work non-commercially, as long as they credit you and license their new creations under the identical terms.

## **AGRADECIMENTOS**

*A aprendizagem é um caminho, uma travessia longa e sem fim, feita de avanços e recuos, partidas seguras e zonas de nevoeiro, paragens necessárias e recomeços.*

Ao meu Orientador, Professor Doutor Mário José Filipe da Silva, agradeço o olhar firme e a palavra certa, que me ajudaram a manter o rumo.

Aos Colegas do Mestrado, em particular à Maria, à Linda, à Sofia e à Cláudia, companheiras de viagem, agradeço a disponibilidade constante para a partilha de dúvidas e descobertas, receios e alegrias, sucessos e insucessos.

À Direção da Escola Internacional, agradeço o acolhimento e, sobretudo, o interesse em ouvir o que este estudo tem para dizer.

Aos Professores de Português da Escola Internacional, agradeço, além do empenho diário no exigente trabalho de operacionalizar um processo de transição tão complexo, terem criado as condições necessárias para que este estudo pudesse acontecer.

À Coordenadora, à época, dos Estudos Portugueses da Escola Internacional, Daniela, agradeço o acompanhamento e o apoio contínuos antes, durante e depois da investigação.

Ao Tiago, mestre de um navio sem marujo, agradeço o amparo, a escuta e a permanência, mesmo quando o fôlego para continuar a viagem parecia faltar.

À Constança e ao Gonçalo, agradeço o tempo que me ofereceram, as horas em que aprenderam sozinhos para que a mãe pudesse, também, aprender.

## **DEDICATÓRIA**

Aos que, na luz e na sombra, caminharam comigo nesta travessia, pelo apoio incondicional, pela paciência infinita e por acreditarem em mim, mesmo quando duvidei, dedico esta Dissertação.

# DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

### STATEMENT OF INTEGRITY

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

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 12 de março de 2026

Nome completo/Full name: Flávia Filipa Inácio da Costa

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## RESUMO

O presente estudo analisa a transição curricular do Português Língua Não Materna (PLNM) para o Português Língua Materna (PLM), a partir das percepções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de uma Escola Internacional (EI) situada na Área Metropolitana de Lisboa (AML). O objetivo central consiste em compreender de que modo esta transição é percebida pelos alunos, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, à luz do seu enquadramento regulatório e institucional. Para o efeito, adota-se um paradigma pragmático e uma abordagem mista sequencial exploratória. Numa primeira fase, procedeu-se à análise de informação institucional, através da consulta de *websites* e de legislação. Numa segunda fase, aplicou-se um questionário a 34 alunos em processo de transição, permitindo recolher dados quantitativos e qualitativos relativos às suas percepções em relação à sua experiência. A análise integrou, assim, informação oficial institucional e dados empíricos. Os resultados evidenciam que a experiência em PLNM é amplamente positiva, sendo entendida como um espaço de integração, acolhimento e construção de um autoconceito académico favorável. Já a experiência em PLM, embora globalmente bem avaliada, revela maior heterogeneidade nas percepções dos alunos, destacando-se fragilidades ao nível da autoconfiança e da percepção de desempenho. A transição surge como um processo estruturado, mas emocionalmente exigente, no qual coexistem ganhos linguísticos e novas vulnerabilidades académicas. Conclui-se que a transição do PLNM para o PLM deve ser entendida como um processo pedagógico, emocional e identitário, sublinhando-se a importância de estratégias que promovam continuidade, acompanhamento e diferenciação ao longo do percurso linguístico dos alunos.

**Palavras-chave:** Escola Internacional; Português Língua Não Materna; Português Língua Materna; Transição Curricular; Percepções

## **ABSTRACT**

This study investigates the curricular transition from Portuguese as a Non-Native Language (PLNM) to Portuguese as a Native Language (PLM) through the lens of 3rd Cycle Basic Education students at an International School in the Lisbon Metropolitan Area. Its core aim is to explore students' perceptions of this shift, encompassing academic, emotional, and relational facets of their schooling experience. Employing a pragmatic paradigm and sequential explanatory mixed-methods design, the research first analyzed institutional data from school *websites* and legislation, followed by a questionnaire administered to students in transition, yielding quantitative insights into their experiences. Findings reveal the PLNM phase as overwhelmingly positive, a welcoming space fostering integration and a strong academic self-concept, while PLM experiences, though generally favorable, show greater variability, with notable dips in self-confidence and perceived performance. The transition itself emerges as structured yet emotionally challenging, balancing linguistic gains against emerging academic vulnerabilities. Ultimately, the PLNM-to-PLM progression is framed as a multifaceted pedagogical, emotional, and identity-building process, calling for institutional strategies that ensure continuity, tailored support, and differentiation across students' linguistic journeys.

**Keywords:** International School; Portuguese as a Non-Native Language; Portuguese as a Native Language; Curricular Transition; Perceptions

## RÉSUMÉ

La présente étude analyse la transition curriculaire du Portugais Langue Non Maternelle (PLNM) au Portugais Langue Maternelle (PLM), à partir des perceptions d'élèves du collège d'une École Internationale (EI) située dans l'Aire Métropolitaine de Lisbonne (AML). L'objectif central consiste à comprendre comment cette transition est perçue par les élèves, en considérant les dimensions académique, émotionnelle et relationnelle de l'expérience scolaire. À cette fin, un paradigme pragmatique et une approche mixte séquentielle exploratoire sont adoptés. Premièrement, une analyse d'information institutionnelle a été réalisée par la consultation de sites *web* et de la législation. Deuxièmement, un questionnaire a été administré à des élèves en processus de transition, permettant de recueillir des données quantitatives relatives à leurs perceptions de leur expérience. L'analyse a ainsi intégré de l'information institutionnelle et des données empiriques. Les résultats montrent que l'expérience en PLNM est largement positive, perçue comme un espace d'intégration, d'accueil et de construction d'une autoconception académique favorable. En revanche, l'entrée en PLM, bien qu'évaluée globalement positivement, révèle une plus grande hétérogénéité dans les perceptions des élèves, mettant en évidence des fragilités au niveau de la confiance en soi et de la perception des performances. La transition apparaît comme un processus structuré mais émotionnellement exigeant, au sein duquel coexistent des acquis linguistiques mais aussi de nouvelles vulnérabilités. Ainsi, la transition du PLNM au PLM doit être comprise comme un processus pédagogique, émotionnel et identitaire, soulignant l'importance de stratégies institutionnelles favorisant la continuité, l'accompagnement et la différenciation tout au long du parcours linguistique des élèves.

**Mots-clés:** École Internationale; Portugais Langue Non Maternelle; Portugais Langue Maternelle ; Transition Curriculaire; Perceptions

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
1. <sup>a</sup> PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
CAPÍTULO 1 - ESCOLAS INTERNACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO .....	9
1.1 Dinâmicas e Consequências da Globalização no Campo Educativo.....	9
1.2 Diversidade e Expansão das Escolas Internacionais num Mundo Globalizado.....	12
1.3 Políticas Educativas e Regulamentação das Escolas Internacionais .....	16
1.4 Diversidade Linguística e Cultural nas Escolas Internacionais .....	17
1.5 Língua do País de Acolhimento como Dispositivo Linguístico em Escolas Internacionais .....	19
CAPÍTULO 2 - LÍNGUAS E CULTURAS: PERSPETIVAS E PRÁTICAS.....	21
2.1 Língua Materna e Língua Não Materna .....	21
2.2 Aquisição e Desenvolvimento da Língua Segunda.....	24
2.3 Concepções Contemporâneas sobre Identidade Linguística e Repertório Linguístico.....	25
2.4 Ensino do Português Língua Não Materna em Portugal.....	27
2.5 Ensino do Português Língua Não Materna no Estrangeiro.....	28
CAPÍTULO 3 - PROCESSOS DE TRANSIÇÃO: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E EXPERIÊNCIAS .....	30
3.1 Dinâmicas da Transição .....	30
3.2 Impactos da Transição Académica.....	31
3.3 Educação, Socialização e Experiência Escolar .....	33
3.4 Transição Curricular entre Português Língua Não Materna e Português Língua Materna.....	36
2. <sup>a</sup> PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....	39
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	40
1.1 Objeto de Estudo .....	40
1.1.1 Definição do Problema .....	40
1.1.2 Questões Orientadoras.....	41
1.1.3 Hipóteses de Investigação.....	42
1.1.4 Objetivos.....	43
1.2 Opções Metodológicas .....	46
1.2.1 Paradigma Epistemológico e Plano de Investigação.....	46

1.2.2 Amostra .....	48
1.2.3 Técnicas e Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados .....	48
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	54
2.1 Análise Documental .....	54
2.2 Análise das Respostas ao Questionário .....	56
2.2.1 Caracterização dos Participantes .....	56
2.2.2 Experiência de Aprendizagem do Português em Contexto Académico .....	60
2.2.3 Experiência de Transição Curricular do Português Língua Não Materna para o Português Língua Materna .....	64
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	72
3.1 Impacto da Identidade Linguística e do Perfil Académico na Transição .....	73
3.2 Impacto da Experiência de Aprendizagem em Português Língua Não Materna e Português Língua Materna na Transição .....	75
3.3 Impacto do Apoio na Transição .....	77
3.4 Síntese do Impacto da Transição .....	78
CONCLUSÕES .....	79
1. Síntese Global da Investigação .....	79
2. Resposta à Questão de Partida .....	81
3. Conclusões por Objetivos e Hipóteses .....	82
5. Limitações do Estudo .....	85
6. Pistas para Investigação Futura .....	86
7. Considerações Finais .....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	88
ANEXOS .....	102

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1: Relação entre perguntas, objetivos e hipóteses .....	44
Tabela 2.1: Análise documental.....	55
Tabela 2.2: Sentimentos durante a transição .....	70
Tabela 2.3: Maiores dificuldades durante a transição .....	71
Tabela 2.4: Maiores benefícios da transição .....	72
Tabela 3.1: Relação entre hipóteses e resultados.....	78

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1: Distribuição etária .....	57
Gráfico 2.2: Distribuição por género.....	57
Gráfico 2.3: Distribuição por ano de escolaridade.....	57
Gráfico 2.4: Distribuição por nacionalidade.....	57
Gráfico 2.5: Distribuição por tempo de residência em Portugal .....	57
Gráfico 2.6 : Perceção do perfil académico global .....	58
Gráfico 2.7: Línguas maternas.....	59
Gráfico 2.8: Ordem de aprendizagem do português .....	59
Gráfico 2.9: Uso do português em diferentes contextos .....	60
Gráfico 2.10: Perceções da experiência de aprendizagem em PLNМ .....	61
Gráfico 2.11: Perceções da experiência de aprendizagem em PLM.....	62
Gráfico 2.12: Perceções da experiência de transição .....	65
Gráfico 2.13: Relação entre a perceção global do perfil académico e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular .....	67
Gráfico 2.14: Relação entre a perceção do esforço e do empenho e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular .....	67
Gráfico 2.15: Relação entre o tempo de residência em Portugal e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular .....	68
Gráfico 2.16: Relação entre a perceção da utilização do português na escola e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular.....	68
Gráfico 2.17: Relação entre a perceção da utilização do português em contexto privado e familiar e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular.....	68
Gráfico 2.18: Relação entre a perceção do apoio docente e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular .....	69
Gráfico 2.19: Relação entre a perceção do apoio familiar e a perceção da adaptação ao novo contexto curricular .....	69

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AML – Área Metropolitana de Lisboa.

BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills* (Competências Básicas de Comunicação Interpessoal).

CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* (Proficiência Linguística Académica Cognitiva).

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

EI – Escola Internacional.

ES – Ensino Secundário.

IB – *International Baccalaureate* (Bacharelato Internacional).

ISC – *International Schools Consultancy* (Consultoria para Escolas Internacionais).

L2 – Língua Segunda.

LE – Língua Estrangeira.

LM – Língua Materna.

LNM – Língua Não Materna.

MECI – Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OI – Organização Internacional.

PE – Políticas Educativas.

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

PL – Políticas de Língua.

PLA – Português Língua de Acolhimento.

PLM – Português Língua Materna.

PLNM – Português Língua Não Materna.

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

## INTRODUÇÃO

A globalização contemporânea, caracterizada pela intensificação de fluxos migratórios qualificados e pela crescente mobilidade internacional, tem impulsionado um crescimento exponencial de Escolas Internacionais (EI) em todo o mundo, incluindo em Portugal e, mais concretamente, na área metropolitana de Lisboa (AML).

Estas instituições, que acolhem alunos portugueses e estrangeiros à procura de uma educação alinhada com padrões internacionais, enfrentam uma contradição estrutural: conciliar um currículo global, sustentado por um enquadramento regulatório internacional, com a exigência de integração linguística e cultural dos seus alunos no país de acolhimento, imposta por um enquadramento regulatório nacional.

Em Portugal, as EI homologadas pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) são encaradas como instituições privadas detentoras de autonomia curricular. Desta forma, o seu currículo é definido pelas mesmas ou pelas organizações internacionais (OI) que as regulamentam. Contudo, existem diversos acordos bilaterais que consagram a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em EI, designadamente através de aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) e, algumas vezes, através da subsequente transição curricular para aulas de Português enquanto língua materna (PLM), como evidencia, por exemplo, a Portaria n.º 1011/82, de 29 de outubro.

Não obstante o interesse crescente da investigação relativamente a estas instituições e de o seu quadro regulatório, assente numa dupla normatividade, se apresentar, na investigação, como um desafio identitário e pedagógico, não se verificou, no âmbito da literatura consultada, a existência de qualquer estudo sobre as perceções dos alunos das EI relativamente à transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM.

Nesse sentido, o presente estudo parte da seguinte **questão geral**: *«De que modo os alunos estrangeiros integrados em EI percebem, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNM para o PLM, à luz do enquadramento regulatório e institucional da sua EI?»*.

Tendo em conta esta questão de investigação, definiu-se o seguinte **objetivo geral**: «*Compreender o modo como os alunos estrangeiros integrados numa EI da AML percebem, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNM para o PLM, à luz do enquadramento regulatório e institucional da EI*».

De modo a dar resposta a esta problemática, elaboraram-se as seguintes **perguntas específicas**: **P1** – De que modo os alunos em transição de PLNM para PLM constroem e entendem a sua identidade linguística, bem como os repertórios linguísticos que mobilizam nos diferentes contextos de uso?; **P2** – Como compreendem os alunos o seu perfil académico global no contexto do seu percurso escolar?; **P3** – Como descrevem os alunos o seu contacto com a língua portuguesa nos diferentes contextos formais e informais?; **P4** – Quais são as percepções dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem em PLNM?; **P5** – Quais são as percepções dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem em PLM?; **P6** – De que forma os alunos atribuem valor à língua portuguesa enquanto recurso para a sua integração social e escolar e para a construção dos seus projetos de vida?; **P7** – Como vivem e interpretam os alunos o processo de transição de PLNM para PLM?; e **P8** – Que fatores de natureza interna e externa influenciam a adaptação dos alunos em transição de PLNM para PLM a um novo contexto curricular?.

Para cumprir o objetivo geral proposto, traçaram-se os **seguintes objetivos específicos**: **O1** – Descrever o modo como os alunos em transição entre o PLNM e o PLM percebem a sua identidade linguística e os repertórios de línguas que mobilizam nos diferentes contextos; **O2** – Apreender a percepção que os alunos têm do seu perfil académico global; **O3** – Conhecer o modo como os alunos descrevem o seu contacto com a língua portuguesa em diferentes contextos; **O4** – Compreender as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem em PLNM; **O5** – Compreender as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem em PLM; **O6** – Analisar o modo como os alunos valorizam o português enquanto recurso para a sua integração social e escolar e para os seus projetos de vida; **O7** – Explorar a forma como os alunos vivem o processo de transição do PLNM para o PLM; **O8** – Identificar fatores

internos e externos condicionantes da adaptação dos alunos em transição do PLNM para o PLM a um novo contexto curricular.

Paralelamente, atendendo ao referencial teórico, delinearam-se as seguintes **hipóteses**: **H1** – A percepção da transição entre PLNM e PLM depende de fatores internos e externos, sendo impactada pelas dimensões académicas, emocionais e relacionais; **H2** – Os alunos estrangeiros que vivem em Portugal e que frequentam aulas de Português constroem uma identidade linguística híbrida, na qual o português se articula com as outras línguas que utilizam; **H3** – Um perfil académico globalmente positivo associa-se a uma maior facilidade na adaptação ao novo contexto curricular; **H4** – Níveis mais elevados de contacto efetivo com o português em diferentes contextos associa-se a percepções mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular; **H5** – Os alunos que valorizam o português como parte importante da sua integração social e escolar e dos seus projetos de vida tendem a relatar uma experiência de adaptação ao novo contexto mais positiva; **H6** – A combinação de um apoio escolar consistente e de um apoio familiar envolvido associa-se a avaliações mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular. Para responder a estes desafios, adotou-se um **paradigma pragmático com abordagem mista sequencial exploratória** (Creswell & Plano Clark, 2017). Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise sistemática de fontes institucionais e normativas, com o objetivo de caracterizar as políticas da língua (PL) da EI, bem como o enquadramento regulatório da transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM. Para o efeito, procedeu-se à consulta dos *websites* oficiais da EI e da OI que a regulamenta, mapeando as seguintes dimensões: **(1)** Valores; **(2)** Oferta linguística; **(3)** Obrigatoriedade de ensino da língua do país de acolhimento (LPA); e **(4)** Critérios de transição de PLNM para PLM. Analisou-se também a legislação nacional relativa ao ensino do português para estrangeiros relevante no contexto em estudo, mapeando as seguintes dimensões: **(1)** Modalidades e **(2)** Critérios de transição entre as disciplinas de PLNM e PLM. Os dados foram, depois, organizados numa matriz categorial síntese com 3 dimensões: **(1)** Oferta linguística estruturada; **(2)** Obrigatoriedade do ensino da língua do país de acolhimento; e **(3)** Progressão PLNM→PLM.

A análise comparativa confirmou que a EI dispõe de uma oferta linguística diversificada, com especial destaque para a língua portuguesa enquanto língua do país de acolhimento (LPA), em conformidade com o que é preconizado pela OI no quadro dos seus princípios orientadores. Revelou, ainda, que a disciplina de PLM, alinhada com o currículo nacional português, em conformidade com a regulamentação nacional, é introduzida após 2 anos de frequência de aulas de PLNM, o que evidencia uma rigidez temporal normativa que contrasta com trajetórias plurilingues individualizadas e com o enquadramento regulatório nacional.

Esta análise, que visou a compreensão do enquadramento regulatório e institucional da transição entre a disciplina de PLNM e a de PLM na EI, gerou as hipóteses que foram, posteriormente, testadas junto dos alunos em transição através da aplicação de um questionário.

Assim, numa segunda fase, aplicou-se um questionário estruturado a 34 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da EI, todos em transição ativa da disciplina de PLNM para a de PLM. O questionário, composto por 3 partes, 7 secções e 87 itens, recorreu a diferentes tipologias de questões de modo a possibilitar uma análise integrada das perceções, experiências e vivências associadas à transição entre as duas disciplinas e foi antecedido de um texto introdutório, no qual se explicitou o enquadramento do estudo, os seus objetivos, a natureza voluntária da participação, a possibilidade de desistência e as garantias de anonimato e confidencialidade, assegurando o cumprimento dos princípios éticos da investigação em educação.

A Parte I (Caracterização do/a participante) é composta por 3 secções e tem como principal objetivo contextualizar a amostra, através da recolha de dados sociodemográficos, académicos e sociolinguísticos. A primeira secção (Identificação) integra 5 itens de tipo fechado e de resposta curta, relativos à idade, género, nacionalidade, tempo de residência em Portugal e ano de escolaridade. A segunda secção (Perfil académico) é composta por 14 itens tipo fechado com escala de *Likert* de 5 pontos e visa avaliar as perceções de bem-estar escolar e relações interpessoais, motivação, autoeficácia académica, esforço e empenho, apoio recebido e recursos disponíveis. A terceira secção (Perfil sociolinguístico) inclui 10 itens, 2 de resposta curta, para identificar a ordem de aquisição e a

frequência de uso de línguas, e 8 utilizam a escala de *Likert* de 5 pontos para medir a frequência de uso do português em contextos escolar, familiar e social, com vista a caracterizar o repertório linguístico dos participantes e o seu grau de exposição e uso do português.

A Parte II (Experiência de aprendizagem do português em contexto académico) tem como objetivo analisar e comparar a experiência de aprendizagem do português em PLNM e em PLM, de modo a identificar fatores facilitadores ou constrangedores do processo transição. Para o efeito, é composta por 2 secções, com estrutura paralela, cada uma composta por 15 itens de tipo fechado com escala de *Likert* de 5 pontos. Os itens avaliam a perceção global da experiência nas aulas e das relações interpessoais, da motivação, do esforço e do empenho, da autoeficácia académica, do apoio recebido e dos recursos disponíveis, da valorização da disciplina por parte da escola e da família e da sua utilidade para a integração na escola e no país.

A Parte III (Transição curricular de PLNM para PLM) integra 3 secções e tem como objetivo analisar a perceção e a vivência do processo de transição entre as disciplinas curriculares de PLNM e PLM. Para o efeito, integra 2 secções. A primeira (Perceção da transição) é constituída por 23 itens, todos de tipo fechado com escala de *Likert* de 5 pontos, que avaliam a perceção global da mudança, do bem-estar, das relações interpessoais, da adaptação ao novo contexto curricular, da informação recebida e da participação ativa na tomada de decisão relativa à transição, da motivação, prontidão e segurança no momento da transição, do alinhamento com o projeto de vida pessoal e familiar, do apoio recebido, dos recursos disponíveis, da autoeficácia académica e da utilidade para a integração no país e na escola. A segunda secção (Experiência subjetiva da transição) integra 3 questões abertas de resposta curta, nas quais se solicita aos alunos que indiquem 3 palavras ou expressões que descrevam os seus sentimentos, as suas maiores dificuldades e os maiores benefícios associados à transição. Esta secção tem como objetivo aprofundar a compreensão da dimensão subjetiva da transição, permitindo a emergência de categorias não previstas.

A análise dos dados relativos aos documentos institucionais priorizou os resultados de uma codificação sistemática, de acordo com categorias previamente definidas,

recorrendo-se a grelhas de registo baseadas na presença dos temas identificados. Por sua vez, a análise dos dados do questionário priorizou as percentagens descritivas de respostas positivas (*Likert*  $\geq 4$ ), nos itens *Likert*, e a quantificação de frequências absolutas, após a categorização temática, nos itens de resposta aberta. Este trabalho organiza-se 2 partes. A primeira parte (Enquadramento Teórico) é composta por 3 capítulos que procuram fundamentar conceptualmente a transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM no contexto das EI. Assim, no primeiro capítulo, analisa-se como a globalização impulsiona políticas educativas (PE) adaptadas a uma agenda global, influenciando o currículo e a organização das escolas; define-se o conceito de EI; descreve-se o seu crescimento; e explora-se a dupla normatividade a que as EI estão sujeitas. No segundo capítulo, discute-se a complexidade das definições de língua materna (LM) e língua não materna (LNM); revêm-se diversas teorias de aquisição de línguas; e analisa-se o quadro legal português que regulamenta a oferta da disciplina de Português para alunos estrangeiros. No terceiro capítulo, analisam-se as dinâmicas da transição; estudam-se os impactos académicos, emocionais e relacionais que as transições implicam; e discute-se o conceito de experiência escolar como um fenómeno pessoal e subjetivo.

A segunda parte (Estudo Empírico) contempla 3 capítulos, em que se desenvolve o desenho de investigação adotado, a análise e a interpretação dos dados empíricos e a discussão dos resultados. Assim, no primeiro capítulo, fundamentam-se as escolhas científicas para abordar o problema em estudo: definem-se o problema, as questões orientadoras, as hipóteses de investigação, os objetivos gerais e específicos; justifica-se o uso de um paradigma pragmático e de uma abordagem mista sequencial exploratória; caracteriza-se a amostra; e descrevem-se os métodos e técnicas de recolha e análise dos dados. No segundo capítulo, descrevem-se e interpretam-se os resultados, com a ajuda de tabelas e gráficos. No terceiro capítulo, promove-se a triangulação entre os dados empíricos analisados e o enquadramento teórico.

Finalmente, apresentam-se as conclusões, seguidas da bibliografia e dos anexos. Esta investigação posiciona-se, até onde foi possível apurar, como o primeiro estudo sobre transição curricular entre as disciplinas de PLNM e de PLM em EI

portuguesas, procurando evidência empírica sobre a operacionalização de trajetórias linguísticas personalizadas que conciliem as exigências globais com as necessidades locais nestas instituições.

Desta forma, para além de responder a uma lacuna identificada na literatura, este estudo pretende contribuir para a compreensão das dinâmicas de transição entre diferentes dispositivos linguísticos em contextos de dupla normatividade curricular. Além disso, ao centrar-se nas perceções dos alunos, desloca o foco das análises normativas ou institucionais para a experiência subjetiva da transição, enquanto processo complexo de reconfiguração académica, emocional e relacional.

## **1.ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Os 3 capítulos que compõem esta parte fundamentam a transição curricular entre os dispositivos linguísticos de PLN e PLM na EI. O Capítulo 1 contextualiza as EI na globalização e a dupla normatividade (nacional/ internacional) que lhes é inerente. O Capítulo 2 aprofunda os conceitos de LM e LNM, identidades linguísticas e repertórios linguísticos e contextualiza o ensino do português como LNM em Portugal e no estrangeiro. O Capítulo 3 analisa o conceito e as implicações das transições.

## **CAPÍTULO 1 - ESCOLAS INTERNACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **1.1 Dinâmicas e Consequências da Globalização no Campo Educativo**

A globalização é um fenómeno complexo e difícil de definir. Assentando num processo de interligação e interdependência entre países, culturas, políticas e economias em todo o mundo e impulsionada por avanços tecnológicos, de comunicação e de mobilidade, que facilitam a troca de bens, serviços, produtos, pessoas, informações e ideias a nível global, trata-se, segundo Held *et al.* (1999, p. 2) de «the widening, deepening and speeding up of worldwide interconnectedness in all aspects of contemporary social life».

Este fenómeno, que se configura como um dos processos estruturantes da sociedade atual, é acompanhado pela crescente mobilidade internacional, levando a profundas e multifacetadas mudanças em termos económicos, culturais, tecnológicos e políticos. Nesse sentido, os seus efeitos refletem-se no currículo, na organização das escolas e no papel dos agentes educativos, logo nas PE (Meyer *et al.*, 1997; Carnoy, 1999; Spring, 2008). Assim sendo, e como sugerido por Pacheco e Pereira (2016, p. 16), «mais do que definir globalização, é necessário observar os seus efeitos nas práticas escolares e curriculares e estudar de que modo influencia o pensamento curricular», até porque «a globalização é complexa e ambivalente e as suas consequências podem ser vistas tanto como positivas como negativas» (Conselho da Europa, 2010, p. 16).

No que respeita aos efeitos da globalização no currículo, Carnoy (1999), Dale (2004), Antunes (2004), Dale e Robertson (2007), Maia (2019) e Afonso (2001) defendem que esta impulsiona PE que se adaptam a uma agenda global impulsionada por organismos multilaterais e por uma lógica de um mercado global. De acordo com os autores, estas dinâmicas promovem modelos de regulação por objetivos e mecanismos que garantam a qualidade e a eficiência do ensino. Por sua vez, Hayden e Thompson (2008) argumenta que a centralidade do currículo constitui um instrumento de transmissão de conhecimentos e de valores alinhados com a agenda global, enfatizando, tal como os autores anteriormente mencionados, o impacto deste alinhamento na homogeneização, na criação de padrões de

qualidade, na valorização de aprendizagens performativas e padronizadas e na valorização de competências adequadas às necessidades globais.

No que respeita ao seu impacto na organização das escolas, Antunes (2000; 2004) e Schippling (2018; 2023) sustentam que os modelos de organização institucional orientados para garantir a eficiência, a qualidade e os resultados levam à redefinição de processos internos, de estruturas administrativas e de culturas organizacionais. Também Teodoro (2008) e Maia (2019) alegam que a globalização altera a organização escolar, promovendo uma gestão inspirada no setor empresarial, em modelos de *accountability*, levando à perda de autonomia das escolas e à crescente influência de organismos supranacionais na regulamentação e avaliação.

Relativamente à influência da globalização nos agentes educativos, Robertson (2007), Macedo e Araújo (2014) e Maia (2019) destacam que este fenómeno tem impacto no papel dos professores, transformando-os em mediadores de inovação curricular, agentes de adaptação a novas exigências e produtores de práticas interculturais. No mesmo sentido, Zajda (2015) esclarece que a globalização, beneficiando do avanço tecnológico e de novos modelos de aprendizagem que ultrapassam fronteiras, altera a própria natureza da educação, o que permite uma maior flexibilidade e acessibilidade ao ensino. Também Schippling (2022) defende a necessidade de os educadores atuarem com flexibilidade e reflexão crítica, como líderes pedagógicos em contextos multiculturais, de modo a promoverem a adaptação a rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

No entanto, Afonso (2001), Moreira (2006), Dale (2004), Pacheco e Pereira (2006), Dale e Robertson (2007) e Maia (2019) consideram que os processos de harmonização do currículo e da avaliação podem levar à perda dos contextos locais. Do mesmo modo, Schippling (2022) sustenta que os processos de globalização produzem currículos mais pragmáticos, com foco em competências interculturais e tecnológicas, mas implicam riscos, nomeadamente o da predominância do inglês e o da perda da diversidade cultural nas escolas. Também Antunes (2004) sugere que as PE globais tendem a privilegiar critérios de quantificação e eficiência, relacionando a educação sobretudo com qualificações económicas úteis no mercado de trabalho e remetendo para segundo plano os seus

objetivos sociais e culturais. Já na perspectiva de Maia (2019), o novo papel do professor implica uma pressão acrescida relativamente aos resultados e à necessidade de desenvolver competências globais, digitais e interculturais, devido à intensificação das avaliações externas.

Paralelamente, Carnoy (1999), Antunes (2004), Matsuura (2002) e Spring (2008) alertam para o facto de nem todos os estudantes terem igual acesso a oportunidades educativas globalizadas, o que constitui um desafio em termos de equidade e da preservação das identidades culturais locais. Também Afonso (2001) e Maia (2019) salientam que as transformações globais conduzem a uma redefinição do papel do Estado na educação, transferindo para as instituições escolares maiores responsabilidades de decisão e fazendo com que o Estado atue essencialmente como regulador e gestor estratégico, o que representa desafios no âmbito da igualdade de oportunidades no sistema educativo. Antunes (2001) e Pacheco e Pereira (2006) reforçam esta perspectiva ao defender que a globalização promove simultaneamente a padronização dos currículos por via da sua relação estreita com a economia e o trabalho, e a promoção normativa da autonomia das escolas, criando uma contradição central nas políticas educativas. Desta forma, por um lado, a globalização «permite novas formas de acesso a povos, culturas, economias e linguagens [...], podendo] ser vista, em termos puramente mercantis, como desenvolvendo competências e conhecimentos que podem tornar os que têm acesso ao mercado, consumidores e trabalhadores eficientes, na economia global», (Conselho da Europa, 2010, p. 17). No entanto, por outro lado, é fundamental ter-se em conta que «a importância da educação reside em ajudar as pessoas a reconhecerem o seu papel e responsabilidades individuais e coletivas como membros ativos desta comunidade global, no sentido do empenhamento na justiça social e económica para todos e na proteção e recuperação do ecossistema da Terra.» (Conselho da Europa, 2010, p. 17).

Na verdade, alguns estudos defendem que a globalização homogeneiza currículos através de uma regulação por objetivos, enquanto outros alertam para perda de contextos locais e para desafios no âmbito da equidade, dados que sustentam a H1 e antecipam tensões na EI estudada atendendo à sua dupla normatividade.

## 1.2 Diversidade e Expansão das Escolas Internacionais num Mundo Globalizado

Embora as instituições de educação formal existam há vários séculos, o surgimento e o crescimento das EI constituem fenómenos relativamente recentes, estando estreitamente ligados às dinâmicas globais contemporâneas.

A definição de EI revela-se complexa, dada a sua diversidade, indefinição legal, variedade de filosofias e de objetivos (Hayden & Thompson, 2008; Thiesen, 2018; Schippling & Abrantes, 2018; 2023; 2024; Pearce, 2023). Para o presente estudo, adota-se a definição proposta por Pearce (2023, p. 355), que caracteriza uma EI como «any school that offers something different to the local, national system in the country in which it is located; the curriculum being delivered is non-local». Paralelamente, adotam-se as características elencadas por Hayden e Thompson (2008): **(1)** oferta de um currículo distinto do país anfitrião; **(2)** frequência simultânea de alunos estrangeiros e de estudantes filhos de famílias locais abastadas; **(3)** presença significativa de professores e de funcionários administrativos expatriados; e **(4)** existência de um estatuto próprio.

Segundo Hayden e Thompson (2008), a heterogeneidade destas escolas dificulta igualmente a determinação da data precisa do seu surgimento, contudo, reconhece-se, de forma consensual, que estas emergiram da necessidade de proporcionar aos filhos de expatriados, missionários e diplomatas uma educação compatível com os sistemas dos países de origem. Desde então, as EI têm-se expandido e diversificado rapidamente, evoluindo em termos de filosofia, valores, currículos, práticas pedagógicas e perfis dos públicos-alvo, em especial desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Este crescimento deve-se, por um lado, ao papel que estas instituições desempenham na promoção do diálogo intercultural, com vista à construção da paz mundial, e, por outro lado, à expansão do capitalismo global e das multinacionais, que gerou um aumento significativo de profissionais qualificados e globalmente móveis. Com efeito, ao longo do século XX, o desenvolvimento das EI acompanhou os fluxos migratórios decorrentes da descolonização, da globalização económica, das políticas internacionais e da mobilidade laboral global e foi impulsionado pelo fortalecimento de organizações multilaterais governamentais e não

governamentais. Estes fatores reforçaram o papel das EI na educação dos filhos de expatriados, mas também das comunidades móveis (Martens *et al.*, 2007; Robertson *et al.*, 2012; Yemini *et al.*, 2022; Schippling & Abrantes, 2018; Schippling & Abrantes, 2023). Além disso, nas últimas décadas, o seu crescimento tem-se acentuado, motivado não só pela necessidade de preparar os alunos para viver e trabalhar num mundo globalizado, mas também pela insatisfação crescente das famílias relativamente à educação nacional e pelo seu desejo de fomentar nos filhos uma perspetiva global que ultrapasse as especificidades culturais ou sistemas educativos particulares (Bunnell, 2019; Yemini *et al.*, 2022; Hayden & Thompson, 2008; Schippling *et al.*, 2020; Schippling & Abrantes, 2024).

Thiesen (2018), baseando-se em estudos anteriores, subdivide, então, as EI em 3 grupos: **(1)** as EI tradicionais, criadas no século XIX para os filhos de expatriados e diplomatas; **(2)** as EI que, tendo surgido posteriormente, procuram a consolidação da paz e da mentalidade internacional; e **(3)** as EI que, sendo mais recentes, são predominantemente privadas, têm fins lucrativos e destinam-se também a famílias locais que aspiram à ascensão social e à internacionalização.

Hayden e Thompson (2008) e Bunnell (2019) identificam 3 fatores essenciais para a expansão das EI: **(1)** uma elevada mobilidade laboral de profissionais; **(2)** o capital social e cultural associado aos currículos internacionais e nacionais estrangeiros; e **(3)** uma procura crescente por escolas que conciliem os valores académicos internacionais com uma abordagem cosmopolita e multicultural.

Em janeiro de 2025, o *ISC Research* registava 14.833 EI em todo o mundo, distribuídas do seguinte modo: 12% em África; 14% na Europa; 15% na América e 58% na Ásia. De acordo com o seu relatório, estas instituições acolhiam, nessa data, uma demografia em rápida mudança devido ao crescente interesse de famílias locais, sendo que, em muitos casos, os estudantes locais já representam a maioria dos alunos das EI, ultrapassando os expatriados. Este relatório indica, ainda, que o crescimento destas instituições tem sido rápido e contínuo e que as mesmas estão na vanguarda das tendências emergentes da educação global. No mesmo sentido, os relatórios da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023) e *Global Education Monitorina* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2024) ressaltam a expansão da

internacionalização da educação o papel da mobilidade estudantil como parte das tendências globais.

No que respeita a Portugal, a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, nas Estatísticas da Educação 2023/2024, refere a existência de 45 escolas com planos de estudos estrangeiros no país, totalizando 16877 alunos, 28 das quais na Grande Lisboa, somando 11461 alunos. Paralelamente, em janeiro de 2025, o *ISC Research* registava o crescimento de EI no país, principalmente em Lisboa, oferecendo uma variedade de currículos, tais como o britânico, o americano e *International Baccalaureate* (IB). De facto, a procura por essas escolas tem crescido, especialmente em áreas urbanas em expansão. Já Schippling e Abrantes (2018) indicavam que, em 2016, na AML, havia um total de 24 EI de Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário (ES), que podiam ser classificadas em 3 grupos principais: **(1)** escolas privadas estrangeiras, que seguem os currículos e concedem diplomas do seu país de origem; **(2)** escolas privadas que, apesar de oferecerem currículos e diplomas portugueses, incorporaram recentemente currículos internacionais; e **(3)** escolas privadas que adotam currículos e diplomas estrangeiros, oferecendo-os de forma exclusiva ou combinada com outros currículos internacionais.

Na verdade,

«[...] enquanto as escolas internacionais foram fundadas, originalmente, para famílias de camadas sociais elevadas, globalmente móveis, trabalhando em multinacionais e em instituições diplomáticas ou intergovernamentais, essas escolas são cada vez mais frequentadas por famílias de classe média autóctone e “não móvel” que, escolhendo uma escola que oferece um diploma internacional, pretendem assegurar aos filhos uma vantagem no percurso educativo facilitando o acesso a universidades internacionais de topo, sobretudo no espaço anglófono. Estas famílias tendem a considerar, nomeadamente, que uma educação por intermédio da língua inglesa promete elevadas oportunidades de emprego no mercado global» (Schippling & Abrantes, 2018, p. 10)».

Para se compreender este fenómeno, é também preciso ter em conta que organismos como o *Global Education Network Europe*, o Parlamento Europeu, o

Conselho da Europa, a Comissão Europeia e a UNESCO destacam a importância das propostas educativas das EI, por incorporarem perspetivas globais, promoverem a compreensão multilingue e multicultural e fomentarem competências plurilingues e interculturais, essenciais para a construção das identidades globais e para a participação ativa em sociedades culturalmente diversas.

Em 2025, Schippling e Abrantes (2025) propõem um novo tipo de EI: escolas internacionalizadas, isto é, escolas nacionais privadas tradicionais, frequentemente católicas, que adotaram o IB para segurar famílias locais que se orientam para mercados globais. Este afastamento das elites dos sistemas nacionais pode, de acordo com os autores, reforçar as desigualdades sociais e criar uma nova camada de estratificação educativa.

De facto, apesar do reconhecido potencial das EI, a sua trajetória é marcada por desafios relacionados com desigualdade de acesso e elitismo, bem como com dificuldades em equilibrar padrões internacionais com as especificidades locais.

Quanto à desigualdade de acesso, os estudos apontam que, apesar do crescimento do setor, as EI mantêm barreiras significativas, acolhendo essencialmente elites socioeconómicas e restringindo a participação de grupos menos favorecidos, o que reproduz desigualdades sociais no acesso à educação (Conselho da Europa, 2010; Robertson *et al.*, 2012; Schippling & Abrantes, 2018; Bunnell, 2019; Schippling *et al.*, 2020).

No que respeita às tensões entre o global e o local, a investigação refere que a conciliação entre uma oferta educativa global, com currículos padronizados e orientados para uma visão mundial, e as expectativas e necessidades culturais, institucionais e políticas locais nem sempre é eficaz, o que pode levar a conflitos e a desafios na gestão das EI, especialmente no que respeita a garantir a justiça social e equidade na educação (Martens *et al.*, 2007; Conselho da Europa, 2010; Martins, 2017; Bunnell, 2019; Schippling & Abrantes 2018; 2023).

Assim, apesar de as EI se expandirem rapidamente para atender a motivações ideológicas e a necessidades pragmáticas, a sua ascensão é também marcada pela tensão entre internacionalização e diversidade local, entre oportunidades e

desigualdades, entre inovação e exclusão, o que sustenta a H1 e permite antever tensões na EI estudada à luz da dupla normatividade que lhe é inerente.

### **1.3 Políticas Educativas e Regulamentação das Escolas Internacionais**

Ball (1994, p. 10) alega que «education policies are both text and action, words and deeds, what is promulgated as well as what is intended. Policies are always incomplete in that they relate to or map onto the 'wildness' of the context of practice». Portanto, as PE não se limitam apenas aos documentos formais ou às intenções proclamadas, manifestando-se, também, nas formas como são interpretadas e implementadas na prática (Carvalho, 2016; Freire, 2000). Podem, então, ser compreendidas como um conjunto de medidas e orientações com objetivos pedagógicos explícitos, bem como enquanto estratégias e ações que concretizam essas orientações em experiências escolares específicas, logo, trata-se de um processo complexo e condicionado por particularidades regionais e institucionais.

No que diz respeito às EI, Hayden e Thompson (2008) sustentam que os países adotam abordagens políticas variadas: alguns deixam que essas escolas operem como qualquer instituição privada independente, o que gera uma regulamentação pouco clara; outros impõem controlos mais rigorosos, limitando o número de EI e estabelecendo requisitos para o seu funcionamento. Nesse contexto, Soares e Xavier (2009) acrescentam que pressões internacionais e agências supranacionais moldam as PE globais e que essas, frequentemente, não se alinham com as necessidades locais específicas.

Em Portugal, conforme apontado por Schippling (2018) e Schippling & Abrantes (2025), ainda são escassos os estudos dedicados às EI e à sua regulamentação nacional, internacional e transnacional. Schippling (2018) define as organizações educativas nacionais como aquelas que se inserem nos sistemas educativos regulados pelo Estado e pela respetiva legislação; as internacionais, como as que emergem de acordos entre representantes governamentais de dois ou mais países; e as transnacionais como entidades privadas que operam além das fronteiras nacionais, atravessando os espaços nacionais (estatais) e internacionais (interestatais).

Segundo o estudo de Cortesão *et al.* (2007), as EI em Portugal são maioritariamente privadas, reconhecidas como tal pelo MECI. Esse enquadramento nacional convive, no entanto, com a presença marcante de organismos transnacionais ou internacionais que impõem uma regulamentação paralela relativamente aos currículos, aos diplomas e aos padrões pedagógicos, estabelecendo-se, assim, uma dupla normatividade. Os autores concluem que as EI necessitam de gerir e equilibrar as exigências dessas duas esferas regulatórias: a nacional, que lhes confere legitimidade formal enquanto instituições privadas, e a internacional, que lhes garante reconhecimento curricular global. Desse modo, Portugal adota um quadro regulatório que assegura uma certa autonomia às EI, classificadas como privadas, especialmente na seleção e inserção dos alunos no sistema, mas sob políticas públicas orientadas para a coesão social, a integração linguística e cultural e a inclusão educativa. Contudo, as influências internacionais e transnacionais promovem PE globais frequentemente desalinhadas com as particularidades locais, pelo que o papel do Estado e as PE nacionais têm sido significativamente afetados, o que requer reflexão e adaptação por parte das EI para evitar conflitos entre o global e o local (Cortesão *et al.*, 2007).

Pelo exposto, atendendo à heterogeneidade inerente às EI e ao regime de autonomia curricular que lhes é conferido, é difícil uma aplicação homogénea das políticas nacionais, internacionais e transnacionais, o que afeta a coerência e a equidade das respostas educativas, mesmo perante instrumentos legais e orientações existentes. Assim, a efetividade das PE depende em grande parte da capacidade de as escolas formularem projetos educativos que respondam à sua realidade, procurando equilibrar a sua autonomia institucional com o compromisso público, valorizando a diversidade e reconhecendo as especificidades dos seus contextos escolares particulares, ou seja, equilibrando o quadro de dupla normatividade em que se inserem, o que sustenta a H1.

#### **1.4 Diversidade Linguística e Cultural nas Escolas Internacionais**

O público-alvo das EI é marcadamente caracterizado pela diversidade, envolvendo uma multiplicidade de línguas, culturas, origens sociais e trajetórias migratórias. Nesse contexto, estas instituições oferecem currículos que, frequentemente,

incluem o ensino de e em várias línguas, bem como a integração de diferentes perspectivas culturais. Desta forma, e face à frequente dupla normatividade reguladora, as EI deparam-se com o desafio de articular currículos e práticas pedagógicas de âmbito global, incentivando a diversidade e a internacionalização, com as identidades culturais e linguísticas dos estudantes que recebem e ainda com a identidade cultural e linguística do país onde se estabelecem.

De acordo com Hayden e Thompson (2013), as EI são contextos privilegiados para a expressão da diversidade linguística, ou seja, da variedade de línguas ou dialetos falados numa determinada área geográfica, comunidade ou contexto (Mateus, 2011). Além disso, os autores argumentam que essas instituições também constituem contextos privilegiados para a expressão da diversidade cultural, a qual se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades (UNESCO, 2002). As EI favorecem, portanto, o desenvolvimento do multilinguismo, isto é, da «coexistência de diferentes línguas no nível social ou individual» (Silva & Marques, 2022, p. 364), bem como do plurilinguismo, ou seja, do «domínio de várias línguas por um indivíduo» (Silva & Marques, 2022, p. 364). Paralelamente, favorecem o pluriculturalismo, definido como «a identidade de um sujeito [...] construída na interação com o outro, num constante processo dialógico» (Silva & Marques, 2022, p. 357), e o multiculturalismo, que respeita à convivência entre «diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço» (Silva, 2007, p. 85).

O desenvolvimento, como acontece nas EI, destas competências é amplamente reconhecido como benéfico, pois promove a formação de cidadãos mais empáticos e respeitosos, além de facilitar a adaptação a diferentes línguas, culturas e perspectivas (Conselho da Europa, 2001; 2020; UNESCO, 2002). No entanto, embora as EI ofereçam inúmeras oportunidades para a integração linguística e cultural dos seus alunos, também enfrentam desafios, nomeadamente no que respeita à inclusão efetiva de alunos com diferentes níveis de proficiência linguística e variadas referências culturais, mas também no que concerne à valorização de determinadas línguas em detrimento de outras (Barata, 2012; Pacheco & Pereira, 2006; Madeira, 2017; Silva & Marques, 2022), sustentando a H1, H2, H4 e H5.

A escassez de dados disponíveis sobre a forma como as EI integram a heterogeneidade que lhes é característica e, mais concretamente, sobre o perfil linguístico e cultural dos seus alunos constitui, ainda, uma lacuna importante para investigação, mas também para a formulação e implementação de PE e de PL eficazes, que respondam efetivamente às necessidades da sua população estudantil.

### **1.5 Língua do País de Acolhimento como Dispositivo Linguístico em Escolas Internacionais**

As EI, enquanto contextos marcados por uma grande diversidade linguística e cultural, constituem espaços educativos onde várias línguas e culturas coexistem quotidianamente e em que cada uma assume um papel mais ou menos central nos processos de educação e de integração escolar e social dos alunos, como acontece em diversas escolas que acolhem alunos de origem migrante referidas nos relatórios PISA da OCDE (2019) e da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023). Embora não coincida com a língua de escolarização nas EI, a LPA surge, inevitavelmente, como um recurso fundamental para a participação plena no país, tal como acontece em contextos onde se verifica essa coincidência. Com efeito, o domínio da LPA é essencial para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual, garantindo-lhes autonomia, como coletivo, promovendo a harmonia social. Os relatórios confirmam esta ideia ao constatar que não existe cidadania plena e inteira cidadania, com o devido acesso a direitos e deveres, sem o domínio da língua do país em que se vive. Paralelamente, o seu domínio insuficiente pode constituir um fator de vulnerabilidade, associando-se a menores níveis de sucesso escolar, a um menor sentimento de pertença e a maiores desvantagens em contextos de elevada exigência linguística e académica (OCDE, 2019; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023).

Assim, a disciplina curricular de LPA pode, por um lado, constituir um dispositivo de inclusão, promovendo o desenvolvimento linguístico e a integração académica e social dos alunos, mas pode, por outro lado, tornar-se uma disciplina de exposição de fragilidades, em particular em escolas marcadamente multilingues e multiculturais, em que a LPA não detém o mesmo papel que em escolas em que

esta é a língua de escolarização dos alunos ou língua oficial no currículo. Salienta-se, neste âmbito, que, de acordo com Schippling e Abrantes (2025), o crescimento do IB no espaço lusófono, por exemplo, é mais lento do que no espaço hispanófono e que tal pode dever-se ao facto de o português não ser língua oficial do IB.

Na verdade, embora o público-alvo destas instituições não apresente as mesmas dificuldades dos migrantes dos estudos citados, uma vez que acolhem essencialmente elites socioeconómicas (Schippling & Abrantes, 2018; 2025), a necessidade de integração escolar e no contexto local subsistem. Neste contexto, e de acordo com a Recomendação n.º 3/2022, de 7 de junho, do Conselho Nacional de Educação importa ainda ter em conta que

«Para além do desenvolvimento das competências linguísticas dos/as alunos/as de origem migrante, de modo a garantir que estes/as progridem de forma satisfatória, é igualmente importante que as escolas respondam às suas necessidades em termos de bem-estar social, emocional e mental pois as diferenças linguísticas, culturais e sociais com que muitas vezes se deparam podem criar barreiras a uma participação plena na escola, especialmente na formação de relações sociais» (Recomendação n.º 3/2022, p. 78).

Neste âmbito, são particularmente relevantes os momentos de transição entre percursos linguísticos diferenciados. A passagem de um regime de ensino de LNM para um regime de LM, embora possa representar um reconhecimento institucional do progresso linguístico do aluno, pode igualmente configurar um momento crítico nos planos académico, emocional, social e identitário, dada a intensificação das exigências linguísticas e curriculares, tal como sublinham as recomendações nacionais e internacionais, facto que sustenta a H1 e H5. Com efeito, os alunos em transição ficam sujeitos à exposição de eventuais fragilidades académicas no que respeita à disciplina curricular de Português, mas também na integração na comunidade local.

Deste modo, torna-se essencial compreender-se a organização dos percursos linguísticos nas EI, bem como a forma como os alunos os percecionam.

## CAPÍTULO 2 - LÍNGUAS E CULTURAS: PERSPETIVAS E PRÁTICAS

### 2.1 Língua Materna e Língua Não Materna

O conceito de LM tem sido amplamente estudado, no entanto, a sua definição parece pouco consensual, atendendo às divergências entre as suas dimensões política, cultural e educativa (Ançã, 1999).

Teixeira *et al.* (s.d, p. 6) definem LM como sendo a «primeira língua adquirida na infância, num processo que se inicia nos primeiros meses de vida e está concluído, nos seus aspetos essenciais, por volta dos 6 ou 7 anos». Já para Sim-Sim (1998, p. 25), a LM corresponde ao «sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. É a língua materna, na sua vertente oral, que é adquirida durante a infância». No mesmo sentido, Sequeira (2007, p. 3) define LM como sendo uma «língua adquirida na primeira socialização da criança e eventualmente reforçada pela aprendizagem escolar», que se define pela «pertença de um indivíduo a um grupo humano à margem de outra aprendizagem linguística». A autora defende, ainda, que, para a definição do conceito de LM, concorrem 3 critérios: **(1)** tratar-se da primeira língua compreendida e aprendida; **(2)** ser a língua que se domina melhor; e **(3)** implicar a pertença a um grupo social. Também Leiria (2004) refere que a LM é aquela cuja gramática é adquirida sensivelmente até aos cinco anos de idade e que vai sendo desenvolvida e estruturada, indo ao encontro do sistema linguístico da comunidade linguística a que a criança pertence. Já Spinassé (2006) reforça a importância da LM enquanto fator identitário, sublinhando que a sua aquisição não se resume à aprendizagem linguística, mas envolve igualmente valores pessoais e sociais. A autora conclui que a definição de LM deve considerar múltiplos fatores combinados, desde a língua do meio familiar até àquela com que o falante melhor se identifica. Na mesma linha de pensamento, Calvet (2006) sustenta que, em determinados contextos, especialmente em contextos multilingues ou em casos de migração, a língua dos pais pode ser ultrapassada pelo idioma predominante no meio envolvente. Da mesma forma, Skutnabb-Kangas e Phillipson (1989) argumentam que, no caso de falantes multilingues, a definição de LM se torna mais complexa, exigindo a consideração de múltiplos critérios: **(1)** origem, baseada numa visão sociológica;

(2) competência, de cariz linguístico; (3) função, no âmbito da sociolinguística; e (4) atitudes, que abrangem sociologia e psicologia social e individual. Segundo estes critérios, um falante pode ter múltiplas LM, sendo que, à exceção da origem, os restantes critérios admitem uma possível alteração da LM ao longo da vida. No mesmo sentido, De Bot *et al.* (2005) indicam que, em situações de migração, o estatuto da LM pode alterar-se ao longo do tempo, uma vez que as crianças tendem a adotar a língua dominante, inclusive dentro do próprio contexto familiar. Assim, a primeira língua pode transformar-se numa segunda ou terceira língua.

Tal como acontece com o conceito de LM, o conceito de LNM tem sido bastante estudado. Surgindo por oposição ao de LM, a sua definição apresenta-se igualmente controversa (Flores, 2013).

Teixeira *et al.* (s.d, p. 6) definem LNM como «qualquer língua aprendida depois da língua materna», salientando, tal como Leiria (2004) e Sequeira (2007), que, no âmbito da didática das línguas, este conceito compreende a distinção entre Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

De acordo com Sequeira (2007, p. 5), Ançã (2002) propõe uma distinção clara entre L2 e LE: «L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE é apenas espaço da aula de língua». No mesmo sentido, Leiria (2004, p. 1), refere que

«o termo [L2] deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto [...] o termo [LE] deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.»

Por sua vez, Sequeira (2007, p. 4) sustenta que a LE corresponde a «uma língua estudada na escola, num contexto em que não é língua oficial, referindo-se este conceito a uma comunidade de falantes fora das fronteiras nacionais ou territoriais», mas detém-se sobre a complexidade do conceito de L2. De acordo com a investigadora, as dificuldades em definir este conceito advêm «da mobilidade de pessoas, de ascendentes familiares pertencentes a mais do que uma nacionalidade, etc.» e do facto de o mesmo ser usado sobretudo «nas políticas de língua dos Estados, onde tem um papel nem sempre explícito».

Saville-Troike (2005) complementa esta visão, salientando que a LE não é amplamente utilizada no contexto social dos aprendentes, mas pode servir para comunicar em viagens ou encontros interculturais, enquanto a L2, língua oficial ou dominante de uma sociedade, é necessária para a educação, o emprego e funções básicas. A definição do autor integra duas aceções de L2: **(1)** língua do país de acolhimento e **(2)** língua oficial de um país. No mesmo sentido, Spinassé (2006) conclui que a L2 consiste numa língua adquirida num novo meio que favorece um contacto intensivo, permitindo a integração e a comunicação no contexto de acolhimento. A autora sublinha, ainda, que a distinção entre L2 e LE assenta na função da língua: enquanto a LE é associada ao ensino formal, a L2 emerge de necessidades práticas de integração. Da mesma forma, De Bot *et al.* (2005) reforçam a importância do meio de imersão na aquisição da L2, muitas vezes, em contextos não formais.

Ançã (1999) destaca a dimensão sociopolítica da L2, salientando o seu estatuto oficial e o seu papel na socialização secundária. Já Leiria (2004) acrescenta que a L2, como língua oficial, é essencial para participação na vida política e económica do Estado, podendo ser aprendida fora do ensino formal devido à disponibilidade de *input*.

Com efeito, a distinção entre os conceitos baseia-se

«nas diferenças entre os contextos que estão habitualmente associados a cada uma das situações de aquisição/aprendizagem. Assim, no caso da língua segunda, o aprendente está inserido numa comunidade em que esta língua é utilizada na maioria das situações de comunicação, tendo o aprendente oportunidades para participar num leque variado de interações comunicativas quer com falantes nativos, quer com outros falantes não nativos. Tal não acontece (ou acontece em menor grau) em situações de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, em que a exposição à língua ocorre sobretudo em contexto de aprendizagem formal, sendo os conteúdos linguísticos apresentados sequencialmente ao aprendente, de modo altamente estruturado. As duas situações de aquisição/aprendizagem exibem, pois, diferenças significativas tanto na quantidade e qualidade de

estímulos linguísticos, como nas oportunidades de participação em interações comunicativas.» (Teixeira *et al.*, s.d., pp. 6-7).

## **2.2 Aquisição e Desenvolvimento da Língua Segunda**

Segundo Madeira e Alexandre (2022, p. 280), de modo geral, a investigação desenvolvida «tem procurado compreender se a aquisição da L2 decorre apenas da interação entre os estímulos linguísticos disponíveis e processos cognitivos gerais ou se assenta em mecanismos especificamente linguísticos, idênticos aos utilizados na aquisição da língua materna», pelo que o desenvolvimento de uma L2 tem sido estudado sob diversas perspetivas teóricas.

A teoria comportamentalista (Skinner, 1957) entende a aprendizagem da L2 como a formação de hábitos por meio da exposição e repetição de estímulos e respostas linguísticas. Por sua vez, a teoria cognitiva (Kashen, 1977; 1982; Long, 1981) valoriza os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma L2, bem como a importância da interação social no desenvolvimento das competências linguísticas. Krashen (1977; 1982) acrescenta a distinção entre aquisição (processo natural e subconsciente) e aprendizagem (processo formal e consciente), destacando a necessidade de *input* compreensível ao mesmo tempo que evidencia o filtro afetivo, variável individual que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. Por sua vez, Selinker (1972), através da teoria da interlíngua, demonstra que, durante a aprendizagem da L2, os aprendentes constroem um sistema linguístico próprio, o que explica a existência de erros sistemáticos e de padrões característicos desse estágio. Já a abordagem generativa, inspirada na Gramática Universal de Chomsky (1965, 1986), defende que existem estruturas mentais específicas da linguagem inatas que formam a base para a aquisição de uma L2.

Mais recentemente, a investigação tem-se focado no estágio final da aquisição de uma L2, procurando compreender os fatores inerentes a uma variação no nível de competência alcançado. Sorace e Filiaci (2006) argumentam que as dificuldades persistentes na aquisição da L2 estão ligadas sobretudo às propriedades linguísticas que envolvem a interface entre a sintaxe e outras áreas cognitivas, como a pragmática e o discurso. Isso significa que, ainda que as estruturas sintáticas possam ser interiorizadas relativamente bem, as regras que implicam a

sua integração com o uso comunicativo apresentam maior probabilidade de variação e atraso, impactando a proficiência. De modo complementar, Slabakova (2009) destaca que a morfossintaxe constitui o maior desafio na aprendizagem avançada da L2, apesar das significativas variações entre alunos, mas também ao longo do percurso individual de cada aluno.

Lardiere (2010), por sua vez, enfatiza o caráter dinâmico e não uniforme do processo de reconstrução da gramática L2, no qual os aprendentes precisam de reconfigurar os traços gramaticais herdados da LM para acomodar os novos sistemas linguísticos. Essa reconfiguração nem sempre ocorre de modo completo, explicando as variações observadas no desempenho de aprendentes avançados. Concluindo, independentemente da teoria adotada, é inegável que a L2 assume um papel fulcral, quer como instrumento de compreensão e apropriação da realidade de acolhimento, quer como meio de apoio na resolução dos desafios cotidianos (Pardal *et al.*, 2007; Oliveira, 2010).

### **2.3 Concepções Contemporâneas sobre Identidade Linguística e Repertório Linguístico**

As distinções entre LM e LNM e, dentro desta última, entre LE e L2, embora necessárias do ponto de vista organizacional e curricular, tendem a revelar-se menos estáveis quando analisadas à luz das concepções contemporâneas de identidade linguística e repertórios linguísticos.

Com efeito, falantes plurilingues constroem identidades linguísticas múltiplas, dinâmicas e situadas (Norton, 2013). Além disso, experiências com diferentes línguas produzem sentidos de pertença híbridos (Pavlenko & Blackledge, 2004; Kramsch, 2009a). Assim, a identidade linguística deixa de ser entendida como uma categoria fixa associada a uma língua específica, passando a ser entendida como um processo em permanente reconfiguração.

Neste contexto, o conceito de repertório linguístico remete para um conjunto de recursos heterogêneos, cujo valor varia consoante o contexto, que os sujeitos mobilizam estrategicamente em diferentes contextos (Blommaert, 2005), evidenciando a dimensão pessoal e individual das trajetórias linguísticas, isto é, o percurso através do qual um indivíduo acumula, transforma e vivencia os seus

recursos linguísticos (Busch, 2012). Complementarmente, o conceito de *translanguaging* descreve a ativação de um repertório linguístico único e integrado na construção de significados, ultrapassando a visão compartimentada das línguas como sistemas autónomos (García & Li Wei, 2014). De acordo com os autores, o repertório linguístico é único e holístico, pelo que os falantes ativam diferentes recursos desse repertório conforme o contexto exige, independentemente da língua utilizada.

Estas perspetivas implicam uma reavaliação das definições tradicionais de LM e LNM, frequentemente tratadas como estanques em contextos pedagógicos, mas que, na prática, são vividas de forma mais interdependente pelos sujeitos.

No mesmo sentido, a investigação desenvolvida no âmbito da educação bilingue demonstra que o desenvolvimento de competências linguísticas académicas depende, sobretudo, das oportunidades de uso significativo e da exposição escolar sistemática a uma língua e não exclusivamente do estatuto que lhe é atribuído (Cummins, 2000). Assim sendo, as línguas podem ser entendidas como construções sociais hierarquizadas em função de critérios históricos, políticos e institucionais (Heller, 2007; García & Wei, 2014).

À luz destas abordagens, no presente estudo, as LM são entendidas como as línguas que os falantes reconhecem como as primeiras aprendidas em contexto familiar. Por sua vez, as LNM são compreendidas como línguas ensinadas em contexto escolar que não correspondem, necessariamente, à língua de socialização dos alunos, podendo apresentar diferentes níveis de uso quotidiano e representar diferentes níveis de proficiência.

Neste contexto, a análise das perceções dos alunos acerca dos seus repertórios linguísticos e das suas identidades linguísticas assume particular relevância para a compreensão dos seus percursos de aprendizagem das línguas e das transições entre LNM e LM. Neste âmbito, a distinção proposta por Cummins (2000) entre BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) revela-se especialmente pertinente. Enquanto as BICS podem desenvolver-se num período relativamente curto de exposição à língua de acolhimento, a CALP exige um domínio mais aprofundado de estruturas linguísticas complexas, vocabulário académico especializado e competências discursivas

próprias do contexto escolar. Assim, a transição do PLNM para o PLM pode implicar não apenas o reconhecimento de uma fluência comunicativa funcional, mas também a expectativa de um desempenho acadêmico equivalente ao dos falantes considerados nativos, tornando visíveis possíveis desfasamentos entre diferentes dimensões da proficiência linguística e expondo os alunos a novas formas de exigência e vulnerabilidade, dados sustentam a H2 e a H4.

#### **2.4 Ensino do Português Língua Não Materna em Portugal**

Com a crescente diversidade cultural e linguística que se verifica em Portugal, fruto de sucessivos fluxos migratórios, o país tem vindo a desenvolver um quadro legal detalhado e estratégias pedagógicas para garantir a inclusão plena, o sucesso escolar e o acesso equitativo ao currículo a alunos cuja LM não é o português, em consonância com as diretivas europeias relativas à aprendizagem de línguas e à inclusão social. De facto, conhecer a LPA é fundamental, não só como condição prévia para a autonomia, mas também como fator essencial para o crescimento pessoal, cultural e profissional dos cidadãos (Grosso *et al.*, 2008; Ançã, 1999). Desta forma, «em Portugal, o direito à língua do país de acolhimento assume um carácter prioritário para a integração de imigrantes, patente nas políticas de imigração que têm vindo a ser implementadas» (Branco, 2012, p. 34).

A criação e implementação da disciplina de PLNM, organizada em níveis de proficiência linguística alinhados com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) e patente em vários diplomas e orientações normativas, tem tido particular relevância neste âmbito.

Por um lado, a Constituição da República Portuguesa, de 1976, no seu artigo 74.º (alínea j), assegura o direito à educação e promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo os filhos de imigrantes. Além disso, a reforma legislativa da década de 90, com a criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, através do Decreto-Lei n.º 3-A/1996, definiu várias iniciativas, como a implementação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, em 1991, e o Projeto de Educação Intercultural, em 1993, que estabeleceram as bases para PE inclusivas, centradas na valorização da diversidade cultural e linguística no sistema escolar, no combate à exclusão e na

promoção da integração. Por sua vez, as linhas orientadoras definidas nos Despachos Normativos n.º 7/2006 e n.º 30/2007 regulamentam a oferta desta disciplina como equivalente à disciplina de Português no EB e ES, distribuindo os níveis de proficiência em iniciação (A1, A2), intermédio (B1, B2) e avançado (C1) e colocando a avaliação e o acompanhamento individualizados como pilares fundamentais do processo educativo.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o Despacho n.º 2044/2022 estabelecem normas detalhadas para o apoio pedagógico aos alunos cuja LM não é o português, reforçando a oferta curricular do PLNM, regulamentando a inclusão progressiva dos alunos no currículo nacional e a possibilidade de flexibilização das atividades letivas consoante o perfil sociolinguístico dos discentes, sem prejuízo da sua integração num grupo/turma. Paralelamente, as Portarias n.º 223-A/2018 e n.º 226-A/2018 apresentam regras detalhadas para o funcionamento do PLNM nos EB e ES, baseadas na promoção da flexibilidade e da autonomia curricular das escolas.

Mais tarde, definiu-se a participação de uma equipa multidisciplinar e multilingue coordenada pelo professor titular da turma, que recolhe informação sobre a língua de origem, o percurso escolar e o perfil do aluno, garantindo que as medidas previstas são adaptadas a cada caso (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2005; Direção-Geral da Educação, 2024). O Despacho n.º 2044/2022 da Direção Geral de Educação define, também, a necessidade de um acompanhamento personalizado e do desenvolvimento de atividades que promovam a inclusão, a imersão linguística e o sentido de pertença, salientando, ainda, a importância de serem consideradas as especificidades culturais e linguísticas dos alunos, promovendo a valorização da sua LM, a ligação à comunidade local e a participação familiar.

## **2.5 Ensino do Português Língua Não Materna no Estrangeiro**

O ensino do PLNM no estrangeiro destina-se a aprendentes que pretendem aprender o português como LM, L2 ou LE e está regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 165/2006, juntamente com suas alterações promovidas pelos Decretos-Lei n.º 165-C/2009, n.º 234/2012 e n.º 65-A/2016.

O Decreto-Lei n.º 165/2006 institui o regime jurídico do ensino do português no estrangeiro como modalidade especial de educação escolar, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Este diploma atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a valorização e a difusão contínuas da língua e cultura portuguesas no exterior, promovendo ações em colaboração com instituições estrangeiras e organizações da sociedade civil, nomeadamente através da sua integração em sistemas educativos estrangeiros e de atividades complementares e ensino a distância.

A primeira alteração a este Decreto-Lei, através do Decreto-Lei n.º 165-C/2009 fortalece a promoção do ensino do português no estrangeiro, destacando o papel do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua na coordenação das atividades docentes e na promoção da língua e cultura portuguesas. Introduce, ainda, a criação de centros de língua portuguesa, de mecanismos de certificação e avaliação das aprendizagens, a formação docente, a produção de materiais pedagógicos e reforça o ensino à distância.

O Decreto-Lei n.º 234/2012, segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 165/2006, amplia a missão do Estado e do Camões IP na promoção do ensino do português, incorporando modalidades como o ensino em institutos culturais, planos curriculares estrangeiros, leitorados universitários, atividades complementares em escolas estrangeiras e ensino à distância. Também alinha o ensino do português com o QECRL, enfatizando a importância de parcerias com entidades públicas e privadas e a integração deste ensino nos sistemas educativos dos países com comunidades portuguesas significativas.

Por fim, o Decreto-Lei n.º 65-A/2016 atualiza este regime jurídico, reconhecendo o português como língua plurinacional e elemento de coesão na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Este Decreto reforça também o papel do Camões IP nas PE no estrangeiro, adapta as estratégias pedagógicas às realidades das diásporas e novos perfis estudantis e estabelece medidas para a qualificação, certificação e reconhecimento das aprendizagens. Promove, ainda, recursos tecnológicos e metodológicos modernos e procura assegurar uma organização eficiente e alinhada com o contexto global do ensino do português.

O Camões IP assume, assim, a responsabilidade da coordenação dos docentes, da colaboração entre níveis e modalidades de ensino e do incentivo à integração do PLNM nos currículos e sistemas educativos, especialmente em países com comunidades lusófonas.

## **CAPÍTULO 3 - PROCESSOS DE TRANSIÇÃO: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E EXPERIÊNCIAS**

### **3.1 Dinâmicas da Transição**

O conceito de transição é intrinsecamente multidisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento e vários campos de estudo. De acordo com Bridges (2004), Anderson *et al.* (2012), Vieira (2012) e Papalia e Feldman (2013), todos nós somos marcados por períodos de estabilidade intercalados com fases de transição. Durante os períodos de transição, ocorrem processos de integração que levam a transformações na forma como nos entendemos a nós mesmos e entendemos a realidade que nos rodeia.

Anderson *et al.* (2012) definem a transição como qualquer evento ou não evento que resulta em mudanças que ocorrem entre períodos de estabilidade. Segundo os autores, estas mudanças exigem que o indivíduo abandone aspetos da sua identidade anterior para aprender novos papéis, o que pode trazer ganhos ou perdas. Para os autores, as transições passam por 3 fases: **(1) *Moving out***, relativa ao abandono de papéis, relacionamentos e rotinas anteriores; **(2) *Moving through***, correspondente a um período de confusão, vazio e incerteza; e **(3) *Moving in***, que implica a assunção de novos papéis e responsabilidades. Os autores referem, ainda, que as transições são influenciadas por 4 fatores: **(1) *tipo***, ou seja, avaliação subjetiva do indivíduo sobre a transição que molda a sua resposta emocional e a adoção de estratégias para lidar com a situação; **(2) *contexto***, isto é, fatores ambientais que influenciam a perceção e os recursos disponíveis; **(3) *impacto***, portanto, magnitude das alterações na vida do sujeito que determinam a necessidade de tempo e de recursos para a adaptação; e **(4) *estratégia***, por outras palavras, ações ou estratégias que cada indivíduo usa para lidar com a transição.

Os processos de transição curricular, particularmente aqueles que implicam mudanças na língua de escolarização ou no estatuto da disciplina linguística, constituem, assim, momentos críticos na experiência escolar dos alunos, mobilizando simultaneamente dimensões académicas, emocionais e relacionais, o que sustenta a H1.

### **3.2 Impactos da Transição Académica**

Em Educação, a transição tem vindo a ser estudada sobretudo no que respeita a mudanças entre níveis, ciclos ou estabelecimentos de ensino (Saragoça *et al.* 2011). Independentemente do tipo de transição, a investigação, que envolve várias áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Psicologia e as Ciências da Educação, considera, de forma consensual, que adaptação a um novo contexto académico representa um momento crítico e implica mudanças emocionalmente intensas e socialmente complexas. A pesquisa defende, por um lado, que a transição representa oportunidades ao nível do desenvolvimento de competências académicas e do crescimento pessoal e social (Abrantes, 2005; Bento, 2007; Carvalho, 2016; Chambel, 2015), mas que, por outro lado, implica desafios a nível académico, social e emocional (Andersonn *et al.*, 2000; Abrantes, 2005; 2009; Lopes, 2005; Bento, 2007).

Quanto aos resultados escolares, a transição apresenta, para a maioria dos jovens, efeitos negativos no rendimento académico, traduzidos na diminuição do sentimento de competência, baixa nos resultados escolares e desinteresse académico (Anderson *et al.*, 2000; Bento, 2007; Duarte *et al.*, 2008).

A nível social, a transição pode levar a uma diminuição da satisfação dos alunos com a escola e à quebra de laços de vinculação, sobretudo na puberdade ou com mudança de escola (Anderson *at al.*, 2000; Bento, 2007; Rhodes, 2008).

Em termos emocionais, a transição pode influenciar a identidade pessoal dos alunos, nomeadamente através de uma diminuição da autoestima e do autoconceito, podendo até culminar em sintomas depressivos, devido ao isolamento, à pressão dos pares ou à diminuição da perceção da qualidade da vida escolar (Anderson *et al.*, 2000; Rhodes, 2008; Abrantes, 2009).

No entanto, a transição não é um processo linear, varia de indivíduo para indivíduo e é condicionada por diversos fatores, nomeadamente pelos contextos familiares, sociais e escolares, mas também por fatores individuais.

No que se refere ao contexto familiar e social, a forma como decorre a transição depende do modo como a família valoriza e se envolve na vida escolar do aluno, incluindo da forma como esta percebe a sua transição, mas também das infraestruturas disponíveis e do apoio recebido de terceiros. Neste âmbito, constituem fatores de risco para uma transição bem-sucedida a baixa escolaridade dos familiares, baixos rendimentos, a instabilidade profissional e o fraco investimento, especialmente no apoio às tarefas escolares e nas relações sociais. Como fatores favoráveis a uma transição positiva, a investigação aponta para a valorização da escola enquanto mecanismo de mobilidade social ou de obtenção de melhores condições de vida e para um envolvimento efetivo na vida escolar dos alunos (Stevenson *et al.*, 1994; Gamoran *et al.*, 1997; Larose, 2003; Laveault, 2006; Oliveira- Formosinho *et al.*, 2016a; 2016c; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2016).

No que respeita ao contexto escolar, a forma como decorre a transição depende essencialmente da forma como a escola acolhe e responde às necessidades dos alunos, das práticas pedagógicas adotadas e das relações interpessoais desenvolvidas, sobretudo quando ocorre uma transição de escola ou do 1.º para o 2.º CEB. Neste campo, constituem fatores desfavoráveis a uma transição positiva a existência de hiatos entre os conteúdos programáticos e/ou de grandes diferenças nas estratégias pedagógicas utilizadas. Por outro lado, constituem fatores favoráveis a uma transição positiva a exposição a um currículo rico e desafiante e a implementação de estratégias pedagógicas que assegurem a continuidade entre os diferentes anos de escolaridade e as diferentes disciplinas e que, simultaneamente, favoreçam o envolvimento efetivo dos alunos (Stevenson *et al.* 1994; Gamoran *et al.* 1997; Larose, 2003; Laveault, 2006). Além disso, conhecer antecipadamente o novo contexto, as regras neste vigentes e os comportamentos a adotar diminui os sentimentos de ansiedade associados quer a um novo espaço, quer à relação com os professores e com os colegas (Gomes & Carvalho, 2007; Oliveira-Formosinho *et al.*, 2016b).

Considerando as características individuais, a interceção entre as características biológicas e as psicológicas de cada aluno pode facilitar ou dificultar a transição (Larose, 2003). Almeida *et al.* (2000), Larose (2003), Peixoto (2003) e Coelho *et al.* (2017) consideram que a motivação, o autoconceito e a autoestima influenciam a forma como o aluno percebe e vive a transição. Neste aspeto, os estudos empreendidos realçam que alunos com deficiência física, dificuldades de aprendizagem, desempenho académico inferior, menos adaptados socialmente e para os quais as expectativas dos contextos familiar e escolar são baixas vivem maiores dificuldades na transição (Peixoto & Piçarra, 2005; Marturano & Pizato, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Salgado, 2021). Por outro lado, alunos com uma perceção positiva da escola e das suas capacidades, cujas expectativas e crenças em relação à vida escolar e académica são positivas, encaram os desafios inerentes à transição com mais interesse, confiança e empenho, vivendo-a de forma mais positiva (Canavarro *et al.*, 2005; Gomes & Carvalho, 2007; Seco *et al.*, 2009; Dias & Campos, 2015).

Estes dados sustentam a H1, H3 e H6.

Desta forma, e como referido por Silva *et al.* (2016, p. 97), «importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam».

### **3.3 Educação, Socialização e Experiência Escolar**

O conceito de experiência tem vindo a ser problematizado por autores como Larrosa (2002) e Foucault (2004), que a consideram um fenómeno único para cada indivíduo, decorrente da sua subjetividade e perceção pessoal do mundo, não dependendo apenas das características individuais de cada sujeito, mas também dos elementos que constituem o ambiente vivido pelo mesmo. Larrosa (2002, pp. 25-26) refere que «é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma», acrescentando que «somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria

transformação». Assim, a experiência resulta do envolvimento do indivíduo consigo próprio, com o seu contexto social e com todos os elementos circundantes.

No âmbito das experiências escolares, Montandon e Longchamp (1997) defendem que é fundamental analisar-se a articulação entre a educação e a socialização. Educação é, para Montandon e Longchamp (1997), um conjunto de ferramentas para a transmissão de conhecimentos e preparação do futuro. Já socialização é o processo de integração do indivíduo em sistemas e sociedades, incluindo aprendizagens não intencionais. Deste modo, a interligação entre educação e socialização favorece a emergência das experiências dos alunos.

Para os autores, fazem parte da experiência as lógicas presentes nos contextos familiares e escolares onde decorre a socialização da criança, nomeadamente através da transmissão de saberes e valores e da organização das estruturas educativas, onde as crianças aprendem a relacionar-se com a autoridade e com os pares, e da orientação relativa aos projetos para o futuro que os agentes socializadores promovem. Fazem, também, parte da experiência as representações, isto é, as formações cognitivas originadas pelas informações e crenças provenientes do meio social, cujo desenvolvimento se encontra condicionado por fatores pessoais da criança, tais como a idade, o género ou o sucesso escolar; as emoções, ou seja, elementos definidos socialmente e ligados às representações sociais e às ações dos indivíduos; e as ações, por outras palavras, o empenho do aluno enquanto ator social, refletido nos recursos e estratégias desenvolvidos em contexto educativo. É, portanto, precisamente na articulação destas três dimensões que reside o potencial do conceito de experiência para captar o sentir, o agir e o significado da ação, sendo que a ação é indissociável da reflexão e da emoção. Vários estudos, como as análises da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2010) e os relatórios PISA da OCDE (2019), revelam diferenças persistentes na experiência académica, nomeadamente em função do género, da idade, do contexto familiar e do meio socioeconómico. As raparigas tendem a superar rapazes em notas médias, esforço, organização do estudo e cumprimento de regras em todos os contextos, graças a maior concentração, tempo dedicado às tarefas e comportamentos pró-sociais, mas reportam menor bem-estar na escola e nos intervalos, com mais *stress* e menor felicidade escolar, apesar de

gostarem mais das aulas e de manterem melhores relações com professores, enquanto os rapazes exibem maior desregulação comportamental e maior confiança no desempenho. Ambos os géneros têm amigos equivalentes na escola e gostam de aprender coisas novas. Estas disparidades intensificam-se com a idade: no pré-escolar e no 1.º CEB, as raparigas sentem-se melhor na escola, mas, aos 15 anos, mesmo sendo mais organizadas e obtendo melhores resultados académicos, acumulam mais *stress* do que os rapazes, cuja experiência académica é marcada pela desatenção persistente e maior insucesso, em particular no ES.

Relativamente ao contexto familiar, as famílias com elevado capital cultural tendem a reforçar mais o esforço das raparigas, beneficiando-as em acesso a ajuda e confiança geral. Também em lares monoparentais ou desfavorecidos, os rapazes enfrentam maior abandono e as raparigas tendem a compensar os défices ambientais com redes informais, obtendo melhores desempenhos.

De acordo com Dubet e Martuccelli (1996), o conceito de experiência permite analisar os efeitos da escola nos indivíduos, dado que permite considerar a combinação das várias lógicas de ação estruturantes do mundo social que, no caso escolar, se traduzem em 3 funções: **(1)** socialização, isto é, a definição do aluno pela sua pertença e papel, implicando a interiorização das expectativas da escola; **(2)** estratégia, ou seja, a dimensão racional e instrumental da ação social, com o aluno a gerir recursos e interesses de modo a alcançar sucesso num espaço competitivo, o que implica a definição de estratégias eficazes em função de custos e benefícios; e **(3)** subjetivação, que designa a capacidade de distanciamento reflexivo do ator social, valorizando a sua autonomia e espírito crítico. A articulação destas lógicas, condicionada por variáveis como o género, a idade ou o contexto familiar, confere identidade e sentido à experiência social, constituindo uma maneira de construir o mundo.

Nunes e Madureira (2021) destacam que, em contexto escolar, para além das experiências resultantes das aprendizagens formais, é visível a existência de múltiplas experiências resultantes de aprendizagens informais, por exemplo, nos recreios, nos intervalos ou nas interações espontâneas com adultos e colegas, sendo estas igualmente determinantes na construção da identidade do aluno.

Pelo exposto, como evidenciam Montandon e Longchamp (2007), os elementos constitutivos da experiência são elementos de natureza social, criados pelos grupos a que os indivíduos pertencem e, posteriormente, transformados ou adaptados por esses mesmos grupos.

### **3.4 Transição Curricular entre Português Língua Não Materna e Português Língua Materna**

A investigação demonstra que transições entre dispositivos linguísticos têm impacto nas dimensões académicas, emocionais e relacionais (Cummins, 2000; Norton, 2013).

Nas EI, onde predomina, como língua de instrução, uma língua diferente do português, a transição curricular entre disciplinas de PLNM e PLM pode constituir um momento de particular tensão linguística. Com efeito, este processo pode revelar discrepâncias fundamentais entre BICS (fluência superficial desenvolvida em 2 a 3 anos de exposição) e CALP (proficiência complexa que exige 5 a 7 anos, mesmo em contextos imersivos (Cummins, 2000).

Cummins (2000) alerta que uma fluência superficial das BICS pode disfarçar *deficits* sérios em CALP, levando a decisões pedagógicas inadequadas e, conseqüente, ao insucesso académico. Nas EI, esta dinâmica pode manifestar-se, por exemplo, quando alunos aparentemente fluentes em português conversacional se confrontam com as exigências avaliativas das turmas PLM. Esta exposição súbita pode comprometer a participação plena em contextos avaliativos exigentes, caracterizados por uma matriz nacional portuguesa, podendo resultar em perceções de inadequação linguística, fragilizando a autoeficácia académica (Bandura, 1997) e o investimento linguístico (Norton, 2013).

No plano académico, alinhado com a H3, turmas LM impõem expectativas elevadas de precisão linguística e autonomia escolar, as quais podem comprometer as perceções de autoeficácia e de autoconceito académicos. Bandura (1997; 2001) define autoeficácia como a crença na capacidade de executar ações para atingir objetivos, crença particularmente vulnerável em transições avaliativas. Marsh e Hau (2004) mostram que autoconceito académico se constrói através de sucessos

e fracassos experienciais, ficando também mais vulnerável face a desfasamentos linguísticos em contextos de elevada exigência.

No âmbito relacional, alinhado com a H6, as mudanças de turma reconfiguram as redes de pares e as relações entre o professor e o aluno. Wentzel (1998) demonstra que o sentimento de pertença, mediado pela aceitação dos pares e pelo apoio docente, contribui para o sucesso académico. Já Norton (2013) mostra que o investimento linguístico depende do reconhecimento identitário pelos pares e professores, sendo as transições entre turmas momentos em que esta negociação se intensifica, o que justifica a H1 e a H5.

No campo emocional, alinhado com a H5 e H6, estas transições geram sentimentos ambivalentes. Por um lado, o reconhecimento institucional gera motivação, mas, por outro lado, a ansiedade face à exposição de fragilidades linguísticas cria inibições, o que reduz a participação e processamento cognitivo dos envolvidos (Antunes & Fontaine, 1995; 1996).

Nesse sentido, a literatura internacional sobre programas de L2 em contexto escolar sugere que tais transições devem considerar não apenas níveis de proficiência linguística, mas também o impacto académico, emocional e relacional da mudança de estatuto curricular da língua alvo por constituir um momento crítico nos percursos escolares (Cummins, 2000).

Apesar disso, a transição de PLNM para PLM, que constitui um processo pedagógico complexo, é, em contexto nacional, regulamentada por critérios normativos que privilegiam a proficiência linguística, tal como se verifica nas Portarias n.º 223-A/2018 e n.º 226-A/2018, e, no contexto da EI em estudo, regulada, desde o ano letivo 2024/2025, temporalmente, com um período máximo de aulas de PLNM de 2 anos.

No entanto, transições entre dispositivos linguísticos sem apoio adequado podem gerar desfasamentos entre uma aparente fluência e exigências académicas reais. Neste âmbito, a literatura destaca que a transição baseada em testes padronizados e critérios de proficiência subestimam a complexidade do desenvolvimento linguístico e académico dos alunos e não tem em consideração os seus repertórios plurilingues nem as suas trajetórias de socialização escolar (García & Wei, 2014). Nesse sentido, diversos autores defendem transições graduais articuladas com

diferenciação pedagógica e monitorização contínua, considerando não apenas indicadores linguísticos, mas também dimensões emocionais, identitárias e relacionais (Norton, 2013).

À luz deste enquadramento, a transição curricular entre PLNM e PLM em EI portuguesas pode ser entendida como um processo multidimensional que não se esgota em critérios administrativos ou normativos, envolvendo diversas dimensões que atravessam a experiência escolar dos alunos. Nesse sentido, analisar as percepções dos estudantes sobre a sua identidade linguística, o seu perfil académico, os contextos de contacto com o português e a forma como vivenciam a aprendizagem em PLNM e em PLM, bem como o processo de transição curricular entre as duas disciplinas permite operacionalizar as dimensões académica, emocional e relacional, identificadas no objetivo geral deste estudo, bem como testar as hipóteses formuladas sobre os fatores que favorecem ou dificultam a adaptação ao novo contexto curricular. Este referencial sustenta, assim, diretamente as hipóteses de investigação deste estudo (H1-H6) e orienta a operacionalização das dimensões analisadas no questionário aplicado aos alunos.

## **2.<sup>a</sup> PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

O enquadramento teórico delineado na Parte I fundamenta a transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM como sendo um processo complexo, estruturado pela dupla normatividade das EI, mediado por identidades linguísticas híbridas e pelo contacto com o português e caracterizado por impactos académicos, emocionais e relacionais.

Esta segunda parte operacionaliza estas dimensões através de uma abordagem mista sequencial exploratória, articulando H1–H6 com P1–P8 e O1–O8. O Capítulo 1 apresenta o objeto do estudo, a metodologia adotada, justificando o paradigma pragmático, a abordagem mista sequencial, a amostra e os instrumentos. O Capítulo 2 apresenta os resultados da análise documental e do questionário. O Capítulo 3 triangula dados empíricos com teoria, testando hipóteses.

## **CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A metodologia de investigação constitui um elemento central de qualquer estudo científico, uma vez que define o conjunto de opções teóricas, metodológicas e técnicas que orientam a produção de conhecimento. A explicitação destas escolhas metodológicas procura garantir o rigor, a coerência e a validade do processo de investigação desenvolvido.

### **1.1 Objeto de Estudo**

#### **1.1.1 Definição do Problema**

Dewey (1938, p. 108) defende que «scientific inquiry is a process directed toward the resolution of concrete problems in the real world through controlled experiences». Um desses problemas concretos assenta no crescimento acelerado a que se tem assistido, em Portugal, nas últimas décadas, da procura por uma educação internacional, devido à crescente imigração elitista no país e ao aumento da procura por uma educação internacional por parte de famílias portuguesas. Esta procura tem vindo a traduzir-se no crescimento acelerado de instituições que acolhem um público-alvo extremamente diversificado em termos linguísticos, sociais e culturais, o que tem impacto no processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura portuguesas. Na verdade, estas instituições atraem, simultaneamente, estudantes que estabelecem nelas o primeiro contacto com a língua e a cultura do país e alunos que já desenvolveram algumas competências nesse âmbito aquando do seu ingresso, nomeadamente alunos que nasceram e vivem em Portugal. Paralelamente, alguns dos alunos destas instituições, portugueses e estrangeiros, pretendem permanecer em Portugal e prosseguir os seus estudos no país, em instituições de ensino portuguesas, mas, para muitos outros, a permanência no país de acolhimento é meramente temporária. Além disso, alguns dos alunos das EI em Portugal frequentam, ao longo de toda a escolaridade, a disciplina de PLNM, outros a disciplina de Português enquanto LM, a aqui designada PLM, e outros, ainda, enfrentam, no decorrer do seu percurso escolar, o desafio da transição curricular entre a disciplina de PLNM e a disciplina

de PLM, cujas competências, conhecimentos e conteúdos programáticos foram desenhados pelo MECI para alunos que apresentam o português como LM. Contudo, e apesar da complexidade inerente à forma como as EI interpretam e desenvolvem o ensino e a aprendizagem do português face à diversidade social, cultural e linguística que as caracteriza, não foram identificados estudos neste âmbito.

Esta pesquisa procura, assim, não apenas preencher uma lacuna existente na investigação, mas também fornecer dados relevantes para o desenvolvimento de PL mais eficazes e inclusivas, de modo a fomentar a integração plena de todos os alunos das EI.

### **1.1.2 Questões Orientadoras**

#### **Questão de Partida**

Tendo em conta que as nossas interrogações iniciais partem da nossa observação do real e da nossa leitura dessa observação, atendendo ao nosso próprio quadro de referência, e que Quivy e Campenhoudt (2008, p. 44) definem a questão de partida, que deve ser clara, exequível e pertinente, como sendo «o primeiro fio condutor da investigação», as questões de investigação formuladas exploram as perceções de alunos estrangeiros durante a transição da disciplina de PLNМ para a de PLM, numa EI da AML. Focam-se, portanto, nas dinâmicas de identidade, nas competências linguísticas e académicas dos alunos e nas suas experiências de aprendizagem do português e de integração no contexto local.

Assim, o estudo tem como ponto de partida a seguinte questão: «*De que modo os alunos estrangeiros integrados em EI percecionam, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNМ para o PLM, à luz do enquadramento regulatório e institucional da sua EI?*» e tem como objetivo geral: «*Compreender o modo como os alunos estrangeiros integrados numa EI da AML percecionam, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNМ para o PLM, à luz do enquadramento regulatório e institucional da EI*».

### **Questões Específicas**

A partir da questão de partida, definiram-se outras mais específicas, através das quais se procura compreender de que modo estes estudantes interpretam a sua própria identidade linguística, que competências linguísticas consideram ter e qual a importância atribuída à língua portuguesa. Pretende-se, igualmente, analisar as perceções, experiências e vivências associadas à escolarização e à transição curricular entre PLNM e PLM. Pelo exposto, formularam-se as seguintes perguntas específicas:

**P1** – De que modo os alunos em transição de PLNM para PLM constroem e entendem a sua identidade linguística, bem como os repertórios linguísticos que mobilizam nos diferentes contextos de uso?;

**P2** – Como compreendem os alunos o seu perfil académico global no contexto do seu percurso escolar?;

**P3** – Como descrevem os alunos o seu contacto com a língua portuguesa nos diferentes contextos formais e informais?;

**P4** – Quais são as perceções dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem em PLNM?;

**P5** – Quais são as perceções dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem em PLM?;

**P6** – De que forma os alunos atribuem valor à língua portuguesa enquanto recurso para a sua integração social e escolar e para a construção dos seus projetos de vida?;

**P7** – Como vivem e interpretam os alunos o processo de transição de PLNM para PLM?; e

**P8** – Que fatores de natureza interna e externa influenciam a adaptação dos alunos em transição de PLNM para PLM a um novo contexto curricular?.

#### **1.1.3 Hipóteses de Investigação**

Considerando os desafios e as oportunidades que afetam qualquer processo de transição, foram formuladas as seguintes hipóteses sobre a forma como alunos estrangeiros que transitam da disciplina PLNM para a de PLM percecionam esse processo:

**H1** – A percepção da transição entre PLNM e PLM depende de fatores internos e externos, sendo impactada pelas dimensões académicas, relacionais e emocionais;

**H2** – Os alunos estrangeiros que vivem em Portugal e que frequentam aulas de Português constroem uma identidade linguística híbrida, na qual o português se articula com as outras línguas que utilizam;

**H3** – Um perfil académico globalmente positivo associa-se a uma maior facilidade na adaptação ao novo contexto curricular;

**H4** – Níveis mais elevados de contacto efetivo com o português em diferentes contextos associa-se a percepções mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular;

**H5** – Os alunos que valorizam o português como parte importante da sua integração social e escolar e dos seus projetos de vida tendem a relatar uma experiência de adaptação ao novo contexto mais positiva;

**H6** – A combinação de um apoio escolar consistente e de um apoio familiar envolvido associa-se a avaliações mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular.

#### **1.1.4 Objetivos**

##### **Objetivo Geral**

De modo a dar resposta à questão de partida, traçou-se o seguinte objetivo geral: *«Compreender o modo como os alunos estrangeiros integrados numa EI da AML percebem, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNM para o PLM, à luz do enquadramento regulatório e institucional da EI».*

##### **Objetivos Específicos**

A partir do objetivo geral, definiram-se outros mais específicos, os quais procuram dar resposta às questões específicas:

- O1** – Descrever o modo como os alunos em transição entre o PLNM e o PLM percebem a sua identidade linguística e os repertórios de línguas que mobilizam nos diferentes contextos;
- O2** – Apreender a percepção que os alunos têm do seu perfil académico global;
- O3** – Conhecer o modo como os alunos descrevem o seu contacto com a língua portuguesa em diferentes contextos;
- O4** – Compreender as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem em PLNM;
- O5** – Compreender as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem em PLM;
- O6** – Analisar o modo como os alunos valorizam o português enquanto recurso para a sua integração social e escolar e para os seus projetos de vida;
- O7** – Explorar a forma como os alunos vivem o processo de transição do PLNM para o PLM; e
- O8** – Identificar fatores internos e externos condicionantes da adaptação dos alunos em transição do PLNM para o PLM a um novo contexto curricular.

Tabela 1.1: Relação entre perguntas, objetivos e hipóteses

Pergunta específica	Objetivo específico	Hipótese relacionada
<b>P1</b> De que modo os alunos em transição de PLNM para PLM constroem e entendem a sua identidade linguística, bem como os repertórios linguísticos que mobilizam nos diferentes contextos de uso?	<b>O1</b> Descrever o modo como os alunos em transição entre o PLNM e o PLM percebem a sua identidade linguística e os repertórios de línguas que mobilizam nos diferentes contextos	<b>H2</b> Os alunos estrangeiros que vivem em Portugal e que frequentam aulas de Português constroem uma identidade linguística híbrida, na qual o português se articula com as outras línguas que utilizam
<b>P2</b> Como compreendem os alunos o seu perfil académico global no contexto do seu percurso escolar?	<b>O2</b> Apreender a percepção que os alunos têm do seu perfil académico global	<b>H3</b> Um perfil académico globalmente positivo associa-se a uma maior facilidade na adaptação ao novo contexto curricular

Pergunta específica	Objetivo específico	Hipótese relacionada
<b>P3</b> Como descrevem os alunos o seu contacto com a língua portuguesa nos diferentes contextos formais e informais?	<b>O3</b> Conhecer o modo como os alunos descrevem o seu contacto com a língua portuguesa em diferentes contextos	<b>H4</b> Níveis mais elevados de contacto efetivo com o português em diferentes contextos associa-se a percepções mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular
<b>P4</b> Quais são as percepções dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem em PLNM?	<b>O4</b> Compreender as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem em PLNM	<b>H1</b> A percepção da transição entre PLNM e PLM depende de fatores internos e externos, sendo impactada pelas dimensões académicas, relacionais e emocionais
<b>P5</b> Quais são as percepções dos alunos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem em PLM?	<b>O5</b> Compreender as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem em PLM	<b>H1</b> A percepção da transição entre PLNM e PLM depende de fatores internos e externos, sendo impactada pelas dimensões académicas, relacionais e emocionais
<b>P6</b> De que forma os alunos atribuem valor à língua portuguesa enquanto recurso para a sua integração social e escolar e para a construção dos seus projetos de vida?	<b>O6</b> Analisar o modo como os alunos valorizam o português enquanto recurso para a sua integração social e escolar e para os seus projetos de vida	<b>H5</b> Os alunos que valorizam o português como parte importante da sua integração social e escolar e dos seus projetos de vida tendem a relatar uma experiência de adaptação ao novo contexto mais positiva
<b>P7</b> Como vivem e interpretam os alunos o processo de transição de PLNM para PLM?	<b>O7</b> Explorar a forma como os alunos vivem o processo de transição do PLNM para o PLM	<b>H1</b> A percepção da transição entre PLNM e PLM depende de fatores internos e externos, sendo impactada pelas

Pergunta específica	Objetivo específico	Hipótese relacionada
		dimensões académicas, relacionais e emocionais
<b>P8</b> Que fatores de natureza interna e externa influenciam a adaptação dos alunos em transição de PLNM para PLM a um novo contexto curricular?	<b>O8</b> Identificar fatores internos e externos condicionantes da adaptação dos alunos em transição do PLNM para o PLM a um novo contexto curricular	<b>H1, H3, H4, H5, H6</b> A combinação de um apoio escolar consistente e de um apoio familiar envolvido associa-se a avaliações mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular

## 1.2 Opções Metodológicas

### 1.2.1 Paradigma Epistemológico e Plano de Investigação

De acordo com Kuhn (1962, p. 44), um paradigma constitui o «exemplary past achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners». No mesmo sentido, Lakatos (1970, p. 93) define paradigma como «the hard core of shared beliefs that guides scientific research programmes». Também Silva e Pinto (1986, p. 23) o apresentam como «o conjunto de princípios, teorias, estratégias metódicas e resultados que servem de modelo ou quadro orientador para pesquisas». Desta forma, a opção por um determinado paradigma condiciona o plano, o desenho e os métodos e técnicas de um estudo.

Para responder às questões da presente investigação e cumprir os objetivos traçados, que requerem a consideração simultânea de realidades objetivas e de perceções subjetivas, adotou-se o paradigma pragmático, teorizado por Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Teddlie e Tashakkori (2009) e defendido por Creswell (2007), atendendo ao facto de não existir uma realidade única, pois cada indivíduo faz interpretações únicas da sua própria realidade. Neste âmbito, implementa-se uma abordagem mista sequencial exploratória (Creswell & Plano Clark, 2017), uma vez que a análise do enquadramento regulatório e institucional (abordagem qualitativa) gerou hipóteses, as quais foram, posteriormente testadas junto dos alunos em transição através da aplicação de um inquérito por questionário

(abordagem quantitativa), o que, para Mertens (2014), maximiza a compreensão de fenómenos complexos.

Pelo exposto, o presente estudo assentou em duas fases sequenciais. Numa primeira fase, fase qualitativa inicial, procedeu-se a uma análise documental, através da consulta de fontes oficiais. Começou-se pela análise dos *websites* da EI e da OI que a regulamenta, seguindo-se a das portarias nº 1011/82, de 29 de outubro (ME, 1982); n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (ME, 2018a); e n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (ME, 2018b). Esta primeira fase, seguindo uma abordagem qualitativa, visou aferir o contexto regulatório e a respetiva aplicação local da EI. Numa segunda fase, seguindo uma abordagem quantitativa, recorreu-se à aplicação de um questionário a 34 alunos em transição, para testar empiricamente as suas perceções subjetivas relativamente à transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM.

Esta opção teve como objetivos, por um lado, estabelecer uma lógica dedutiva, uma vez que os dados qualitativos geram hipóteses que os quantitativos validam ou invalidam, e, por outro lado, estabelecer o enquadramento do estudo, uma vez que a análise das políticas institucionais precede a interpretação das vivências dos alunos. Além disso, esta abordagem mista permite a triangulação de dados, a validade convergente e uma maior confiança nos resultados (Carmo & Ferreira, 2008; Freixo, 2011; Coutinho, 2014).

A opção por tal abordagem fundamenta-se na natureza complexa do fenómeno em estudo, que envolve simultaneamente dimensões objetiváveis e experiências subjetivas. Ao privilegiar a adequação metodológica à questão de investigação, o pragmatismo permite articular dados quantitativos e qualitativos de forma complementar, reconhecendo que nenhuma abordagem isolada captaria plenamente a complexidade da transição curricular. A integração dos dados ocorreu numa lógica de expansão interpretativa, em que os resultados quantitativos foram aprofundados e contextualizados à luz das respostas abertas e do enquadramento institucional previamente analisado.

### **1.2.2 Amostra**

Atendendo aos objetivos delineados e à natureza e ao plano de investigação definidos, privilegiou-se uma amostra intencional e criterial, englobando «um grupo de indivíduos [...] disponível [...], e não probabilística, dado que os indivíduos foram selecionados [...] tendo por base critérios de escolha intencional» (Carmo & Ferreira, 2008, p.215).

O universo de estudo compreende os 34 alunos do 3.º CEB de uma EI situada na AML que se encontravam em transição curricular ativa do PLNM para o PLM no ano letivo 2024/2025, uma vez que 2 alunos do universo elegível (N=36) optaram por não participar no estudo. Assim, participaram aproximadamente 94% da população-alvo. Os critérios de inclusão foram os seguintes: **(1)** Frequência do 3.º CEB; **(2)** Frequência de, pelo menos, 2 anos consecutivos de PLNM; **(3)** Transição formal para PLM no ano letivo 2024/2025; **(4)** Consentimento livre e esclarecido dos Encarregados de Educação; **(5)** Assentimento dos alunos (idade  $\geq 12$  anos).

Não sendo a amostra totalmente representativa da população em estudo, dado que nem todos os indivíduos que a constituem têm a mesma probabilidade de serem incluídos na amostra (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014), os dados e as conclusões deste não são generalizáveis a outras situações, para além das do contexto em análise (Bogdan & Biklen, 1994).

### **1.2.3 Técnicas e Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma investigação implica recorrer a uma diversidade de procedimentos metodológicos. Desta forma, na presente investigação, que adota um paradigma pragmático (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009; Creswell, 2007) e uma abordagem mista sequencial exploratória (Creswell & Plano Clark, 2017), após formulação da questão problema, das hipóteses, dos objetivos, da revisão da literatura e da seleção dos participantes, iniciou-se a recolha de dados em duas fases.

### **Análise Documental**

Bell (1993) defende que a análise documental é essencial em investigações em Educação, pois permite contextualizar práticas institucionais face a políticas

oficiais. A análise documental empreendida neste estudo centrou-se na consulta de *websites* institucionais públicos e em legislação em vigor e adotou a análise de conteúdo qualitativa de Bardin (2011).

Os documentos analisados incluem o *website* institucional da EI (acesso a 8, 9 e 10 de outubro de 2024), o *website* institucional da OI (acesso a 6 e 7 de outubro de 2024) e os documentos reguladores que estabelece as orientações para o ensino do português a alunos estrangeiros a viver em Portugal, nomeadamente as Portarias nº 1011/82; n.º 223-A/2018; e n.º 226-A/2018, (acesso a 13 de outubro de 2024). A seleção destes documentos justificou-se por constituírem a expressão formal e oficial das PL da EI e permitirem enquadrar a forma como os alunos vivenciam a transição entre diferentes percursos linguísticos.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), a análise de conteúdo privilegiou a interpretação dos significados e dos enquadramentos discursivos, em detrimento da mera quantificação de ocorrências, partindo do princípio de que a forma como a EI se apresenta e explicita as suas opções constitui, em si mesma, um dado central para a investigação.

Este processo desenvolveu-se em 3 fases principais: **(1)** pré-análise; **(2)** exploração do material; e **(3)** interpretação dos resultados. Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante exaustiva das páginas *web* selecionadas, com vista à familiarização com a EI e à identificação dos aspetos relevantes para a investigação. Nesta etapa, foram definidas as unidades de contexto e os critérios de inclusão e exclusão de excertos, para que apenas o conteúdo ligado à organização do ensino do português fosse retido para análise posterior. Para o efeito, estabeleceram-se previamente categorias e temas considerados relevantes para o problema da investigação. No que respeita aos *websites* oficiais da EI e da OI, mapearam-se as seguintes dimensões: **(1)** Valores; **(2)** Oferta linguística; **(3)** Obrigatoriedade de ensino da língua do país de acolhimento; e **(4)** Critérios de transição de PLNM para PLM. Quanto à legislação nacional relativa ao ensino do português para estrangeiros relevante no contexto em estudo, mapearam-se as seguintes dimensões: **(1)** Modalidades e **(2)** Critérios de transição entre as disciplinas de PLNM e PLM. Os dados foram, depois, organizados numa matriz categorial síntese com 3 dimensões: **(1)** Obrigatoriedade do ensino da língua do

país de acolhimento; **(2)** Progressão PLNM→PLM; e **(3)** Oferta linguística estruturada.

Esta categorização prévia teve como objetivo orientar a leitura sistemática, garantindo a relevância dos excertos selecionados para responder à pergunta de investigação. Na fase de exploração, procedeu-se à codificação sistemática dos elementos dos documentos, de acordo com as categorias previamente definidas, recorrendo-se a grelhas de registo baseadas na presença dos temas identificados nos documentos analisados. Estas grelhas permitiram analisar a forma como os temas são discursivamente construídos, os contextos em que surgem e as implicações que produzem para a compreensão do ensino do português na EI. Para a análise e interpretação dos resultados, os temas foram organizados em eixos de análise que articulam as PL com o enquadramento do ensino do português. A partir destes eixos, desenvolveram-se inferências e interpretações que ultrapassam a mera descrição dos documentos, visando explicitar de que forma as políticas institucionais configuram os percursos de aprendizagem do português e em que medida contribuem para a compreensão das perceções expressas pelos alunos no inquérito por questionário. A análise dos dados relativos aos documentos institucionais priorizou, assim, os resultados de uma codificação sistemática, de acordo com categorias previamente definidas, recorrendo-se a grelhas de registo baseadas na presença dos temas identificados.

### **Inquérito por Questionário**

Carmo e Ferreira (2008) consideram que o inquérito por questionário permite quantificar perceções subjetivas em amostras médias, possibilitando identificar padrões, tendências e relações entre variáveis em contextos exploratórios. Também Quivy e Campenhoudt (2008) defendem que este instrumento permite estudar perceções, atitudes e opiniões, articulando medidas objetivas e subjetivas, tal como necessário para cumprimento dos objetivos desta investigação. Paralelamente, Freixo (2011) e Coutinho (2014) reforçam que este instrumento assegura a triangulação complementar com a análise documental, maximizando a validade convergente. Nesse sentido, na presente investigação, optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário. Este instrumento, após um

enquadramento ético e informativo, em que se explicita o âmbito e os objetivos da investigação, bem como a natureza voluntária, anónima e confidencial da participação, encontra-se organizado em 3 partes: **(1)** Caracterização do/da participante; **(2)** Experiência de aprendizagem do português em contexto académico; e **(3)** Experiência de transição de PLNM para PLM. Estas partes dividem-se em 87 itens, incluindo diferentes tipologias de questões, de modo a possibilitar uma análise integrada das perceções, experiências e vivências associadas à transição da disciplina de PLNM para a de PLM.

O questionário foi aplicado a 34 alunos do 3.º CEB da EI na AML, todos em transição ativa do PLNM para o PLM.

A Parte I (Caracterização do/a participante) tem como principal objetivo contextualizar a amostra, através da recolha de dados sociodemográficos, académicos e sociolinguísticos e é composta por 3 secções. A primeira secção (Identificação) integra 5 itens, todos de tipo fechado e de resposta curta, relativos à idade, género, nacionalidade, tempo de residência em Portugal e ano de escolaridade. A segunda secção (Perfil académico) procura avaliar a perceção dos participantes relativamente à sua experiência escolar global e ao seu envolvimento académico e é constituída por 14 itens de tipo fechado com escala de *Likert* de 5 pontos, que variam entre «Discordo totalmente» e «Concordo totalmente». A terceira secção (Perfil sociolinguístico) tem como função caracterizar o repertório linguístico dos participantes e o seu grau de exposição e uso do português e integra 10 itens, distribuídos por duas tipologias: 2 itens são de tipo fechado e de resposta curta, permitindo identificar as línguas adquiridas ao longo da vida por ordem de aquisição e as línguas utilizadas regularmente por ordem de frequência; os restantes 8 itens são de tipo fechado com escala de *Likert* de 5 pontos e incidem sobre a frequência de uso do português em diferentes contextos da vida quotidiana, nomeadamente em contexto escolar, familiar e social.

A Parte II (Experiência de aprendizagem do português em contexto académico) tem como objetivo analisar e comparar a experiência de aprendizagem do português em PLNM e em PLM, de modo a identificar fatores facilitadores ou constrangedores no processo transição. Para o efeito, é composta por 2 secções, com estrutura paralela, cada uma composta por 15 itens de tipo fechado com escala de *Likert* de 5

pontos. Os itens avaliam a percepção global da experiência nas aulas, o sentimento de inclusão, a relação com professores, a motivação, o esforço, o tempo dedicado ao estudo, a confiança nas tarefas, os resultados de avaliação, o apoio recebido, o acesso a recursos, a valorização das disciplinas por parte da escola e da família, bem como a utilidade das aprendizagens para a integração escolar e para o quotidiano em Portugal.

A Parte III (Transição curricular de PLNM para PLM) tem como objetivo analisar a percepção e a vivência do processo de transição. Para o efeito, integra 2 secções. A primeira (Percepção da transição) é constituída por 23 itens, todos de tipo fechado com escala de *Likert* de 5 pontos, que avaliam a percepção global da mudança, o acolhimento por parte de colegas e professores, a comunicação institucional da transição, o grau de preparação, a segurança e a motivação sentidas, o envolvimento da família, a adaptação aos conteúdos, ao ritmo das aulas e aos critérios de avaliação, bem como o impacto da transição no desenvolvimento linguístico, académico e social. A segunda secção (Experiência subjetiva da transição) integra 3 itens de natureza qualitativa: 3 questões abertas de resposta curta, nas quais os participantes indicam palavras ou expressões que descrevem os sentimentos, as dificuldades e os benefícios associados à transição, de modo a aprofundar a compreensão da dimensão subjetiva da transição, através da eventual emergência de categorias não previstas.

Conforme sugerido por Quivy e Campenhoudt (2008) e Coutinho (2014), foi realizado um pré-teste ao referido instrumento, através da sua aplicação a 3 alunos em situação semelhante, neste caso, a 3 alunos da mesma EI, mas cuja transição havia decorrido no ano letivo precedente. Esta etapa permitiu ajustar a clareza das formulações e a acessibilidade linguística, conforme preconizado por Coutinho (2014). Após uma primeira reformulação, e para verificar se as alterações tinham resolvido os problemas detetados, em particular a acessibilidade linguística, optou-se pela realização de um segundo pré-teste, através da sua aplicação a 3 alunos em situação semelhante, isto é, alunos da mesma EI em processo de transição, mas do 6.º ano de escolaridade.

O questionário final foi aplicado em formato de papel durante uma aula de PLM, evitando interferências e assegurando condições controladas de resposta. Cada

aluno recebeu o inquérito em português e, simultaneamente, a sua tradução na língua de escolarização. Paralelamente, os inquiridos foram informados de que poderiam formular as suas respostas em português, na língua de escolarização ou em ambas as línguas, permitindo expressão plena das suas perceções. A maioria dos inquiridos necessitou dos 55 minutos da aula para completar o questionário e optou por usar a língua de escolarização para se expressar.

De seguida, as respostas foram transcritas manualmente para um documento *Excel* para análise subsequente, com verificação dupla, para minimizar erros de codificação, conforme defendido por Freixo (2011), Alferes (1997) e Hill e Hill (2008).

No tratamento dos dados do questionário, priorizaram-se as percentagens descritivas de respostas positivas (*Likert*  $\geq 4$ ), nos itens *Likert*, e a quantificação de frequências absolutas, após a categorização temática, nos itens de resposta aberta. Para tal, no tratamento dos dados relativos a respostas fechadas, após a transcrição das respostas, estas foram primeiramente organizadas em tabelas de frequência por item, listando-se o número de respostas em cada item e, de seguida, analisaram-se as percentagens, para cada item, de respostas positivas, neutras e negativas. Posteriormente, dentro de cada parte, os itens foram agrupados em blocos de análise, isto é, em blocos temáticos compreendendo vários itens, e procedeu-se à análise estatística das perceções mais positivas e mais negativas em cada bloco, de forma a evidenciar tendências internas em cada componente do questionário. No que respeita às respostas abertas, (itens 2.1 a 2.3 da terceira parte do questionário), procedeu-se a uma codificação inicial por unidade semântica mínima, em que cada palavra, expressão ou frase correspondeu a 1 unidade. De seguida, procedeu-se à uniformização lexical e à categorização temática, agrupando-se unidades similares a uma categoria. Após a categorização, realizou-se a quantificação por frequência absoluta.

Finalmente, procedeu-se ao cruzamento de dados relevantes para os objetivos da investigação.

## CAPÍTULO 2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos resultados é orientada por uma perspectiva interpretativa que procura ir além da mera descrição estatística das respostas. Mais do que confirmar ou infirmar hipóteses, importa compreender os significados atribuídos pelos alunos à experiência de transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM, analisando dados empíricos à luz do enquadramento teórico previamente apresentado. Assume-se, assim, que os resultados não devem ser lidos isoladamente, mas enquanto expressão de processos académicos, emocionais e relacionais que se desenvolvem num contexto institucional específico.

### 2.1 Análise Documental

A análise das fontes públicas (*websites* da EI e da OI e Portarias n.º 1011/82; n.º 223-A/2018 e n.º 226-A/2018) evidencia que a EI é entendida como uma escola privada que adota, simultaneamente, um currículo e diplomas estrangeiros combinados com um currículo e diplomas internacionais (Schippling, 2018). Resulta ainda, desta análise, a emergência de **dois eixos principais** que estruturam o ensino do português no contexto em estudo:

#### **Eixo 1: Excelência e Plurilinguismo Institucional**

No âmbito da análise do discurso institucional da OI e da EI, apresentam-se como valores essenciais a excelência académica, alicerçada no desenvolvimento do espírito crítico e no plurilinguismo como pilares do desenvolvimento global dos alunos. Estes valores estruturam-se em torno de uma oferta linguística vasta e estruturada, que, segundo o *website* da OI, varia de instituição para instituição, mas que visa, em todas elas, promover competências linguísticas e culturais diversificadas, nas quais a LPA assume um papel preponderante.

#### **Eixo 2: Obrigatoriedade de Ensino da Língua do País de Acolhimento**

Presente, de forma explícita ou implícita, em todos os documentos analisados, a valorização da LPA surge como um pilar do desenvolvimento de competências

plurilingues, embora não seja mencionada a obrigatoriedade do seu ensino no *website* da OI. Por outro lado, o *website* da EI não só refere a sua obrigatoriedade, como explicita os critérios de transição da disciplina de PLNM para a de PLM, em vigor desde o ano letivo 2024/2025. Esta obrigatoriedade resulta, segundo a Portaria n.º 1011/82, ainda em vigor, de um acordo bilateral, no qual se estabeleceram as condições para a obtenção de equivalências entre o currículo da EI e o sistema educativo português, embora, na mesma, não seja mencionado qualquer critério de transição.

Tabela 2.1: Análise documental

<b>Tema</b>	<b>Presença</b>	<b>Implicações para a transição</b>
Obrigatoriedade do ensino da LPA	Todos <i>(Alta frequência)</i>	Obrigatoriedade da disciplina de Português
Progressão PLNM → PLM	Portarias/EI <i>(Específica)</i>	Passagem do currículo de Português LNM para o currículo de Português
Oferta linguística estruturada	OI/EI <i>(Transversal)</i>	Língua de escolarização + 2 LE (3.º CEB) + Português

A aprendizagem do português na EI constitui, assim, um caso evidente de dupla normatividade. Enquanto LPA, apresenta-se como uma imposição da OI, num contexto de valorização do plurilinguismo como parte de uma formação holística que se pretende de excelência para os seus alunos. Paralelamente, a Portaria n.º 1011/82 estabelece a regulamentação do currículo a desenvolver na disciplina, a qual deve seguir os programas oficiais portugueses para crianças portuguesas e estrangeiras. Desta forma, e respeitando igualmente as Portarias subsequentes, nomeadamente a n.º 223-A/2018 e n.º 226-A/2018, que estabelecem o enquadramento do ensino do português a alunos estrangeiros, a EI oferece a disciplina de PLM a todos os alunos portugueses ou que apresentem o português como LM e a disciplina de PLNM a todos os alunos estrangeiros. Contudo, a transição curricular entre os dois dispositivos não segue o previsto na legislação nacional, a qual define como critério de transição o aluno estar posicionado no nível intermédio (B2) ou no nível avançado (C1) do QCERL, mas define um critério

temporal rígido: a transição entre a disciplina de PLNM e a de PLM ocorre após, no máximo, 2 anos iniciais de PLNM.

A análise documental permitiu, assim, verificar que os dois eixos que estruturam o ensino do português na EI, e que configuram uma situação de dupla normatividade, se traduzem numa tensão característica das EI: as fontes oficiais não se articulam de forma plenamente integrada e o discurso da globalização educativa, da excelência académica e do plurilinguismo cruza-se com exigências normativas de integração linguística e cultural no país. Esta ambivalência normativa cria um enquadramento institucional no qual o PLNM surge como espaço de acolhimento e integração progressiva, enquanto o PLM assume a função de legitimação académica e cumprimento curricular, dados fundamentais para enquadrar as perceções dos alunos na transição curricular do PLNM para o PLM, permitindo compreender que as suas experiências não resultam apenas de fatores individuais, mas são moldadas por um quadro institucional e estruturalmente complexo.

## **2.2 Análise das Respostas ao Questionário**

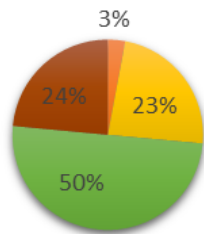
### **2.2.1 Caracterização dos Participantes**

Esta secção analisa os dados da Parte I do questionário, correspondentes às perguntas específicas P2/O2 (perfil académico global) e P3/O3 (contacto com a língua portuguesa em diferentes contextos). Os resultados permitem caracterizar a amostra e identificar variáveis independentes relevantes para as hipóteses H2-H6.

#### **Identificação**

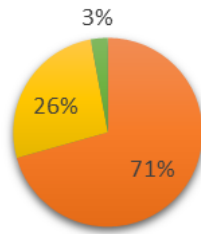
O estudo abrangeu 34 alunos do 3.º CEB de uma EI situada na AML, com idades entre 12 e 15 anos (M=14 anos), correspondendo a adolescentes em idade de escolaridade obrigatória, distribuídos pelos 7.º (9%, n=3), 8.º (41%, n=14) e 9.º (50%, n=17) anos de escolaridade. Predominam respostas femininas (71%, n=24), seguidas de masculinas (26%, n=9), com 1 não-resposta (3%). Os inquiridos são, portanto, adolescentes que se encontram numa fase do percurso académico e do desenvolvimento identitário que implica um confronto com expectativas

académicas mais elevadas e maior responsabilização individual pelo desempenho escolar.



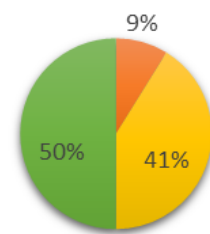
12 13 14 15

Gráfico 2.1: Distribuição etária



Feminino Masculino N/R

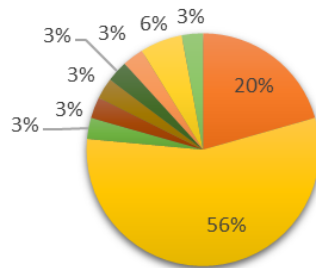
Gráfico 2.2: Distribuição por género



7º 8º 9º

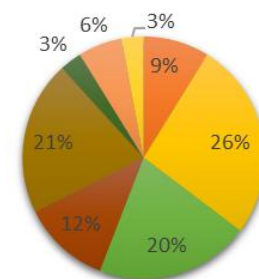
Gráfico 2.3: Distribuição por ano de escolaridade

Os participantes representam 15 nacionalidades, destacando-se a francesa (56%, n=19), a que acrescem 20% com dupla nacionalidade. O tempo de residência em Portugal varia entre 2 e 15 anos completos (M=7 anos), havendo 3 alunos (9%) que sempre viveram no país.



Dupla nacionalidade Francesa Romeno  
Tunisina Costa Marfinense Americana  
Dinamarquesa Italiana Libanesa

Gráfico 2.4: Distribuição por nacionalidade



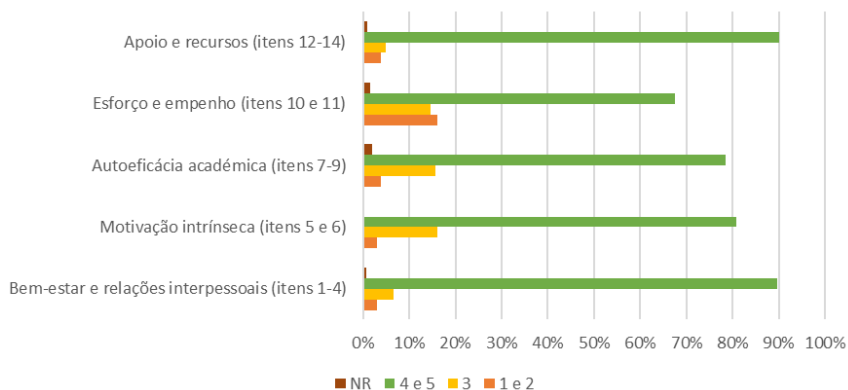
2 3 4 5 6 8 14 15

Gráfico 2.5: Distribuição por tempo de residência em Portugal

### Perfil Académico

No que respeita ao perfil académico, os 14 itens da escala *Likert* revelam uma experiência escolar globalmente positiva, marcada por bem-estar e boas relações interpessoais (M=90%), motivação intrínseca (M=81%) e relativa autoeficácia académica (M=78%), mas com fragilidades no esforço e no empenho (M=68%),

nomeadamente ao nível da gestão autónoma do estudo (59%, n=20; item 11), apesar da elevada existência de apoio e recursos (M=90%).



**Gráfico 2.6 : Perceção do perfil académico global**

Com efeito, 85% dos alunos (n=29; item 1) sentem-se bem na escola e nos intervalos (item 2); 97% (n=33; item 3) têm amigos; e 91% (n=31; item 4) referem boa relação com os professores, o que evidencia a boa socialização escolar dos inquiridos.

Quanto à motivação, 73% (n=25; item 5) gostam da maioria das aulas e 88 % (n=30; item 6) gostam de aprender coisas novas.

No que respeita à autoeficácia académica, 82% (n=28; item 7) consideram estar atentos e cumprir as regras das aulas e, de forma mais moderada, 76% (n=26; itens 8 e 9) referem sentir-se confiantes na maioria das disciplinas e ter bons resultados em testes. De igual forma, 76% (n=26, item 10) mencionam esforçar-se para ter bons resultados, mas a organização do tempo de estudo é mais frágil, sendo a distribuição das respostas mais dispersa e com menor concentração nas categorias mais elevadas, (59%, n=20; item 11).

Por outro lado, é elevada a concordância com o acesso a recursos (91%, n=31; item 12), a um local adequado (94%, n=32; item 13) e a ajuda quando necessário (85%, n=29; item 14).

O perfil académico aponta, assim, para alunos que, na sua maioria, já interiorizaram as normas, as rotinas e as expectativas associadas ao funcionamento escolar, encontrando-se integrados na lógica institucional da escola enquanto espaço de aprendizagem formal e avaliação, mas também enquanto espaço de socialização.

Este quadro corresponde, por um lado, ao discurso oficial da EI e, por outro lado, afasta a interpretação dos resultados à luz de situações de insucesso escolar estrutural ou de dificuldades académicas generalizadas, permitindo interpretar as perceções dos alunos relativamente à transição não como resultado de fragilidades escolares acumuladas, mas como resultado de fatores individuais associados a mudanças específicas no percurso educativo, neste caso, uma mudança imposta por uma dupla normatividade. Contudo, a existência de fragilidades na gestão autónoma do estudo sinaliza dificuldades na dimensão estratégica, ao passo que a sua expressão revela capacidade de distanciamento reflexivo, isto é, subjetivação, dados relevantes no âmbito da H3 e H6.

### Perfil Sociolinguístico

No campo sociolinguístico, os dados revelam a existência de um perfil plurilingue e multilingue: identificam-se 7 LM, predominando o francês (62%, n=21), e todos os inquiridos aprenderam, pelo menos, 4 línguas, sendo o português a 2.<sup>a</sup> (32%, n=11), 3.<sup>a</sup> (50%, n=17) ou 4.<sup>a</sup> (18%, n=6).

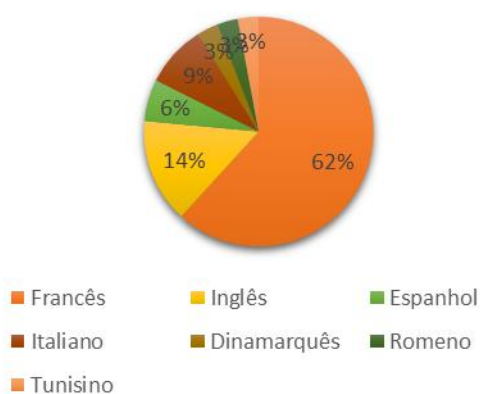


Gráfico 2.7: Línguas maternas

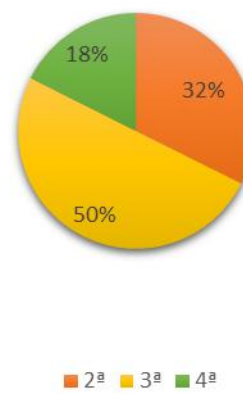
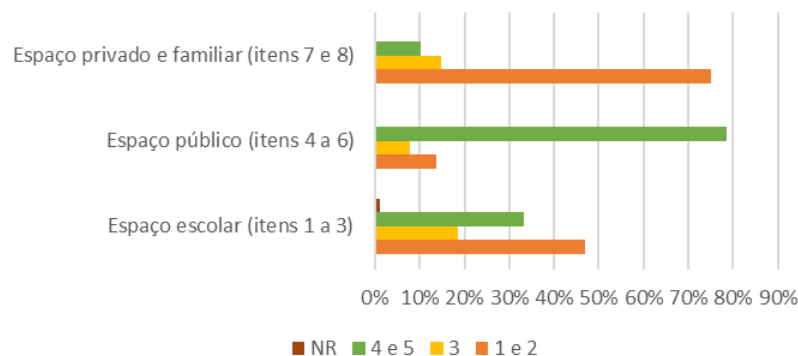


Gráfico 2.8: Ordem de aprendizagem do português

Por sua vez, os dados relativos às perceções das práticas linguísticas dos alunos em português revelam um perfil caracterizado por um uso limitado da língua no quotidiano, em particular na escola (M= 33%) e no espaço privado e familiar (M= 10%), ainda que mais elevado no contexto público (M=79%). Estes dados apontam para a existência de BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) consolidados, mas pouco utilizadas, dando pistas no âmbito da H4.



**Gráfico 2.9: Uso do português em diferentes contextos**

De facto, no espaço escolar, apenas 15% dos inquiridos (n=5; item 1) usam o português para comunicar com os colegas e 26% (n=9; item 2) com os professores e/ou funcionários da escola. A maioria dos inquiridos (59%, n=20; item 3) só usa a língua nas aulas de Português. Fora da escola, 79% (n=27; item 4) usam o português na rua ou em espaços públicos, 77% (n=26; item 5) em atividades sociais ou desportivas e 79% (n=27; item 6) para resolver assuntos do dia a dia. Em casa, apenas recorrem ao português 12% (n=4; item 7) e 9% (n=3; item 8) consomem conteúdos em português. Neste âmbito, constata-se que, apesar do uso extracurricular funcional ser mais generalizado, demonstrando competências pragmáticas sólidas, o uso extremamente limitado da língua em contexto escolar, pessoal e familiar para a grande maioria dos alunos antecipa uma perceção pouco positiva da adaptação à transição curricular entre PLNM e PLM.

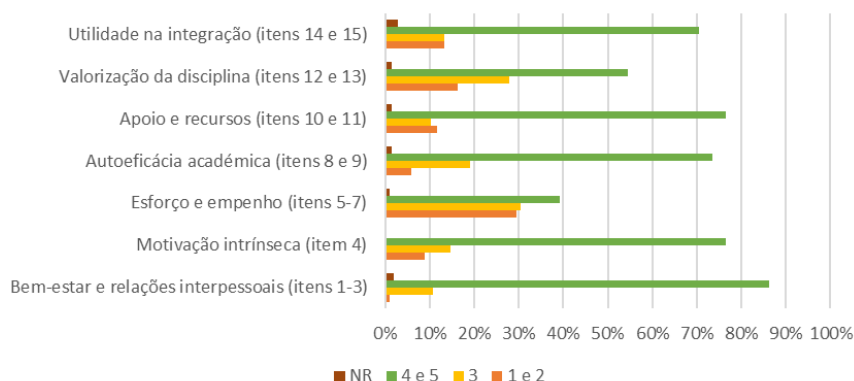
### **2.2.2 Experiência de Aprendizagem do Português em Contexto Académico**

Esta secção compara as perceções dos alunos sobre os processos de ensino-aprendizagem em PLNM e em PLM (Parte II), correspondendo a P4/O4 e P5/O5. Os dados testam diferenças significativas entre as experiências nas duas disciplinas (H1, H3).

#### **Experiência de Aprendizagem em PLNM**

A experiência de aprendizagem em PLNM apresenta-se como positiva, com particular destaque para o bem-estar e as relações interpessoais (M=86%) e para

uma boa percepção da motivação intrínseca (M=76%), da autoeficácia académica (M=73%), da existência de apoio e recursos (M=76%) e da utilidade da disciplina (M=71%). Como pontos fracos, surgem a valorização da disciplina por parte da escola e da família (M=54%) e, sobretudo, a percepção do esforço e do empenho empreendidos nas aulas (M=39%).



**Gráfico 2.10: Percepções da experiência de aprendizagem em PLNM**

Com efeito, a apreciação da experiência global é quase unânime, 88% positiva (n=30; item 1), e o sentimento de inclusão no grupo-turma atinge 79% (n=27; item 2), complementado por uma excelente relação com o professor (91%, n=31; item 3), o que evidencia uma percepção amplamente positiva da experiência em PLNM, caracterizada por elevados níveis de satisfação, segurança e sentimento de pertença.

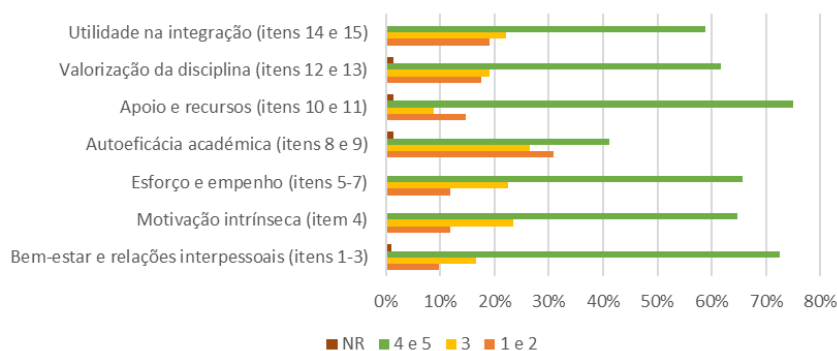
Também a motivação intrínseca se revela elevada, com 76% (n=26; item 4) dos alunos a referirem ter-se sentido motivados para aprender coisas novas, embora o envolvimento efetivo apresente maior heterogeneidade: 44% (n=15; item 5) afirmam ter estado atentos e cumprido as regras de sala; 35% (n=12; item 6) referem ter-se esforçado para atingir bons resultados; e 38% (n=13; item 7) ter dedicado bastante tempo ao estudo. Apesar desta irregularidade comportamental, 76% (n=26; item 8) sentiram-se confiantes nas tarefas propostas e 70% (n=24; item 9) obtiveram bons resultados em testes de avaliação. Desta forma, verifica-se que o PLNM não exerce uma pressão avaliativa normativa excessiva, o que contribui para um autoconceito académico positivo. Por outro lado, a fragilidade no investimento, já patente nos dados relativos ao perfil académico, antecipa ruturas

transitórias, uma vez que a motivação intrínseca elevada não se traduz em práticas efetivas de preparação para a frequência das aulas de PLM, apesar da referência ao acesso a apoio pedagógico mencionada por 70% (n=24; item 11) e a recursos adequados por 82% (n=28; item 12) dos inquiridos.

Finalmente, a utilidade das aprendizagens é amplamente reconhecida para o quotidiano em Portugal (88%, n=30; item 15), embora menos consensual para a integração escolar (53%, n=18; item 14). Paralelamente, a valorização da disciplina apresenta-se moderada: 56% (n=19; item 12) pela escola e 53% (n=18; item 13) pela família, o que, a par do fraco investimento, permite antever dificuldades na transição.

### Experiência de Aprendizagem em PLM

A experiência de aprendizagem em PLM apresenta-se como moderadamente positiva, com particular destaque para o bem-estar e as relações interpessoais (M=72%) e para a existência de apoios e recursos adequados (M= 75%). Com uma perceção menos favorável surgem o esforço e o empenho empreendidos (M=66%), a motivação intrínseca (M=65%) e a valorização da disciplina por parte da escola e da família (M=62%). Menos favorável ainda surge a perceção da utilidade do PLM (M=59%) e, com uma perceção desfavorável, a autoeficácia académica (M= 41%).



**Gráfico 2.11: Perceções da experiência de aprendizagem em PLM**

De facto, a experiência global da frequência do PLM é positiva para 65% dos participantes (n=22; item 1), embora menos consensual do que em PLNM, com 18% de respostas negativas (n=2). Paralelamente, o sentimento de inclusão diminui

para 65% (n=22; item 2), tendo 18% (n=6) apresentado respostas negativas, mas mantendo-se uma forte relação com o professor (88%, n=30; item 3). Nesse sentido, torna-se evidente a heterogeneidade e a complexidade da frequência destas aulas para os alunos, sinalizando os défices de uma lógica estratégia no âmbito da transição. Além disso, se, no plano relacional, a experiência em PLM mantém uma avaliação globalmente positiva da relação com os professores, o que sugere a continuidade de práticas pedagógicas de apoio e acompanhamento, o sentimento de pertença ao grupo-turma revela-se menos consistente, indicando que socialização pode ser fragilizada quando a língua passa a funcionar como critério de diferenciação académica e não apenas como critério de integração.

Por sua vez, a motivação para aprender coisas novas persiste em 64% (n=22; item 4), ainda que com 23% (n=8) de respostas negativas. Além disso, o envolvimento efetivo permanece irregular: se 79% (n=27; item 5) estão atentos e cumprem as regras de sala e 73% (n=25; item 6) referem esforçar-se para atingir bons resultados, apenas 44% (n=15; item 7) mencionam dedicar bastante tempo ao estudo da disciplina. No mesmo sentido, apenas 44% (n=15; item 8) se sentem confiantes na realização das tarefas, com 29% (n=10) de respostas negativas, e 38% (n=13; item 9) consideram ter bons resultados nos testes de avaliação, com 32% (n=11) a referirem o contrário, apesar do acesso a apoio pedagógico se manter elevado para 71% (n=24; item 10) dos alunos, tal como o acesso a recursos para 76% (n=26; item 11).

Pelo exposto, as exigências do currículo nacional desenvolvido nas aulas de PLM parecem levar a um declínio do autoconceito académico, com uma queda acentuada da confiança nas tarefas e da perceção de bons resultados. Além disso, apesar do aumento do esforço, que duplica, a dedicação ao tempo de estudo autónomo mantém-se semelhante em relação ao PLNM, tal como a valorização da disciplina por parte da escola (73%, n=25; item 12) e das famílias (50%, n=17; item 13).

Por outro lado, se 79% (n=27; item 15) acreditam que as aprendizagens feitas em PLM são relevantes para o seu quotidiano no país, apenas 38% (n=13; item 14) as consideram úteis para a integração na escola, com 29% (n=10) de respostas negativas. Os resultados sugerem, então, que a aprendizagem da língua

portuguesa deixa de ser percecionada sobretudo como um veículo de comunicação e integração e passa a assumir o estatuto de objeto de avaliação formal, o que condiciona a perceção de competência dos alunos. O PLM parece, assim, configurar-se como um espaço de aprendizagem marcado por exigências académicas acrescidas e por uma maior exposição à avaliação normativa, o que influencia a forma como os alunos percecionam a sua integração e o seu desempenho.

Desta forma, a relação com os docentes parece assegurar alguma continuidade afetiva entre os dispositivos, mas esta revela-se insuficiente perante uma rutura curricular abrupta acompanhada de uma moderada valorização da disciplina.

### **2.2.3 Experiência de Transição Curricular do Português Língua Não Materna para o Português Língua Materna**

Esta parte do inquérito analisa a perceção e a vivência subjetiva da transição (Parte III), correspondendo a P7/O7 (experiência subjetiva) e P8/O8 (fatores facilitadores/constrangedores). Os resultados testam a H1.

#### **Itens *Likert***

A perceção da transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM revela um quadro misto que evidencia uma aprovação pouco consensual, denunciando a natureza crítica deste processo e a heterogeneidade com que o mesmo é vivido pelos alunos.

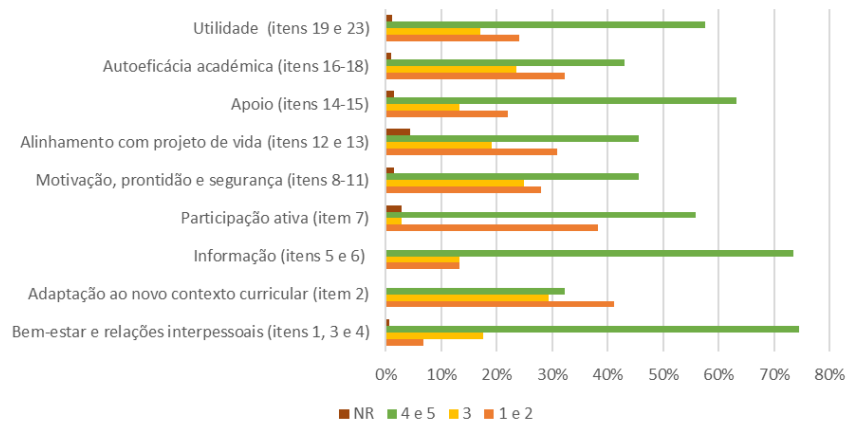
Como aspetos avaliados de forma bastante positiva surgem, uma vez mais, o bem-estar e as relações interpessoais (M=75%), a par da informação obtida relativamente ao processo (M=74%), apesar de a perceção quanto à agência na tomada de decisão ser mais heterogénea: (M=56%) de concordância vs. M=38% de discordância).

O apoio recebido recolhe uma avaliação moderada (M=63%), tal como a utilidade da transição (M=58%).

No que respeita à motivação intrínseca, à prontidão e ao sentimento de segurança na mudança, as perceções são bastante heterogéneas e acolhem uma média de apenas 46% de respostas positivas, tal como a perceção do alinhamento da

transição com o projeto pessoal e familiar, apesar de um maior reconhecimento da utilidade da transição (M=58%).

A percepção da adaptação ao novo contexto e da autoeficácia académica são aspetos igualmente frágeis, contando com uma média de apenas 32% e 43% de respostas positivas, respetivamente.



**Gráfico 2.12: Percepções da experiência de transição**

De acordo com os dados analisados, a dimensão relacional surge como o pilar mais consistente da transição, com 74% dos alunos (n=25; item 3) a sentirem-se bem acolhido pelos colegas de PLM e 88% (n=30; item 4) a destacarem apoio efetivo dos professores. Esta continuidade relacional demonstra que o corpo docente funciona como rede estabilizadora entre regimes curriculares, preservando confiança, mesmo perante ruturas académicas. Contudo, o apoio familiar frágil (38%, n=13; item 14) aponta para uma vulnerabilidade estrutural das famílias expatriadas, frequentemente desfasadas dos desafios linguísticos nacionais.

Por outro lado, a escola demonstra excelência administrativa: 71% (n=24; item 5) confirmam ter recebido a explicação dos motivos da transição e 76% (n=26; item 6) referem acesso a informação sobre as diferenças entre as disciplinas de PLNM e PLM. Esta preparação institucional parece cumprir os padrões *accountability* das EI, na qual a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões relativas ao seu percurso escolar surge como limitada (56%, n=19, de concordância vs. 38%, n=13, de discordância; item7).

Ainda neste âmbito, o núcleo crítico da transição parece assentar na experiência emocional. Apesar da informação adequada, apenas 41% (n=14; item 8) se sentiram prontos e o entusiasmo só atingiu 32% (n=11; item 9) dos inquiridos, valor equiparado às discordâncias (32%, n= 11) e às respostas neutras (35% n= 12). A motivação resiste moderadamente (62%, n=21; item 10), mas a segurança emocional revela-se frágil (47%, n=16; item 11). Este padrão evidencia que os alunos compreendem racionalmente a mudança, mas não se sentem emocionalmente ou academicamente preparados, o que configura um período de confusão subjetiva típico das transições curriculares.

No mesmo sentido, a dimensão académica apresenta grande heterogeneidade e fragilidade: 50% (n=17; item 16) revelam uma fácil adaptação aos conteúdos (vs. 20,6%, n=7, de respostas neutras e 30%, n=10, negativas); 38% (n=13; item 17) ao ritmo das aulas (vs. 29%, n=10, respostas neutras e 32%, n=10, negativas); e 41% (n=14; item 18) aos critérios avaliação (vs. 20,6%, n=7, de respostas neutras, 35,3%, n=12, negativas e 2,9%, n=1, de não-respostas). Estes dados confirmam que o salto qualitativo entre os dois regimes leva a um declínio do autoconceito académico, onde as competências comunicativas quotidianas consolidadas não se transferem automaticamente para novas exigências académicas.

Apesar das dificuldades sentidas, os inquiridos destacam ganhos linguísticos e socioculturais: 82% (n=28; item 19) dos estudantes reconhecem melhoria nas competências linguísticas funcionais e 68% (n=23; item 20) avanços culturais. A integração no país é também valorizada (68%, n=23; item 23), demonstrando que a transição promove competências BICS consolidadas e aculturação progressiva. Contudo, o impacto noutras disciplinas (38%, n=13; item 21) e na integração escolar (32%, n=11; item 22) permanece controverso. Além disso, a transição parece pouco alinhada com os projetos pessoais dos alunos (41%, n=14; item 12) e os das respetivas famílias (50%, n=17; item 13), dados que apontam para uma tensão fundamental: o currículo desenvolvido nas aulas de PLM não se coaduna com o facto de as famílias expatriadas perceberem o português como ferramenta transitória, mas não estruturante da identidade académica dos filhos.

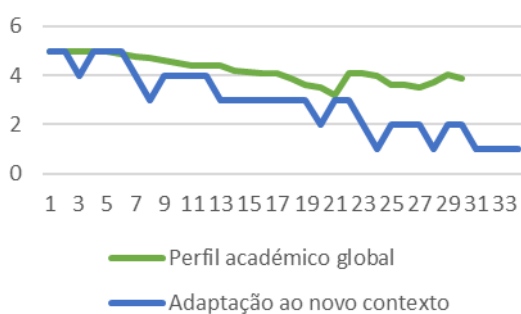
Finalmente, destacam-se as dificuldades de adaptação ao novo contexto, com apenas 32% (n=11; item 2) de concordância com a afirmação «Adapte-me

facilmente ao novo contexto curricular», valor inferior ao da manifestação de discordância (42%, n=13).

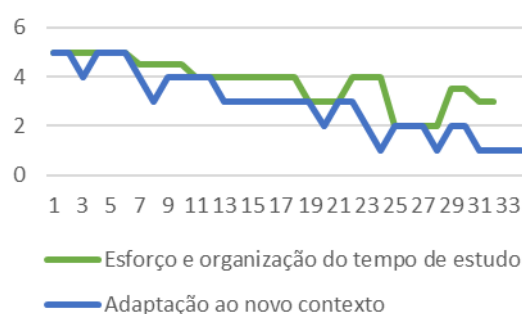
Com efeito, apesar de globalmente positiva (62%, n=21; item 1), a transição não foi percecionada como fácil para a maioria dos alunos (41%, n=13; item 2).

A análise cruzada de diversas variáveis inerentes às respostas ao questionário permitiu identificar associações relevantes entre a dificuldade sentida na transição e fatores relacionados com características individuais, mas também com condições contextuais.

Por um lado, verifica-se que perceções mais elevadas relativamente ao perfil académico global e ao esforço e empenho tendem a corresponder a níveis mais elevados de adaptação ao novo contexto, destacando-se o papel de um perfil académico estável em momentos de rutura curricular.

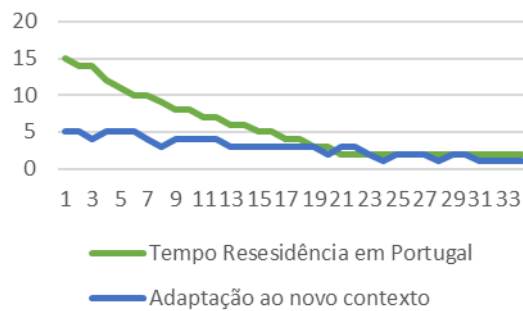


**Gráfico 2.13: Relação entre a percepção global do perfil académico e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**



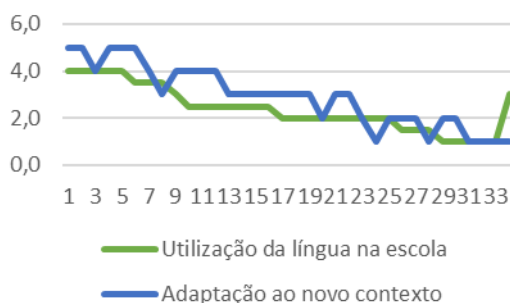
**Gráfico 2.14: Relação entre a percepção do esforço e do empenho e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**

Por outro lado, verifica-se uma tendência geral de associação positiva entre o tempo de residência em Portugal e a percepção dos níveis de adaptação: os alunos com menor tempo de residência tendem a apresentar valores mais baixos de adaptação, enquanto aqueles que residem há mais tempo no país revelam, de forma global, uma adaptação mais positiva, apesar de existirem algumas flutuações individuais. Este resultado parece indicar que o tempo de permanência no país pode funcionar como um fator facilitador da adaptação a um novo contexto curricular.

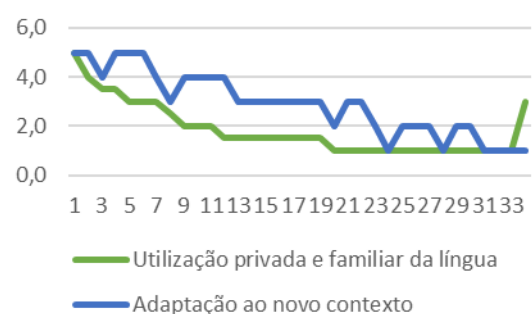


**Gráfico 2.15: Relação entre o tempo de residência em Portugal e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**

Além disso, sobressai a relação entre a utilização da língua na escola e em contexto familiar e privado e a adaptação ao novo contexto, o que aponta para a influência de fatores externos de natureza linguística no processo de transição. De facto, observa-se que níveis mais elevados de utilização funcional da língua tendem a associar-se a valores mais altos de adaptação, ainda que com flutuações pontuais. À medida que a utilização da língua diminui, verifica-se, igualmente, uma tendência decrescente na adaptação ao novo contexto.



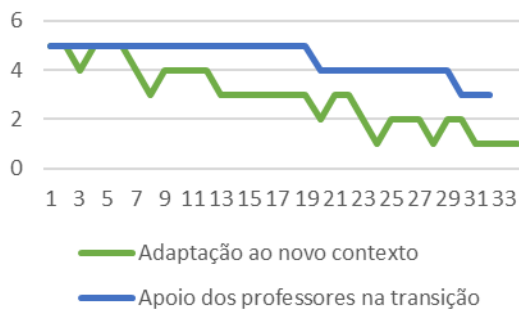
**Gráfico 2.16: Relação entre a percepção da utilização do português na escola e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**



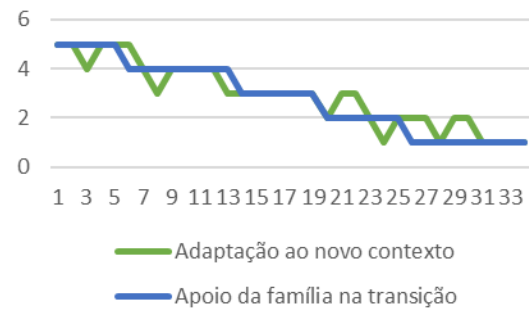
**Gráfico 2.17: Relação entre a percepção da utilização do português em contexto privado e familiar e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**

De forma complementar, o apoio recebido durante a transição parece ser fundamental para uma percepção positiva da adaptação à mesma. Níveis mais elevados de apoio dos professores tendem a associar-se a valores mais altos de adaptação ao novo contexto, ainda que com algumas variações individuais. Em sentido inverso, níveis menores de apoio familiar correspondem, de forma geral, a menores níveis de adaptação. Esta associação parece particularmente marcada

nos casos em que o apoio familiar atinge valores mais baixos, coincidindo com níveis igualmente reduzidos de adaptação. Em conjunto, estes resultados reforçam a importância do apoio social como elemento facilitador da adaptação académica.



**Gráfico 2.18: Relação entre a percepção do apoio docente e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**



**Gráfico 2.19: Relação entre a percepção do apoio familiar e a percepção da adaptação ao novo contexto curricular**

Em síntese, os conteúdos programáticos nacionais, o ritmo acelerado das aulas e os critérios de avaliação exigentes em PLM criam sérias barreiras aos alunos em transição, logo em vez de aproximar estrangeiros e nativos, a transição parece acentuar a distância académica, transformando diversidade linguística em *handicap* competitivo. Contudo, estes não parecem ser os únicos fatores a impactar a percepção deste processo, em particular no que respeita ao período de adaptação. Ao nível dos fatores internos, verificou-se que uma percepção menos favorável do perfil académico, bem como dificuldades ao nível do esforço e do empenho, se associam a níveis mais baixos de adaptação. Relativamente aos fatores externos, os dados apontam para a relevância do tempo de residência em Portugal, da utilização funcional da língua e do apoio social, nomeadamente por parte dos professores e da família, enquanto elementos facilitadores ou dificultadores da adaptação ao novo contexto curricular.

De forma global, observa-se que uma percepção menos favorável do perfil académico, menos investimento pessoal, menor exposição à língua e menor apoio tendem a corresponder a maiores dificuldades no processo de transição, reforçando a natureza multifatorial da adaptação.

### Itens abertos

As respostas às questões 2.1 a 2.3 da segunda secção da terceira parte do inquérito por questionário constituem um termómetro subjetivo da transição entre as disciplinas de PLNM e PLM, complementando a análise *Likert* com a expressão espontânea de emoções (item 2.1), dificuldades vividas (item 2.2) e benefícios percebidos (item 2.3), tendo sido encontradas categorias dominantes por pergunta.

### Sentimentos

No que respeita ao item 2.1, sentimentos durante a transição, obteve-se 99 respostas totais, uma vez que 2 dos inquiridos apenas preencheram 2 dos 3 espaços possíveis. Identificaram-se 6 categorias principais, que totalizam as 99 unidades registadas (100% das respostas codificáveis).

Tabela 2.2: Sentimentos durante a transição

Indicadores	Frequência	%
Medo	42	42,4%
Nervosismo	28	28,3%
Impreparação	9	9,1%
Confusão	1	1,0%
Entusiasmo	17	17,2%
Confiança	2	2,0%

A análise lexical das respostas abertas sobre o que os alunos sentiram durante a transição revela um predomínio muito marcado de emoções negativas, uma vez que as categorias «medo» (42,4%) e «nervosismo» (28,3%), às quais se somam manifestações de «impreparação» (9,1%), representam, em conjunto, cerca de 70% das unidades de registo. Em contraste, as referências a «entusiasmo» (17,2%) e, sobretudo, a «confiança» (2%) são claramente minoritárias. Estes dados confirmam os resultados dos itens *Liket*, em que a prontidão, a segurança e a autoeficácia académica surgem como dimensões particularmente frágeis durante a transição, evidenciando que, apesar dos ganhos linguísticos e culturais reconhecidos, a mudança é fortemente marcada por sentimentos negativos.

### **Maiores Dificuldades**

No âmbito do item 2.2, maiores dificuldades, obteve-se 97 respostas totais, uma vez que 3 dos inquiridos apenas preencheram 2 dos 3 espaços e 1 inquirido deixou 1 espaço em branco. Identificaram-se 6 categorias principais, que totalizam as 97 unidades registadas (100% das respostas codificáveis).

Tabela 2.3: Maiores dificuldades durante a transição

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ritmo	39	40,2%
Avaliação	27	27,8%
Compreensão Escrita	10	10,3%
Produção Escrita	16	16,5%
Produção Oral	2	2,1%
Gramática	3	3,0%

A análise dos dados revela que, de entre as dificuldades sentidas, se destacam o «ritmo» (40,2%) e a «avaliação» (27,8%), o que parece confirmar que a pressão do PLM e o seu ritmo acelerado constituem barreiras a uma transição positiva.

As competências de produção escrita (16,5%) e compreensão de textos (10,3%) surgem como campos secundários, sinalizando, ainda assim, dificuldades inerentes ao confronto com textos densos e complexos e com a exigência de ler e escrever como nativos.

Por sua vez, a referência a dificuldades na produção oral é residual (2,1%), apontando para a consolidação de competências comunicativas quotidianas.

### **Maiores Benefícios**

Quanto ao item 2.3, maiores benefícios, obteve-se 45 respostas totais, uma vez que nenhum dos inquiridos preencheu os 3 espaços e que 23 apenas preencheram 1. Identificaram-se 4 categorias principais, que totalizam as unidades registadas (100% das respostas codificáveis).

Tabela 2.4: Maiores benefícios da transição

Indicadores	Frequência	%
Produção Oral	33	73,3%
Vocabulário	9	20%
Conhecimento cultural	1	2,2%
Relações interpessoais	2	4,4%

A análise dos dados revela que a existência de melhorias na produção oral corresponde ao principal ganho da transição, com 73,3% das unidades de registo. Esta predominância indicia que o principal ganho percebido pelos alunos assenta na comunicação.

De forma complementar, são mencionados ganhos na aquisição de vocabulário em 20% das respostas, evidenciando a aquisição efetiva de um repertório lexical mais vasto perante o *input* mais denso e diversificado do PLM face ao PLNM.

Os restantes benefícios, conhecimento cultural (2,2%) e relações interpessoais (4,4%), surgem como marginais, o que aponta para a priorização de ganhos linguísticos utilitários.

### CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados procura articular, de forma aprofundada, as evidências empíricas recolhidas com o quadro teórico que enquadra este estudo, respondendo, de modo sistemático, às questões, aos objetivos e às hipóteses de investigação.

Os resultados obtidos permitem compreender a transição curricular do PLNM para o PLM como um processo simultaneamente bem definido no plano institucional e regulatório, mas emocionalmente e academicamente ambivalente e exigente, para os alunos estrangeiros, ainda que menos difícil do ponto de vista relacional.

Com efeito, o percurso dos alunos inquiridos é atravessado por uma dupla normatividade. Por um lado, a EI inscreve-se num projeto de educação internacional fortemente orientado para a excelência e o plurilinguismo (Hayden & Thompson, 2008; 2013; Bunnell, 2019; Pearce, 2023; UNESCO, 2024; Conselho da Europa, 2010). Por outro lado, encontra-se vinculada ao currículo nacional português e à regulamentação específica relativa ao ensino do português a alunos

estrangeiros, que define padrões de desempenho alinhados com falantes nativos. Esta articulação entre políticas globais e exigências locais, analisada por autores como Carnoy (1999), Dale (2004), Moreira (2006), Pacheco e Pereira (2016), Schippling e Abrantes (2018; 2023) e Martens *et al.* (2007), estrutura as condições em que a transição ocorre e fornece o pano de fundo para a leitura dos dados e para se responder à pergunta de partida: *De que modo os alunos estrangeiros integrados numa EI da AML percebem, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNM para o PLM à luz do enquadramento regulatório e institucional da EI?*

A análise dos resultados sugere que a transição do PLNM para o PLM não se esgota numa mudança curricular formal, mas configura um processo de reposicionamento académico e identitário. A passagem para o PLM parece implicar uma reconfiguração das expectativas institucionais relativamente aos alunos, bem como uma transformação do seu autoconceito. À luz das perspetivas contemporâneas sobre repertórios linguísticos e identidade linguística, esta transição pode ser interpretada como um momento de renegociação do lugar dos alunos no espaço escolar, em que coexistem reconhecimento e exposição, integração e vulnerabilidade.

### **3.1 Impacto da Identidade Linguística e do Perfil Académico na Transição**

Os alunos em transição entre as disciplinas de PLNM e PLM encontram-se inseridos num contexto privilegiado para a expressão da sua diversidade linguística e cultural, tal como referido por Hayden e Thompson (2013), na medida em que a EI favorece o desenvolvimento do plurilinguismo e do multiculturalismo, como se verifica pela coexistência, no mesmo espaço educativo, de diversas nacionalidades (gráfico 2.4) e línguas maternas (gráfico 2.7) e pelo facto de o plurilinguismo constituir um dos pilares essenciais da EI e da OI que a regulamenta (tabela 2.1). Neste contexto, o plurilinguismo e o multilinguismo (Silva & Marques, 2022) parecem integrar a própria identidade linguística dos alunos (gráfico 2.8). Com efeito, os inquiridos apresentam repertórios linguísticos diversificados (mínimo de 4 línguas) e parecem construir uma identidade linguística híbrida, mobilizando as diferentes línguas que conhecem, nomeadamente o português, em função dos

contextos em que se inserem (gráfico 2.9). Contudo, o uso efetivo do português revela-se limitado no quotidiano (gráfico 2.9), em particular na escola (M=33%) e no espaço privado e familiar (M=10%), o que evidencia a existência de um hiato entre BICS e CALP, tal como antecipado por Cummins (2000), e dá indícios no âmbito do O1, O3 e O6 e da H2, H4 e H5. Este hiato sugere que as competências comunicativas básicas se encontram consolidadas, mas são insuficientes para responder a exigências académicas mais elevadas, tal como acontece na disciplina de PLM. Além disso, a rigidez temporal da transição (tabela 2.1), imposta pela dupla normatividade, conforme analisada por Schippling e Abrantes (2023), pode agravar estas ruturas, dado que o português não parece ainda constituir uma CALP dominante, o que aponta para a necessidade de trajetórias mais individualizadas.

A descrição do modo como os alunos em transição percecionam a sua identidade linguística e os repertórios de línguas que mobilizam em diferentes contextos, em particular o português (O1; O3; O6), permite, assim, sustentar a H2, H4 e H5.

No plano académico, os alunos apresentam um perfil globalmente positivo, marcado por uma boa perceção da escola, traduzida em bem-estar, relações interpessoais satisfatórias com professores e colegas, bem como níveis elevados de motivação, autoconceito e autoeficácia académica (gráfico 2.6). Estes fatores deveriam funcionar como facilitadores da transição (Larose, 2000; 2003; Almeida *et al.*, 2000; Peixoto, 2003; Coelho *et al.*, 2017; Peixoto & Piçarra, 2005; Marturano & Pizato, 2015; Coelho *et al.*, 2017; Salgado, 2021; Canavarro *et al.*, 2005; Gomes & Carvalho, 2007; Dias & Campos, 2015). No entanto, uma análise mais pormenorizada dos itens relacionados com o investimento no tempo dedicado ao estudo autónomo evidencia fragilidades (59% de respostas positivas), que parecem condicionar a correlação positiva esperada entre perfil académico e adaptação a um novo contexto curricular (gráficos 2.12; 2.13 e 2.14).

Desta forma, a análise da perceção que os alunos têm do seu perfil académico (O2) apenas sustenta parcialmente a H3, apontando para que perfis académicos positivos facilitem a adaptação, mas não compensem lacunas específicas, o que dá indícios no âmbito da H1 e ajuda a cumprir o O8.

### **3.2 Impacto da Experiência de Aprendizagem em Português Língua Não Materna e Português Língua Materna na Transição**

A experiência em PLNМ é percebida de forma amplamente positiva (gráfico 2.10), sendo avaliada como um espaço de integração, segurança emocional e autoeficácia académica. Estes dados reforçam a pertinência da disciplina enquanto elemento relevante no âmbito da experiência escolar (Dubet & Martuccelli, 1996), cumprindo, assim, a função de socialização.

Por outro lado, a experiência em PLM revela uma perceção mais ambivalente e heterogénea (gráfico 2.11), com ganhos linguísticos evidentes (tabela 2.4), mas perdas académicas e emocionais (tabelas 2.2 e 2.3), o que corrobora os estudos sobre transição, que mencionam que a mesma representa, por um lado, o desenvolvimento de competências académicas e do crescimento social e pessoal, mas que, por outro lado, implica desafios académicos, sociais e emocionais (Anderson *et al.*, 2012; Abrantes, 2005; 2009; Lopes, 2005; Bento, 2007). Além disso, esta configuração aponta para falhas na dimensão estratégica da escolarização (Dubet & Martuccelli, 1996).

A descrição de como cada disciplina é percebida (O4; O5) evidencia diferenças alinhadas com o hiato entre BICS e CALP descrito por Cummins (2000) e Lardiere (2010). De facto, a disciplina de PLNМ assenta maioritariamente no domínio comunicativo básico, enquanto a disciplina de PLM exige competências académicas mais elevadas: em PLNМ (gráfico 2.10), a perceção do esforço e do empenho é negativa (M=39%), mas a da autoeficácia académica é elevada (M=73%); inversamente, em PLM (gráfico 2.11), a perceção do esforço aumenta (M=66%), porém a da autoeficácia académica diminui (M=41%). Paralelamente, a adaptação aos conteúdos (M=50%), ao ritmo das aulas (M= 38%) e aos critérios de avaliação (M= 41%) apresenta-se como pouco fácil para os alunos. Estes resultados corroboram os estudos de Anderson *et al.* (2012), Bento (2007) e Duarte *et al.* (2008) sobre o impacto negativo da transição no plano académico e evidenciam vulnerabilidades linguísticas e estratégicas, agravadas pela rigidez temporal de 2 anos de frequência de PLNМ, que ignora os ritmos individuais de desenvolvimento linguístico e académico na transição para PLM, embora estes

ritmos estejam devidamente previstos pela legislação nacional, dados que ajudam a cumprir o O7 e O8 e a confirmar a H1.

Além do impacto acadêmico, os dados apontam para a existência de um elevado impacto emocional. Embora estruturada institucionalmente (tabela 2.1), com a maioria dos alunos a reconhecer a relevância de ambas as disciplinas e a valorizar os professores, a transição curricular de PLNM para PLM parece revelar uma diminuição da satisfação e do sentimento de pertença, tal como mencionado por Andreson *et al.* (2000), Rhodes (2008) e Abrantes (2009). Se em PLNM a experiência global é avaliada por 88% dos inquiridos como sendo positiva (gráfico 2.10), apenas 65% dos inquiridos consideram a experiência em PLM globalmente positiva. Além disso, a perceção da prontidão (41%), do entusiasmo (32%) e da segurança (47%) é frágil (tabela 2.12) e 62% dos alunos reportam sentimentos de «medo», «nervosismo» e «impreparação» (tabela 2.2). Paralelamente, 41% negam uma adaptação fácil (gráfico 2.12). Estes dados ajudam a cumprir o O7 e O8 e a sustentar a H1.

Em termos relacionais, e como mencionado nos estudos de Andreson *et al.* (2000), Rhodes (2008) e Abrantes (2009), a transição parece ter também impacto: o sentimento de inclusão diminuiu de 79% para 65%, embora a perceção da relação com os professores se mantenha fortemente positiva, diminuindo apenas de 91% para 88%, o que ajuda a cumprir o O7 e O8 e a sustentar a H1.

Assim, esta transição decorre da autonomia da EI (Pacheco & Pereira, 2006), integrando-se no seu projeto de excelência académica baseado no plurilinguismo e na redução das tensões entre o global e o local (Soares *et al.*, 2009), no entanto, o processo cria inúmeros e variados desafios, como a inclusão de alunos com proficiências linguísticas e referências culturais diversas, o que confirma estudos de Barata (2012), Pacheco e Pereira (2006), Madeira (2017), Silva e Marques (2022) e Bento (2007). Além disso, o uso limitado do português no quotidiano (gráfico 2.9) indica que as disciplinas de PLNM e de PLM não asseguram plenamente a integração dos alunos, conforme Branco (2012) e Ançã (1999), funcionando como L2 para alguns e aproximando-se de uma LE para outros, tanto em PLNM como em PLM, o que ajuda a cumprir o O3 e O6 e a validar a H1, H2 e H4.

### **3.3 Impacto do Apoio na Transição**

Os dados sobre o apoio recebido durante a transição são bastante díspares consoante os intervenientes.

Por um lado, o apoio docente parece robusto em PLMN (91%), em PLM (88%) e durante a transição (88%), surgindo as relações interpessoais com os professores como o pilar mais consistente da transição, fator que pode facilitar uma transição curricular, tal como defendido por Schippling e Abrantes (2023). No entanto, o sentimento de inclusão na turma, tão relevante na adolescência, sofre oscilações. Se, na disciplina de PLNM, 79% se sentem incluídos, em PLM, embora a perceção se mantenha globalmente favorável, o valor desce para 65%. Apesar disso, verifica-se que a dimensão relacional é fortemente positiva (gráfico 2.12) e que níveis mais altos de apoio dos professores tendem a associar-se a valores mais altos de adaptação ao novo contexto (gráfico 2.18).

Neste âmbito, o apoio familiar surge como o ponto mais frágil: apenas 38% dos inquiridos referem ter recebido apoio da família durante o processo, o que parece pouco alinhado com a relativa valorização das disciplinas de português por parte das mesmas (53% de respostas positivas relativamente ao PLNM e 50% relativamente ao PLM) e com o relativo alinhamento entre este processo e os seus projetos (50%). Ainda assim, verifica-se que níveis menores de apoio familiar correspondem, globalmente, a menores níveis de adaptação (gráfico 2.19). Estes dados corroboram a literatura, que confirma que a forma como a família valoriza e se envolve nos processos de transição influencia o modo como a mesma é vivida. A análise documental (tabela 2.1) reforça esta leitura, na medida em que as PL institucionais enfatizam valores globais e procuram adaptá-los às necessidades locais, mas operacionalizam transições temporalmente rígidas, sem ter em conta os fatores individuais e contextuais de cada aluno. Esta desconexão normativa-institucional-individual agrava as perceções negativas, apontando para pontes pedagógicas urgentes. Estes dados, que ajudam a cumprir o O8 e a confirmar a H1 e H6, evidenciam que, embora o apoio escolar facilite a transição, o apoio familiar pouco sólido limita os efeitos potencialmente positivos do apoio académico.

### 3.4 Síntese do Impacto da Transição

A análise dos dados confirma a relevância de 4 fatores definidos por Anderson *et al.* (2012) na transição. Por um lado, a avaliação subjetiva dos inquiridos teve impacto nas suas respostas emocionais, as quais oscilam entre sentimentos mais ou menos positivos. Por outro lado, os diferentes inquiridos adotaram diferentes estratégias para lidar com a transição. Além disso, a melhor ou pior adaptação ao novo contexto relaciona-se com o tempo de residência em Portugal e, conseqüentemente com o seu impacto real na vida dos inquiridos. Finalmente, o contexto escolar, social e familiar assume igualmente relevância na forma como decorre a transição. Partindo da perspectiva de Anderson *et al.* (2012), os inquiridos já viveram a primeira fase da transição, *Moving out*, alguns encontram-se ainda a viver a segunda fase, *Moving through*, e outros já iniciaram a terceira fase, *Moving in*, procurando assumir novos papéis e novas responsabilidades.

Tabela 3.1: Relação entre hipóteses e resultados

Hipótese	Resultados
<b>H1</b> – A percepção da transição entre PLNM e PLM depende de fatores internos e externos, sendo impactada pelas dimensões académicas, relacionais e emocionais	Sustentada
<b>H2</b> – Os alunos estrangeiros que vivem em Portugal e que frequentam aulas de Português constroem uma identidade linguística híbrida, na qual o português se articula com as outras línguas que utilizam	Sustentada
<b>H3</b> – Um perfil académico globalmente positivo associa-se a uma maior facilidade na adaptação ao novo contexto curricular	Parcialmente Sustentada
<b>H4</b> – Níveis mais elevados de contacto efetivo com o português em diferentes contextos associa-se a percepções mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular	Sustentada
<b>H5</b> – Os alunos que valorizam o português como parte importante da sua integração social e escolar e dos seus projetos de vida tendem a relatar uma experiência de adaptação ao novo contexto mais positiva	Sustentada
<b>H6</b> – A combinação de um apoio escolar consistente e de um apoio familiar envolvido associa-se a avaliações mais favoráveis da adaptação ao novo contexto curricular	Sustentada

## **CONCLUSÕES**

O presente capítulo apresenta as conclusões gerais do estudo, organizadas em torno dos objetivos específicos (O1–O8) e das hipóteses de investigação (H1–H5), e discute os contributos teóricos e práticos da investigação, as suas principais limitações e pistas para estudos futuros.

O estudo teve como objetivo geral compreender o modo como alunos estrangeiros integrados no 3.º CEB de uma EI da AML percebem, nas suas dimensões académica, emocional e relacional, os processos de transição do PLNM para o PLM, à luz do enquadramento regulatório e institucional da EI. Partindo de um paradigma pragmático e de uma abordagem mista sequencial exploratória, combinou-se análise documental de políticas e normativas com um inquérito por questionário a 34 alunos em transição, permitindo integrar contextos institucionais e percepções subjetivas.

### **1. Síntese Global da Investigação**

A presente investigação analisou a transição curricular do PLNM para o PLM numa EI da AML, a partir das percepções de 34 alunos do 3.º CEB em processo de transição. O estudo articulou um enquadramento teórico sobre globalização, LM, LNM, EI, PL e processos de transição académica com uma componente empírica estruturada em duas fases: análise documental de fontes institucionais e normativas e aplicação de um questionário aos alunos.

A análise documental permitiu caracterizar a dupla normatividade que enquadra a EI, evidenciando, por um lado, a oferta de um currículo internacional e, por outro, a obrigatoriedade de ensino do português enquanto língua do país de acolhimento, operacionalizada através de um percurso sequencial que implica a transição da disciplina de PLNM para a de PLM. Esta configuração concretiza, no contexto estudado, as dinâmicas de globalização educativa descritas no Capítulo 1, em que as EI se situam entre uma agenda global promovida por organismos internacionais e as PE nacionais. Nesta EI, a passagem para a disciplina de PLM ocorre após dois anos de frequência do PLNM, o que evidencia uma temporalidade normativa rígida, que nem sempre acompanha a diversidade das trajetórias linguísticas e

académicas individuais dos alunos, o que ilustra igualmente a tensão entre global e local analisada no Capítulo 1. A análise deste contexto regulatório foi essencial para compreender as tensões existentes entre as exigências globais e as exigências locais que moldam a experiência dos participantes.

Do ponto de vista empírico, os resultados mostram que a experiência em PLNM é amplamente descrita como positiva, funcionando como um espaço de acolhimento, integração e construção de um autoconceito académico favorável, em que os alunos se sentem confiantes e apoiados. Esta perceção é coerente com a literatura mencionada no Capítulo 2, segundo a qual a L2 constitui um instrumento de socialização e de apropriação da realidade de acolhimento. Por outro lado, a experiência em PLM, embora globalmente bem avaliada, surge associada a maior heterogeneidade de perceções, revelando fragilidades linguísticas e académicas ampliadas pela vivência de um aumento de exigência curricular nem sempre acompanhado de uma sensação de prontidão ou segurança. Estes resultados dialogam com a literatura sobre transições escolares apresentada no Capítulo 3, que identifica estes momentos como fases de maior exposição a dificuldades académicas e emocionais.

A perceção da transição é, assim, marcada por ambivalências: os alunos reconhecem a manutenção de boas relações interpessoais e ganhos linguísticos, mas relatam vulnerabilidades académicas e emocionais. Os dados sugerem que os fatores internos e os fatores externos se combinam na forma como os alunos avaliam a sua adaptação ao novo contexto curricular. Assim, a transição surge como um processo pedagógico, mas também emocional e identitário, no qual se reconfiguram pertenças, expectativas e modos de participação na comunidade escolar, tal como descrito no Capítulo 3.

Em termos globais, o estudo contribui para preencher uma lacuna identificada na literatura, centrando-se nas perceções de alunos sobre a transição curricular entre PLNM e PLM em EI em Portugal. Ao integrar a análise normativa, o enquadramento teórico e os dados empíricos, a investigação aponta no sentido da construção de trajetórias linguísticas mais personalizadas, procurando conciliar as lógicas globais com as necessidades locais.

## **2. Resposta à Questão de Partida**

Os resultados obtidos permitem concluir que os alunos percebem a transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM como um processo estruturado e formalmente regulado, mas desafiante do ponto de vista acadêmico e emocional. Estes dados confirmam a necessidade, salientada no Capítulo 3, de olhar para as transições escolares não apenas como mudanças administrativas, mas como processos complexos na formação dos alunos.

Na verdade, a passagem de PLNM para PLM é vivida como um momento de mudança de estatuto e de reposicionamento na escola, no qual se articulam, de forma ambivalente, sentimentos de conquista, reconhecimento e pertença com sentimentos de insegurança e percepção de maior exigência. Tal como discutido no Capítulo 1, esta percepção espelha a tensão entre uma regulação por objetivos e por padrões de natureza global e a necessidade de se garantir as trajetórias individuais em contextos concretos. A transição entre as disciplinas de PLNM e PLM aparece, assim, como um ponto de contacto entre a lógica do currículo internacional e as PL nacionais analisadas no Capítulo 2.

A disciplina de PLNM é percebida como um espaço de acolhimento e apoio, o que favorece a construção de um autoconceito acadêmico positivo. Já a entrada em PLM é associada a um currículo mais exigente, a ritmos de trabalho mais intensos e a uma avaliação sentida como mais rigorosa, o que conduz a uma percepção mais heterogênea da adaptação e da autoeficácia, sobretudo quando o apoio da família não é percebido como suficientemente sólido. Estas vivências são consistentes com a discussão feita no Capítulo 2 sobre o papel da L2 na construção de pontes entre repertórios linguísticos diversos e os riscos identificados no Capítulo 3 quando as transições são vividas sem dispositivos de mediação adequados.

De forma global, a questão de partida pode ser respondida afirmando que os alunos percebem a transição curricular entre o PLNM e o PLM como um processo inevitável que, em muitos casos, simboliza progresso linguístico. No entanto, esta transição é também vista como um momento de exposição a vulnerabilidades acadêmicas e emocionais e em que o equilíbrio entre as lógicas globais e as

exigências locais nem sempre é garantido, tal como antecipado nos Capítulos 1 e 2.

Assim, a descrição da experiência dos alunos aponta para que a transição só seja verdadeiramente bem-sucedida quando o quadro regulatório e institucional é acompanhado por práticas pedagógicas de diferenciação, comunicação transparente e apoio continuado, que reconheçam a singularidade das trajetórias plurilingues e das identidades em construção, em consonância com as perspectivas sobre experiência escolar mencionadas no Capítulo 3.

### **3. Conclusões por Objetivos e Hipóteses**

A partir do objetivo geral da investigação, foram definidos 8 objetivos específicos (O1–O8), orientados por 6 hipóteses de trabalho (H1–H6), que nortearam a análise das percepções de alunos em transição entre as disciplinas de PLNM e PLM, para mapear as dimensões académica, emocional e relacional da transição, permitindo uma validação empírica.

No âmbito do O1 e da H2 (identidade linguística e repertórios linguísticos), 79% dos alunos reportam uso frequente do português em espaços públicos, contrastando com apenas 33% no contexto escolar e 10% no familiar. Esta assimetria evidencia a construção, por parte dos inquiridos, de identidades linguísticas híbridas e plurilingues, sustentando a H1 e parcialmente a H2.

Relativamente ao O2 e à H3 (perfil académico global), verifica-se a predominância de um autoconceito positivo (90% de bem-estar escolar, 81% de motivação intrínseca e autoeficácia), embora 59% dos alunos identifiquem fragilidades na gestão autónoma do estudo e na organização temporal. Assim, a H3 é parcialmente sustentada, uma vez que perfis académicos favoráveis atuam como fator favorável a uma adaptação geral, facilitando a resiliência face a ruturas curriculares, mas não compensam integralmente os impactos emocionais da transição, e valida-se a H1. Estes resultados encontram justificação nos modelos de impacto académico de Anderson *et al.* (2012), que descrevem a forma como mudanças curriculares abruptas diminuem a percepção da autoeficácia, particularmente em contextos de alta exigência, como acontece nas EI, onde a excelência global amplifica a pressão performativa.

Quanto ao O3 e H4 (contacto com a língua portuguesa em diferentes contextos), verificou-se que a exposição limitada à língua fora das aulas se correlaciona diretamente com maiores dificuldades na transição, corroborando, por contraste, a H4. Os dados validam, assim, a distinção teórica entre BICS e CALP, defendida por Cummins (2000), a qual explica parcialmente a heterogeneidade de percepções da frequência das aulas de PLM e da transição, sustentando também a H1.

No que respeita aos O4 e O5 (Percepções sobre os processos de ensino-aprendizagem em PLNM e PLM), o PLNM é unanimemente valorizado como espaço acolhedor e integrador, enquanto o PLM revela maior variabilidade. Estes contrastes contribuem para a sustentação da H1: o PLNM funciona como uma fase integradora, enquanto o PLM introduz uma avaliação normativa, o que implica um decréscimo na confiança e um aumento da ansiedade relacionada com o desempenho, expondo fragilidades linguísticas e académicas.

No que respeita ao O6 (valorização do português como recurso de integração), a grande maioria dos alunos atribui à língua portuguesa um papel instrumental na integração e nos projetos de vida futura, com maior valorização associada a percepções positivas da adaptação. A H5 parece, assim, validada.

Quanto ao O7 (experiência subjetiva da transição), os resultados demonstram que alguma polaridade emocional: 70% associam sentimentos de medo, nervosismo e insegurança às maiores dificuldades, sentimentos que parecem antagónicos face à manifestação de benefícios na oralidade e no vocabulário (73%). Esta vivência subjetiva posiciona a transição como uma passagem pedagógica e identitária, com potencial transformador, mas também com risco de vulnerabilização emocional, ajudando a sustentar a H1.

Finalmente, no O8 (fatores internos e externos condicionantes do processo de transição), destacam-se o apoio docente robusto face ao suporte familiar frágil, parecendo confirmar a interação multifatorial inerentes à H1 e H6.

Desta forma, o estudo evidencia que a adaptação a um novo contexto curricular não se define apenas pelo domínio linguístico, mas pelo equilíbrio entre fatores pessoais e contextuais que estruturam a experiência escolar. Nesse sentido, a promoção de trajetórias de sucesso requer PE que valorizem a heterogeneidade

linguística, fomentem ambientes pedagógicos inclusivos e assegurem mecanismos de acompanhamento contínuo que articulem escola, família e comunidade.

#### **4. Contributos Teóricos e Práticos**

Este estudo procura fornecer contributos teóricos e práticos relativamente às perceções dos alunos sobre a transição curricular entre as disciplinas de PLNM e PLM em EI em Portugal. Ao operacionalizar um paradigma pragmático sequencial exploratório, os resultados não só confirmam total ou parcialmente as hipóteses (H1-H6), como evidenciam tensões estruturais entre exigências globais e necessidades locais e entre rigidez normativa e trajetórias linguísticas heterogéneas.

Teoricamente, esta dissertação procura colmatar uma lacuna empírica existente na literatura sobre transições curriculares em contextos plurilingues de EI portuguesas, onde, até à data, não existiam estudos sistemáticos centrados nas perceções subjetivas dos alunos. Os resultados validam e operacionalizam a dupla normatividade global-local teorizada por Schippling e Abrantes (2023), demonstrando como currículos homologados por OI colidem com obrigações nacionais de integração linguística, gerando ruturas que comprometem o sucesso dos alunos.

Empiricamente, os dados que deste estudo resultam corroboram o hiato entre BICS e CALP descrito por Cummins (2000), com a disciplina de PLNM a fomentar competências conversacionais básicas (BICS), mas insuficientes para as exigências da disciplina de PLM (CALP), o que pode explicar a heterogeneidade percecionada.

Além disso, este estudo enriquece as teorias de *translanguaging* (García, 2009; García & Li Wei, 2014), evidenciando a existência, em EI, de identidades linguísticas híbridas.

Paralelamente, a análise da experiência subjetiva dos alunos sustenta que a transição se apresenta como um processo pedagógico e identitário multifatorial (H1, H6), com potencial transformador, mas com igual risco de vulnerabilização emocional e académico. Assim, contribui para um modelo integrador que articula

globalização educativa, PL locais e experiências subjetivas individuais, abrindo vias para futuras triangulações teóricas em contextos migratórios qualificados.

Para além dos contributos teóricos, esta investigação procura contribuir com sugestões de intervenções concretas na EI, nomeadamente:

- (1) criação de critérios flexíveis de transição, através da substituição do prazo rígido de 2 anos de duração máxima da frequência do PLNM pela realização de testes de níveis de proficiência linguística alinhados com o QCRL, que assegurem que a transição ocorre quando os alunos atingem os níveis B1 ou B2 , evitando transições precoces que geram insegurança e promovendo uma personalização baseada nas competências linguísticas e académicas efetivamente desenvolvidas;
- (2) criação de tutorias de apoio à transição, assentes num apoio intensivo que fomente o desenvolvimento de CALP sustentado durante o primeiro ano de transição;
- (3) fortalecimento da articulação entre a escola e a família, de modo a aumentar o apoio familiar e a alinhar os projetos familiares com o currículo a desenvolver em PLM;
- (4) formação docente especializada, nomeadamente no âmbito do ensino-aprendizagem do PLNM e de práticas inclusivas; e
- (5) instituição de uma monitorização emocional pré e pós-transição, através de questionários estandardizados.

Estas recomendações, ancoradas nos dados, visam conciliar a excelência global das EI com a integração local, promovendo não apenas proficiência linguística e excelência académica, mas também bem-estar emocional.

## **5. Limitações do Estudo**

O presente estudo apresenta quatro limitações principais. Primeiramente, a amostra restringe-se a uma única EI e a 34 participantes, impedindo generalizações estatísticas. Em segundo lugar, baseia-se em dados assentes em perceções subjetivas, sem triangulação direta através de outros elementos, tais como a observação de aulas ou a avaliação de desempenho académico real. Em terceiro lugar, o desenho transversal não permite captar a evolução temporal das perceções

dos alunos. Finalmente, a análise predominantemente descritiva limita a exploração de relações causais complexas entre variáveis.

## **6. Pistas para Investigação Futura**

As limitações identificadas sugerem quatro linhas prioritárias de investigação futura. Em primeiro lugar, a realização de estudos comparativos abrangendo diferentes EI; em segundo lugar, a realização de investigações com abordagens longitudinais que acompanhem os alunos desde o ingresso em PLNM até à conclusão do ES; em terceiro lugar, a realização de investigações que promovam uma análise qualitativa aprofundada dos dados, bem como a sua triangulação, integrando as perspetivas de alunos, professores e famílias; finalmente, a concretização de estudos de intervenção que avaliem o impacto concreto de dispositivos pedagógicos na transição.

## **7. Considerações Finais**

Este estudo sobre a transição curricular do PLNM para o PLM, analisada através das perceções de 34 alunos do 3.º CEB numa EI da AML, revela um processo complexo que transcende a mera mudança curricular, integrando dimensões académicas, emocionais e relacionais profundas.

A experiência em PLNM emerge como altamente positiva, percecionada como um espaço estruturado de acolhimento e integração, onde os alunos constroem um autoconceito académico favorável (com percentagens de respostas positivas  $\geq 80\%$  nos indicadores de motivação, relações interpessoais e autoeficácia). Este contexto promove não apenas a aquisição de competências linguísticas básicas (BICS) mas também o desenvolvimento inicial de proficiência académica (CALP), preparando os alunos para trajetórias plurilingues em ambientes internacionais.

Em contrapartida, a entrada em PLM, embora globalmente avaliada positivamente (médias  $\geq 70\%$  de perceções favoráveis), evidencia maior heterogeneidade e fragilidades específicas: diminuição da autoconfiança (apenas 58% de respostas positivas) e perceção de maior exigência avaliativa. Estes dados confirmam a tensão entre a rigidez normativa nacional e institucional da EI, que impõe uma

transição após dois anos de frequência de PLNM, e as trajetórias linguísticas individualizadas próprias das EI.

O processo de transição propriamente dito revela-se estruturado institucionalmente, mas emocionalmente desafiador, identificando-se sentimentos como ansiedade e perda de segurança como principais dificuldades subjetivas. Como fatores facilitadores de uma transição mais positiva identificou-se a existência de uma identidade linguística híbrida (associada aos casos de maior exposição informal ao português), um perfil académico prévio positivo e um apoio relacional consistente por parte dos professores e dos pares. Estes elementos validam total ou parcialmente as hipóteses iniciais (H1-H6), demonstrando que a perceção da transição depende de uma interação dinâmica entre fatores internos, como o sentimento de autoeficácia e a motivação intrínseca, e externos, como a preparação institucional, e apoio.

A dupla normatividade das EI materializa-se, tal como o moderado apoio familiar, nesta transição como rutura potencialmente desestabilizadora, contrastando com a flexibilidade valorizada pelas organizações internacionais.

Os contributos empíricos deste trabalho, pioneiros no contexto português até onde foi possível apurar, sustentam quatro recomendações práticas: a implementação de pontes curriculares entre PLNM e PLM, preservando metodologias ativas e diferenciadas; a monitorização individualizada de trajetórias linguísticas, flexibilizando critérios temporais de transição; a criação de programas de preparação explícita para a transição, abordando ansiedade e reconstrução da autoeficácia académica; e a capacitação docente para práticas transicionais que integrem perspetivas plurilingues e de desenvolvimento identitário.

Em síntese, a transição entre o PLNM e o PLM configura-se como momento crítico de reconfiguração identitária, académica emocional e relacional no percurso escolar dos alunos estrangeiros em Portugal. Este estudo demonstra empiricamente que o sucesso desta passagem exige políticas e práticas que conciliem as exigências normativas nacionais com a realidade plurilingue global das EI, promovendo não apenas integração linguística, mas também bem-estar emocional e continuidade formativa ao longo de todo o percurso linguístico dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objeto sociológico. *Interacções*, 1(1), 25–53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33–52. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=10129>
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33–48. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/3/24.pdf>
- Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). (2025). Une scolarité choisie. Recuperado em 6 de outubro de 2024. <https://aeфе.gouv.fr/fr/scolarite/une-scolarite-choisie>
- Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). (2024). Axes pédagogiques majeurs de l'AEFE (2024). Recuperado em 6 de outubro de 2024. <https://aeфе.gouv.fr/fr/enseignement-francais/axes-pedagogiques-majeurs-de-laefe>
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Almedina.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas. *Psicologia*, 16(2), 189–208. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/510/287>
- Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51, 14–16.
- Anderson, L. W., Schramm, S., Jacobs, J., & Splittgerber, F. (2000). Transições escolares: início do fim ou um novo começo? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339. <https://share.google/YuGyvNhfVwZsJTXNm>
- Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. Springer.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101–125. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/70/RCCS70-Fatima%20Antunes-101-125.pdf>

- Antunes, M. C. & Fontaine, A. M. (1995). A diferença na percepção do apoio social na adolescência: Adaptação de uma escala Social Support Appraisal (SSA) de Vaux et al. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10, 11, 115-127.
- Antunes, M. C. & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Separata dos Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Constituição da República Portuguesa. (1976). Diário da República: 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bridges, W. (2004). *Transitions: Making sense of life's changes (2.ª ed.)*. Perseus.
- Barata, R.M. (2012). *Políticas de integração de alunos com o português como língua não materna* [Dissertação de Mestrado em Administração Educacional, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstreams/bd4ca829-c4d4-481a-b4ef-9506ca13c3b9/download>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projecto de Investigação (3ª ed.)*. Gradiva.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita* (pp. 375–384). Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, I. (2012). *A importância da língua de acolhimento na integração de imigrantes nepaleses em Portugal* [Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/fa3c8e16-9b1e-4150-a1a4-91afcde63ae3>
- Bunnell, T. (2019). *International schooling and education in the "new era": Emerging issues*. Emerald Points.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Calvet, L.J. (2006). *Towards an ecology of world languages* (A. Brown, Trans.). Polity.

- Canavarro, C., Canavarro, J., Pereira, A., Mendonça, D., & Reis, P. (2005). Stress escolar e ajustamento emocional e académico na mudança de escolas do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. In *VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Carnoy, M. (1999). *Globalização e reforma educacional: o que os planeadores precisam saber*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126819>
- Carvalho, L. M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 8–30). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10451/27625>
- Chambel, M. C. (2015). *A importância da continuidade educativa e da articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://share.google/xvyKcOxaQVuyzhcgt>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558–569.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2010). *Education systems in Europe: Key characteristics*.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2023). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2023 Edition*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/450570>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europa\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europa_comum_referencia.pdf)
- Conselho da Europa. (2010). *Global Education Guidelines: Guia prático para a educação global* (Tradução portuguesa da Declaração de Maastricht sobre educação global, 2002). <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-and-ndash-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino-secundario-pt-3.pdf>

- Conselho da Europa. (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação – Volume complementar com novos descritores*. Conselho da Europa.
- Cortesão, L., Stoer, S., Magalhães, A., Antunes, F., Nunes, R., Macedo, E., Sá Costa, A., & Araújo, D. (2007). Na girândola de significados: Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 227–233. <https://doi.org/10.21814/rpe.13959>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). Sage.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda educacional globalmente estruturada"? *Teoria Educacional*, 54(4), 427–448. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Dale, R., & Robertson, S. (2007). Beyond “isms” in comparative education in an era of globalisation: Political and methodological reflections. In A. Kazamias & R. Cowan (Eds.), *Handbook on comparative education* (pp. 1113–1127). Springer.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Routledge.
- Decreto-Lei n.º 3-A/96 da Presidência do Conselho de Ministros. (1996). Diário da República: 1º Suplemento, n.º 22/1996, Série IA, n.º 22/96. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-a-1996-219553>
- Decreto-Lei n.º 165/2006 do Ministério da Educação. (2006). Diário da República: n.º 155/2006, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/165-2006-538465>
- Decreto-Lei n.º 165-C do Ministério da Educação (2009). Diário da República: 1º Suplemento, n.º 144/2009, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/165-c-2009-479646>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-74007253>

- Decreto-Lei n.º 234/2012 do Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2012). Diário da República: n.º 210/2012, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/234-2012-191541>
- Decreto-Lei n.º 65-A/2016 do Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2016). Diário da República: 1.º Suplemento, n.º 205/2016, 1º Suplemento, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/65-a-2016-75603289>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: n.º 129, Série I. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- Despacho Normativo n.º 7/2006 do Ministério da Educação (ME). (2006). Diário da República: n.º 26/2006, Série I-B. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/7-2006-551834>
- Despacho Normativo n.º 30/2007 do Ministério da Educação (ME). (2007). Diário da República: n.º 154/2007, Série II. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/30-2007-3189842>
- Despacho Normativo n.º 2044/2022 do Ministério da Educação (ME). (2022). Diário da República: 2.ª série, n.º 33/2022. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dias, E. B., & Campos, R. (2015). Sob o olhar das crianças: O processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96, 635–649. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwwDwqBdtMspKXJqXNw4nc/abstract/?lang=pt>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Português Língua Não Materna*. <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. (2024). *Estatísticas da educação 2023/2024*. <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2024/inicio.asp>
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento orientador*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm\\_doc\\_orientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_doc_orientador.pdf)
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Éditions du Seuil.
- Duarte, M., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. GEPE. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65835a2015e8918fc5ca5f57>

- Flores, C. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira, & Christina Flores (Eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35–46). LIDEL.
- Foucault, M. (2004). *Ditos e escritos: Poder-saber* (Vol. 6, p. 45). Forense Universitária.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. UNESCO. [https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pd](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pd)
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos e técnicas*. Instituto Piaget.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gamoran, A., Porter, A. C., Smithson, J., & White, P. A. (1997). Upgrading high school mathematics instruction: Improvising learning opportunities for low-achieving, low-income youth. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(4), 325–338.
- Gomes, F. J., & Carvalho, R. G. (2007). Começar bem... do 4.º para o 5.º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. In *Atas IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: Políticas e atores* (pp. 225–235).
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues\\_falantes\\_outras\\_linguas.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf)
- Hayden, M., & Thompson, J. (2008). *International schools: Growth and influence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180396>
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). *International schools: Principles and practice*. Kogan Page.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global transformations: Politics, Economics and Culture*. Sanford University Press.
- Heller, M. (Ed.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. Springer.
- Hill, M. M., & Hill, A. B. (2008). *Investigação por questionário*. Sílabo.

- ISC Research. (2025). *International Schools Market Report 2025*. <https://iscresearch.com/the-international-schools-market-in-2025/>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kramersch, C. (2009a). *The multilingual subject: What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2009b). Cultural perspectives on language learning and teaching. In Karlfried Knapp & Barbara Seidlhofer (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 219–245). Mouton de Gruyter.
- Krashen, S. D. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152–161). Regents.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91–196). Cambridge University Press.
- Lardiere, D. (2010). Feature assembly in second language acquisition. In J. M. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 106–140). Routledge.
- Larose, F. (2003). Le passage du primaire au secondaire: Une analyse de l'expérience québécoise. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 155–174.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, 19. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Laveault, D. (2006). *Introduction aux théories de la mesure*. Presses de l'Université de Laval.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, (3). Centro Virtual Camões. <https://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278.

- Lopes, M. C. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interações*, 1, 55–75. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/282>
- Lycée Français Charles Lepierre. (s.d.). Recuperado em 8 de outubro de 2024, de <https://www.lfcl.pt/pt/>
- Maia, I. B. da S. (2019). *Globalização e políticas de avaliação externa em Portugal* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63270/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%28IlaBeatrizMaia%29.pdf>
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. ClIE/Livpsic.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305-335). Language Science Press.
- Madeira, A., & Alexandre, N. (2022). Aquisição e desenvolvimento linguísticos: Investigação e aplicações – sintaxe de português europeu L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (9), 280–300.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56–67.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–24. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560/1984>
- Matsura, K. (2002). *Cultural diversity: A global perspective*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- Martens, K., Rusconi, A., & Leuze, K. (Eds.). (2007). *New arenas of education governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Palgrave Macmillan.
- Martins, F. (2017). Identidade linguística em contextos de mobilidade. *Linguística Aplicada*, 18(1), 101–120.
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. (2015). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: habilidades sociais e percepção de apoio social. *Temas em Psicologia*, 23(1), 111-124.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1992). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144–181.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan.

- Montandon, C., & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25(1), 106-116. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a06.pdf>
- Moreira, A. F. (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In J. A. Pacheco & A. F. B. Moreira (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 11–30). Porto Editora.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143.
- Oliveira, A. M. (2010). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M. H. Ançã (Ed.), *Educação em português e migrações* (pp. 8–45). <https://repositorio.ipv.pt/bitstreams/086e0af7-f52d-4208-b1bb-90474c51b131/download>
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016a). Do modo solitário ao modo solidário: A conquista das transições bem-sucedidas. In C. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 55–79). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016b). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: Transições sucedidas. In C. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 36–53). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016c). Algumas lições aprendidas. In C. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 198–203). Porto Editora.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/pisa-2018-results-volume-i\\_947e3529/5f07c754-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/pisa-2018-results-volume-i_947e3529/5f07c754-en.pdf)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. <https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Education and internationalization*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>

- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas: Rupturas e incertezas. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 13–28. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/689/581>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. AMGH.
- Pardal, L., Afonso, E., & Ferreira, H. (2007). Língua e integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Ançã (Org.), *Aproximações à língua portuguesa* (pp. 61–80). CIDTFF.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 1–33). Multilingual Matters.
- Pearce, S. (2023). Internationally-national schools: A critical review of this developing sector and the frameworks that define international schools. *Research in Comparative & International Education*, 18(3), 351–372. <https://doi.org/10.1177/17454999231167948>
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* [Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1551–1562). Universidade do Minho.
- Portaria n.º 1011/82 do Ministério da Educação (ME). (1982). Diário da República: n.º 251/1982, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/1011-1982-378172>
- Portaria n.º 223-A/2018 do Ministério da Educação (ME). (2018a). Diário da República: 1º Suplemento, n.º 149/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Portaria n.º 226-A/2018 do Ministério da Educação (ME). (2018b). Diário da República: 1º Suplemento, n.º 151/2018, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646>
- Portaria n.º 86/2025/1 do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI). (2025). Diário da República: n.º 46/2025, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/86-2025-909816063>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais: Livro 1*. Gradiva.

- Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação. (2022). Diário da República: Série I, n.º 6/2022. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/1-2022-177341321>
- Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A., & Menashy, F. (Eds.). (2012). *Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world*. Edward Elgar Publishing.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166–174.
- Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: Voices of highly mobile urban students. *LearnInq*, 2, 113–125.
- Salgado, M. (2021). *O stress escolar na transição de escolas do 1.º para o 2.º ciclo do Ensino Básico: A versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stress Escolar. Escola+*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação. <https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.2.-Anexo-2.pdf>
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. (2011). Efeitos das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. In *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*.
- Saville-Troike, M. (2005). *Introducing Second Language Acquisition (3rd ed.)*. Cambridge University Press.
- Schippling, A. (2018). Regulação através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, M. Gonçalves, & D. Fonseca (Eds.), *VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar* (pp. 273–289). UA Editora. <https://share.google/CcHkJYFRfng1UVfoM>
- Schippling, A. (2022). Investigar processos de globalização em educação: desafios para a prática de pesquisa. In P. Abrantes & E. Lechner (Eds.), *Nós globais: investigações em curso sobre questões da globalização* (pp. 111–124). <http://monographs.uc.pt/iuc/catalog/book/334>
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2018). Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 119–137. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/72/74>

- Schippling, A., & Abrantes, P. (2023). As Escolas Mundiais IB em São Paulo, Lisboa e Maputo: crescimento e diversificação do campo. *Revista Iberoamericana de Educación* 93(1), 99-110.
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2024). Analysing biographies in transnational educational spaces: Transitions to higher education of alumni from an IB school in Lisbon. *Globalisation, Societies and Education*. 22 (2), 303-314.
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2025). IB World Schools in the lusophone world: An exploratory field study in São Paulo, Lisbon and Maputo. *International Studies in Sociology of Education*, 34(2), 177–196.
- Schippling, A., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94. <http://hdl.handle.net/10400.2/11192>
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., & Alves, S. (2009). Formar para uma transição de sucesso: Intervenções do serviço de apoio ao estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231.
- Sequeira, R. M. (2007). *Português língua segunda*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2180/1/EBookPL2.pdf>
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.). (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Afrontamento.
- Silva, P., Gonçalves, V., & Moreira, A. (2016). Integração escolar e aprendizagem de português: experiências de alunos migrantes. *Revista de Ciências da Educação*, 38, 119–134.
- Silva, S. S., & Marques, I. S. (2022). Ensino de língua e pluriculturalismo – para a construção de identidades na sociedade pós-moderna. *Estudos Linguísticos e Literários*, 73, 357–379 <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12826/1/48644-Texto%20do%20Artigo-201313-1-10-20220921.pdf>
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2.ª ed.). Autêntica.
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Slabakova, R. (2009). What is easy and what is hard to acquire in a second language? In M. Bowles, T. Ionin, S. Montrul, & A. Tremblay (Eds.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference 10* (pp. 280–294). Cascadilla Press.

- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22(3), 339–368.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1(1), 1–8.
- Spring, J. (2008). *Globalization of Education: An Introduction*. Routledge.
- Stevenson, D. L., Schiller, K. S., & Schneider, B. (1994). Sequences of opportunities for learning. *Sociology of Education*, 67(3), 184–198.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1989). Mother tongue: The theoretical and sociopolitical construction of a concept. In U. Ammon (Ed.), *Status and function of languages and language varieties* (pp. 450–477). W. de Gruyter.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P., & Pessoa, I. (s.d.). Proposta de orientações programáticas de português língua não materna (PLNM) para os ensinos básico e secundário. In *Estudo de avaliação do impacto da aplicação do português língua não materna no sistema educativo português e definição de medidas prospetivas para a oferta desta área curricular nos ensinos básico e secundário*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2\\_proposta\\_de\\_orientacoes\\_programaticas\\_plnm.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2_proposta_de_orientacoes_programaticas_plnm.pdf)
- Teodoro, A. (2008). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS – Revista Científica*, 4(1), 61–78.
- Thiesen, J. (2018). Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na Educação Básica? *Educação em Revista*, 34, 1–20.  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/?lang=pt>
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da auto-eficácia e dos objetivos profissionais*. Politema.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Yemini, M., Lee, M., & Wright, E. (2022). Straddling the global and national: The emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1–5. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2022.2030959>

Zajda, J. (2015). *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. Springer.  
<https://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/33585/1/375.Joseph%20Zajda.pdf>

## ANEXOS

## ANEXO I (PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO)

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO

À Direção [REDACTED]  
[REDACTED],

**Assunto:** Solicitação de autorização para realização de estudo com alunos

Ex.<sup>ma</sup> Senhora [REDACTED],

O meu nome é Filipa Costa e sou estudante de Mestrado na Universidade Aberta. Estou a desenvolver um estudo sob a orientação do Professor Mário José Filipe da Silva, cujo tema é *Transição Curricular de Português Língua Não Materna para Português Língua Materna: Perceções de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Internacional da Área Metropolitana de Lisboa*.

O presente estudo visa compreender as expectativas e as perceções de alunos estrangeiros em Escolas Internacionais sobre o seu próprio processo de transição de PLNM para PLM. Para alcançar esse objetivo, gostaria de solicitar uma breve entrevista informal com a Direção do [REDACTED] e com os docentes de Português, para recolha de dados dos alunos que se encontram nesta situação, e de realizar um inquérito por questionário com esses alunos. O referido inquérito será aplicado no horário letivo dos alunos a que respeita, numa aula de Português, sendo a duração prevista para a recolha total de dados de uma semana.

Salienta-se que todas as informações recolhidas relativas à escola e aos alunos são confidenciais e que serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, sendo os resultados obtidos divulgados no meio científico sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos, de acordo com o Regulamento (EU) 2016/ 679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (Regime Geral da Proteção de Dados). Salienta-se, ainda, que será fornecido um consentimento informado aos pais ou responsáveis dos alunos bem como aos alunos, explicando os objetivos e procedimentos do estudo.

Por acreditar que este projeto pode contribuir positivamente para a comunidade escolar e para o avanço do conhecimento na área em questão, gostaria de solicitar a autorização para realizar este estudo no [REDACTED].

Agradeço, desde já, a consideração do meu pedido. Se necessário, estou à disposição para discutir mais detalhes ou fornecer informações adicionais.

Atenciosamente,  
Filipa Costa  
Estudante de Mestrado em Português Língua Não Materna, na Universidade Aberta  
Contacto: [REDACTED]

## ANEXO II (INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO)



Olá!

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação a realizar no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna, na Universidade Aberta.

O objetivo deste estudo é compreender melhor a forma como os alunos e as alunas que transitaram do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) para o de Português Língua Materna (PLM) perceberam e viveram esta mudança.

Não existem respostas certas nem erradas, o que interessa é a tua opinião e a tua experiência pessoal.

A tua participação é voluntária e podes parar de responder em qualquer momento. As tuas respostas são anónimas e serão usadas apenas para fins de investigação.

Se tiveres alguma dúvida, estou disponível para ajudar.

A tua colaboração é muito importante.  
Obrigada por participares!

Muito obrigada pela tua colaboração!

Filipa Costa



## PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO/DA PARTICIPANTE

<b>Secção 1 - Identificação</b>
<b>1. Preenche os espaços com as informações solicitadas.</b>
Idade: _____
Género (assinala com [X] a opção adequada): <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <span><input type="checkbox"/> Masculino</span> <span><input type="checkbox"/> Feminino</span> <span><input type="checkbox"/> Prefiro não responder</span> </div>
Nacionalidade: _____
Tempo de residência em Portugal (em anos completos): _____
Ano de escolaridade: _____

<b>Secção 2 - Perfil académico</b>																																																																																										
<b>1. Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala com ☒ a opção que melhor representa a tua opinião sobre a tua experiência na escola.</b>																																																																																										
Utiliza a seguinte escala de resposta: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo, embora com exceções 3 – Não concordo, nem discordo 4 – Concordo, embora com exceções 5 – Concordo totalmente																																																																																										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 5%;">1</th> <th style="width: 5%;">2</th> <th style="width: 5%;">3</th> <th style="width: 5%;">4</th> <th style="width: 5%;">5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">1. Sinto-me bem na escola.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">2. Sinto-me bem nos momentos de intervalo.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">3. Tenho amigos na escola.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">4. Tenho uma boa relação com os meus professores.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">5. Gosto da maioria das aulas.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">6. Gosto de aprender coisas novas.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">7. Costumo estar atento/a e cumprir as regras das aulas.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">8. Sinto-me confiante na maioria das disciplinas.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">9. Costumo ter bons resultados nos testes de avaliação.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">10. Esforço-me para ter bons resultados.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">11. Organizo bem o meu tempo de estudo.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">12. Tenho acesso a recursos adequados para estudar.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">13. Tenho acesso a um local apropriado para estudar.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left; padding: 2px;">14. Recebo ajuda dos professores, colegas ou familiares quando sinto dificuldades nalguma disciplina.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	1. Sinto-me bem na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Sinto-me bem nos momentos de intervalo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Tenho amigos na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Tenho uma boa relação com os meus professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Gosto da maioria das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Gosto de aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Costumo estar atento/a e cumprir as regras das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Sinto-me confiante na maioria das disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Costumo ter bons resultados nos testes de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Esforço-me para ter bons resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Organizo bem o meu tempo de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Tenho acesso a recursos adequados para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Tenho acesso a um local apropriado para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Recebo ajuda dos professores, colegas ou familiares quando sinto dificuldades nalguma disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5																																																																																					
1. Sinto-me bem na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
2. Sinto-me bem nos momentos de intervalo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
3. Tenho amigos na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
4. Tenho uma boa relação com os meus professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
5. Gosto da maioria das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
6. Gosto de aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
7. Costumo estar atento/a e cumprir as regras das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
8. Sinto-me confiante na maioria das disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
9. Costumo ter bons resultados nos testes de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
10. Esforço-me para ter bons resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
11. Organizo bem o meu tempo de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
12. Tenho acesso a recursos adequados para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
13. Tenho acesso a um local apropriado para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					
14. Recebo ajuda dos professores, colegas ou familiares quando sinto dificuldades nalguma disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																					

**Secção 3 - Perfil sociolinguístico****1. Completa os espaços com as informações solicitadas.****1.1.** Indica as línguas que aprendeste ao longo da vida por ordem de aquisição, sendo a primeira a língua que aprendeste primeiro:(1) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_  
(2) \_\_\_\_\_ (4) \_\_\_\_\_**1.2.** Indica as línguas que usas regularmente para comunicar por ordem de frequência, sendo a primeira a língua que mais usas:(1) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_  
(2) \_\_\_\_\_ (4) \_\_\_\_\_**2.** Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala com um  a opção que melhor se adequa à tua experiência.

Utiliza a seguinte escala de resposta:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo, embora com exceções
- 3 – Não concordo, nem discordo
- 4 – Concordo, embora com exceções
- 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Na escola, falo em português com os/as meus/minhas colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Na escola, falo em português com os/as professores/as e funcionários/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Na escola, só comunico em português nas aulas de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na rua ou em espaços públicos (transportes, lojas, cafés, restaurantes, entre outros), comunico em português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Em atividades sociais ou desportivas (atividades extracurriculares, clubes, associações, ginásios, igrejas, eventos culturais, entre outras), comunico em português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando tenho de resolver assuntos do dia a dia (fazer compras, pedir informações, falar com vizinhos, entre outras), uso o português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Em casa, costumo conversar em português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Costumo ver televisão, ouvir música, ler livros ou consumir outros conteúdos em português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## PARTE II: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM CONTEXTO ACADÉMICO

<b>Secção 1 - Experiência na aprendizagem do PLNM</b>					
Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a opção que melhor representa a tua experiência nas aulas de PLNM.					
Utiliza a seguinte escala de resposta:					
1 – Discordo totalmente					
2 – Discordo, embora com exceções					
3 – Não concordo, nem discordo					
4 – Concordo, embora com exceções					
5 – Concordo totalmente					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. A minha experiência nas aulas de PLNM foi positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sentia-me incluído/ a no meu grupo-turma de PLNM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tinha uma boa relação com os/as meus/minhas professores/as de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sentia-me motivado/a para aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumava estar atento/a e cumprir as regras das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Esforçava-me para ter bons resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dedicava bastante tempo ao estudo de PLNM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sentia-me confiante na maioria das tarefas propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tinha bons resultados nos testes de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Recebia apoio dos/das meus/minhas colegas, pais ou de um/uma explicador/a quando tinha dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tinha acesso a recursos adequados para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A escola valorizava as aulas de PLNM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A minha família valorizava as aulas de PLNM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. O que aprendi ajudou na minha integração na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O que aprendi é útil para o meu dia a dia em Portugal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Secção 2 - Experiência na aprendizagem do PLM**

Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala com  a opção que melhor representa a tua experiência nas aulas de PLM.

Utiliza a seguinte escala de resposta:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo, embora com exceções
- 3 – Não concordo, nem concordo
- 4 – Concordo, embora com exceções
- 5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. A minha experiência nas aulas de PLM está a ser positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto-me incluído/a no meu grupo-turma de PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho uma boa relação com o/a meu/minha professor/a de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto-me motivado/a para aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Costumo estar atento/a e cumprir as regras das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Esforço-me para ter bons resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dedico bastante tempo ao estudo de PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me confiante na maioria das tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tenho bons resultados nos testes de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Recebo apoio dos/das meus/minhas colegas, pais ou de um/a explicador/a quando tenho dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tenho acesso a recursos adequados para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A escola valoriza as aulas de PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A minha família valoriza as aulas de PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. O que aprendo ajuda na minha integração na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O que aprendo é útil para o meu dia a dia em Portugal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### PARTE III: TRANSIÇÃO CURRICULAR DE PLNM PARA PLM

EXPERIÊNCIA DE TRANSIÇÃO DE PLNM PARA PLM					
<p>1. Lê com atenção cada uma das afirmações e assinala com <input checked="" type="checkbox"/> a opção que melhor representa a tua experiência de transição das aulas de PLNM para PLM.</p> <p>1 – Discordo totalmente                  2 – Discordo, embora com exceções                  3 – Não concordo, nem discordo                  4 – Concordo, embora com exceções                  5 – Concordo totalmente</p>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Globalmente, a minha mudança foi positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Adaptei-me facilmente ao novo contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Senti-me acolhido/a pelos/as colegas de PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Senti-me acolhido/a pelos/as professores/as de PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A escola explicou-me porque passei de PLNM para PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A escola explicou-me as diferenças entre PLNM e PLM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A minha opinião sobre a mudança foi tida em conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Senti que estava pronto/a para esta mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Senti-me entusiasmado/a com a mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Senti-me motivado/a para aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Senti-me seguro/a durante a mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A transição está alinhada com os meus planos e desejos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A mudança faz sentido para a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. A minha família ajudou-me durante a mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os meus professores apoiaram-me durante a mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Adaptei-me facilmente aos novos conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Adaptei-me facilmente ao ritmo das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Adaptei-me facilmente aos critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Melhorei as minhas competências em língua portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Melhorei os meus conhecimentos da cultura portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Melhorei o meu desempenho nas outras disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A transição contribuiu para a minha integração na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A transição contribuiu para a minha integração no país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p><b>2. Completa os espaços com as informações solicitadas.</b></p> <p><b>2.1.</b> Escreve as três palavras ou expressões que melhor descrevem o <u>que sentiste</u> durante a transição de PLNM para PLM.</p> <p>(1) _____</p> <p>(2) _____</p> <p>(3) _____</p> <p><b>2.2.</b> Escreve as três palavras ou expressões que melhor descrevem as tuas maiores <u>dificuldades</u> durante a transição.</p> <p>(1) _____</p> <p>(2) _____</p> <p>(3) _____</p>
---

**2.3.** Escreve as três palavras ou expressões que melhor descrevem os maiores benefícios da transição.

(1) \_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_

(3) \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

## ANEXO III (Consentimento Informado Encarregados de Educação)

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE, ESCLARECIDO E INFORMADO



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Filipa Costa e sou professora de Português no [REDACTED]. Presentemente, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado a decorrer na Universidade Aberta, sob a orientação do Professor Doutor Mário José Filipe da Silva.

O estudo, intitulado Transição Curricular de Português Língua Não Materna para Português Língua Materna: Perceções de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Internacional da Área Metropolitana de Lisboa, incide sobre a forma como alunos e alunas que transitam de Português Língua Não Materna (PLNM) para Português Língua Materna (PLM) percebem e vivenciam essa mudança.

A participação do(a) seu(sua) educando(a) consistirá na resposta a um questionário que incluirá itens relativos à sua caracterização, nomeadamente ao seu perfil académico e percurso escolar e linguístico, ao seu processo de ensino-aprendizagem em PLNM e em PLM e à forma como encarou e viveu a mudança entre as disciplinas. O questionário será aplicado durante o horário letivo, não existindo riscos expectáveis associados ao seu preenchimento.

A participação do(a) seu(sua) educando(a) é inteiramente voluntária, podendo o(a) mesmo (a) interromper a sua participação a qualquer momento. Todas as informações recolhidas sobre a escola e os(as) alunos(as) são estritamente confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação. Os resultados obtidos serão divulgados apenas em contextos científicos, salvaguardando sempre a confidencialidade e o anonimato dos(as) participantes, nos termos do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (Regime geral sobre a proteção de dados).

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e mantenho-me inteiramente à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, fornecer informações adicionais ou discutir eventuais aspetos relacionados com o estudo, através do seguinte contacto:

**Contacto:** [REDACTED]

---

#### Declaração de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, na qualidade de Encarregado(a) de Educação e representante legal do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, autorizo de livre vontade, o(a) meu (minha) educando(a) a participar no estudo supramencionado, conduzido por Filipa Costa, no âmbito da Dissertação de Mestrado na Universidade Aberta.

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos do estudo, o carácter voluntário da participação e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## ANEXO IV (Consentimento Informado Alunos)



### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE, ESCLARECIDO E INFORMADO

O meu nome é Filipa Costa e sou professora de Português [REDACTED]. Neste momento, estou a realizar um estudo no âmbito de um Mestrado na Universidade Aberta, com o objetivo de compreender melhor como os(as) alunos(as) que mudam de Português Língua Não Materna (PLNM) para Português Língua Materna (PLM) percebem e vivem essa transição.

Para isso, convido-te a responder a um questionário que inclui perguntas sobre o teu percurso escolar e linguístico, o teu processo de ensino-aprendizagem em PLNM e em PLM e a forma como encaraste e viveste a mudança entre as disciplinas. O questionário será preenchido durante as aulas, sem qualquer risco significativo associado.

A tua participação, que é muito importante, é completamente **voluntária** e podes desistir a qualquer momento, sem qualquer justificação ou aviso prévio. As tuas respostas são **confidenciais** e os dados recolhidos serão usados apenas para fins de investigação, respeitando sempre o teu **anonimato**, de acordo com o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (Regime Geral sobre a Proteção de Dados).

Agradeço a tua participação e, se tiveres alguma dúvida ou quiseres saber mais sobre o estudo, podes contactar-me através do seguinte e-mail:

**Contacto:** [REDACTED]

---

### Declaração de Consentimento do(a) Aluno(a)

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) da turma \_\_\_\_\_, declaro que fui informado(a) sobre o objetivo do estudo, que compreendi que a minha participação é voluntária e que as minhas respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial. Autorizo, de livre vontade, a minha participação no estudo realizado pela Professora Filipa Costa no âmbito da sua Dissertação de Mestrado.

Assinatura do(a) Aluno(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_