

## **“EU FALO PORTUGUÊS, VOCÊ FALA BRASILEIRO” Processos de categorização operados pelos professores a partir da perspectiva dos alunos de origem brasileira em Portugal**

*Renata Rodrigues Carone*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

*Sofia Gaspar*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

*Ana Raquel Matias*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

*Gabriela Spanghero Lotta*

Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, Brasil

**Resumo** Através da realização de 31 entrevistas semiestruturadas, com jovens estudantes de origem brasileira na área metropolitana de Lisboa, analisamos de que modo estes alunos interpretam as categorizações operadas pelos seus professores face ao português do Brasil (diferente do português de Portugal, a língua de escolarização). O objetivo deste artigo é contribuir para um melhor entendimento do uso das categorizações na literatura de burocracia de nível de rua a partir da visão dos usuários, reconhecendo a questão da língua como um elemento que aciona estereótipos e constrói categorias sociais.

**Palavras-chave:** burocratas de nível de rua, professores, categorização, português língua pluricêntrica, alunos de origem imigrante brasileira.

**“I speak Portuguese, you speak Brazilian”: categorisation processes operated by teachers from the perspective of Brazilian students in Portugal**

**Abstract** We conducted 31 semi-structured interviews with young students of Brazilian origin in the Lisbon metropolitan area, and analysed how these students interpret the categorisations made by their teachers regarding Brazilian Portuguese (different from Portuguese in Portugal, the language of their schooling). The aim of this article is to contribute to a better understanding of the use of categorisations in street-level bureaucracy literature from the users' point of view, recognising the language issue as an element that activates stereotypes and constructs social categories.

**Keywords:** street-level bureaucrats, teachers, categorisation, pluricentric Portuguese language, students of Brazilian immigrant origin.

**“Je parle portugais, tu parles brésilien”: processus de catégorisation opérés par les professeurs dans la perspective des étudiants brésiliens au Portugal**

**Résumé** En réalisant 31 entretiens semi-structurés avec des jeunes d'origine brésilienne qui étudient dans la région métropolitaine de Lisbonne, nous avons analysé la perception qu'ont ces étudiants des catégorisations faites par leurs professeurs par rapport au portugais brésilien (différent du portugais du Portugal, la langue dans laquelle ils ont été scolarisés). L'objectif de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension de l'utilisation des catégorisations dans la littérature sur la bureaucratie de niveau de rue selon le point de vue des utilisateurs, en reconnaissant la question de la langue comme un élément qui active les stéréotypes et construit des catégories sociales.

**Mots-clés:** bureaucrates de niveau de rue, professeurs, catégorisation, portugais pluricentrique, étudiants d'origine immigrée brésilienne.

**“Yo hablo portugués, tú hablas brasileño”: procesos de categorización operados por profesores desde la perspectiva de estudiantes brasileños en Portugal**

**Resumen** Mediante la realización de 31 entrevistas semiestructuradas a jóvenes estudiantes de origen brasileña en el área metropolitana de Lisboa, se analizó cómo estos estudiantes interpretan las categorizaciones hechas por sus profesores en relación al portugués de Brasil (diferente del portugués de Portugal, lengua de su escolarización). El objetivo de este artículo es contribuir a una mejor comprensión del uso de las categorizaciones en la literatura sobre burocracia de nivel de calle desde el punto de vista de los usuarios, reconociendo la cuestión de la lengua como elemento activador de estereotipos y constructor de categorías sociales.

**Palabras-clave:** burocracia de nivel de calle, profesores, categorización, portugués como lengua pluricéntrica, alumnos de origen inmigrante brasileña.

---

## Introdução

O objetivo desse artigo é contribuir para a literatura sobre burocracia de nível de rua ao analisar os processos de categorização mobilizados pelos professores do ensino secundário a partir da percepção dos alunos de origem brasileira no contexto escolar português. As categorizações são agrupamentos produzidos pelas políticas públicas e operados pelos burocratas para ordenar a ação estatal (Harrits e Møller, 2014). Contudo, o problema é quando a certas categorias oficiais,<sup>1</sup> que são aquelas que prescrevem direitos, deveres e potenciais encaminhamentos, se acrescentam outras categoriais informais (julgamentos morais, representações sociais, estereótipos) que incidem sobre as decisões adotadas pelos burocratas, podendo promover lógicas que reproduzam desigualdades sociais (Lotta e Pires, 2020).

Embora a literatura que analisa os processos de categorização no nível de rua seja numerosa (Harrits e Møller, 2014; Møller, 2016; Harrits, 2019; Lotta e Kirschbaum, 2021a, 2021b; Thomazinho, 2024) são escassos os estudos que analisam este fenómeno a partir da percepção dos usuários dos serviços que são categorizados e podem estar expostos a diferentes tipos de desigualdades de tratamento. Ao mesmo tempo, compreender a percepção dos usuários é central na medida em que são eles que vivenciam os serviços e sofrem as consequências dos processos de categorização. Isso é ainda mais evidente no caso de usuários que vivenciam serviços de maneira contínua — como alunos, por exemplo (Baviskar, 2019).

Existe uma presença cada vez maior de alunos de diferentes nacionalidades nas salas de aula em Portugal e, nesse contexto, vários estudos revelam que estes alunos sofrem diferentes tipos de preconceitos e discriminações linguísticas (Abadia *et al.*, 2018; Matias e Pinto, 2020; Borges, 2021; Augusto *et al.*, 2022; Iorio e

---

1 É importante dizer que a nossa intenção não é reproduzir um binarismo simples como se as “categorias oficiais” não pudessem também reproduzir desigualdades sociais. Estamos apenas considerando que as categorias oficiais — que são aquelas que prescrevem direitos, deveres e potenciais encaminhamentos — supostamente deveriam atender a critérios de garantia da equidade social no âmbito da implementação das políticas públicas.

Gaspar, 2024). Há evidências de que os alunos são penalizados no contexto escolar pelo uso do português do Brasil por parte dos professores, ainda que não existam diretrizes formais que justifiquem tais medidas (Pinto, 2021). Além disso, segundo Faneca e Araújo e Sá (2020) esses professores estão pouco preparados para gerir a pluralidade e a variação linguística no contexto escolar, mesmo no âmbito da própria língua portuguesa.

A partir da perspectiva dos jovens entrevistados, pretendemos analisar de que modo esses alunos interpretam as categorizações operadas pelos seus professores perante a variedade brasileira no contexto educativo português. O artigo pretende responder às seguintes perguntas: Há diferenças em relação à aceitação dos professores sobre a variedade brasileira nas escolas dos jovens entrevistados? A partir do relato dos jovens entrevistados que categorias e estereótipos são associados à variedade brasileira nos discursos dos professores?

Realizámos 31 entrevistas semiestruturadas com jovens de origem brasileira que estudam ou estudaram no ensino secundário em escolas da área metropolitana de Lisboa entre 2021 e 2022. Os resultados apontam que os professores categorizam o português do Brasil de formas diferentes a partir da perceção dos alunos variando entre: a) perceção de correção da variedade através de critérios não oficiais ou informais; b) perceção de correção da variedade associada a critérios “oficiais”; c) perceção de postura ambígua a nível do professor e entre professores da mesma escola; d) perceção de aceitação da variedade do português do Brasil. Estes resultados trazem diversas contribuições para a literatura. Por um lado, contribuimos para os estudos que analisam processos de categorização no nível de rua, mostrando como estes são percebidos e vivenciados a partir da perspectiva dos usuários de serviços. Além disso, este artigo também contribui para uma discussão mais específica sobre a integração de alunos de origem imigrante, uma preocupação crescente no contexto educativo europeu, cujos bons resultados se relacionam com uma melhor coesão social (OECD, 2021).

Apesar da existência de vários estudos sobre este tema (Seabra, 2010; Mateus, 2014; Roldão, 2015; Seabra *et al.*, 2016; Abrantes e Roldão, 2019; Seabra, Carvalho e Ávila, 2019; Ribeiro *et al.*, 2019; Cândido, 2020; Almeida *et al.*, 2022; Gaspar, Carvalho e Seabra, 2021; Gaspar e Iorio, 2023; Matias, 2023), são menos comuns trabalhos focados exclusivamente nos jovens de origem brasileira (Seabra e Mateus, 2020), apesar de este ser o grupo mais representado entre os alunos de origem imigrante no contexto escolar português. Como já mencionámos, os jovens de origem brasileira são falantes de uma variedade do português que não representa o grupo maioritário em Portugal, e por esse motivo, a sua vivência no contexto escolar pode ocorrer de forma diferente (Nisar, 2018) e a sua perspectiva pode contribuir para a análise da aceitação das variedades linguísticas no sistema educativo.

A estrutura deste artigo divide-se nas seguintes secções: a) referencial teórico; b) caso empírico; c) metodologia; d) apresentação dos resultados; e) considerações finais.

### Discrecionalidade, categorização e estereótipo no nível da rua

Um conceito chave na literatura sobre burocracia no nível da rua é a discrecionalidade, definida como o poder outorgado aos burocratas para adaptar a lei às circunstâncias concretas de uma forma consistente com a política pública e a autoridade hierárquica (Maynard-Moody e Musheno, 2012: S18).

As características de diversos trabalhos no nível da rua fazem com que a discrecionalidade se torne inevitável, e reduzi-la seja impossível. Isso porque a discrecionalidade é desejável quando o trabalho dos burocratas de nível de rua não pode ser uniforme e descontextualizado — como é o caso dos professores, por exemplo. Se a discrecionalidade é inevitável e desejável, por outro lado ela também pode gerar efeitos perversos na implementação, na medida em que pode ser usada para excluir determinados tipos de usuários dos serviços e criar tratamentos desiguais (Pires e Lotta, 2019). Assim, por exemplo, ao usar a discrecionalidade, os professores podem acabar ativando estereótipos e preconceitos que podem gerar reações psicológicas nos alunos, uma vez que professores “têm o poder de transmitir imagens para crianças a respeito de suas expectativas de realização” (Lipsky, 2019 [1980]: 149). Por outras palavras, as expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos podem influenciar o próprio autoconceito do aluno tornando-se o seu desempenho escolar numa profecia autorrealizável (Rosenthal e Jacobson, 1968; Agirdag, Van Avermaet e Van Houtte, 2013).

Este fenómeno está relacionado com um elemento fundamental do trabalho de nível da rua: a categorização de usuários. Burocratas de nível de rua têm como função alocar os casos concretos que encontram (usuários) em “caixinhas de tipos” que são fornecidas pelo estado. Por exemplo, os professores precisam de alocar cada tipo de aluno em níveis de aprendizagem, disciplina, etc. e, a partir dessa alocação, distribuem serviços e sanções.

Nesse contexto, parte da literatura sobre burocratas de nível de rua tem procurado compreender os fatores que influenciam os processos de categorização (Harrits e Møller, 2011; Pires e Lotta, 2019; Lotta e Costa, 2020). Estes autores mostram que há uma distinção entre as categorias formais, baseadas em critérios oficiais estabelecidos nas políticas públicas (como aquelas que definem os beneficiários por faixa etária, renda, etc.) e as categorias informais, “inspiradas em outros tipos de categorias sociais não formalizadas pelas políticas” (como “os pobres”, “os burros”, “os casos difíceis”, etc.) (Lotta e Costa, 2020: 8; Lotta e Pires, 2020). Em relação a estas últimas, elas podem ser baseadas em conhecimentos culturalmente partilhados do senso comum ou até mesmo em estereótipos (Møller e Harrits, 2013). Na perspectiva de Lamont, Beljean e Clair (2014) as categorias sociais podem também ser mantidas pela definição de fronteiras simbólicas e morais, de forma que as pessoas definem a sua própria identidade, ideologia e estatuto em relação às de outros grupos, baseadas em critérios de desejabilidade/repulsão, merecimento/não merecimento e pureza/impureza. As construções dessas fronteiras podem ser entendidas como repertórios culturais institucionalizados ou sistemas de categorização disponíveis no contexto público, conectando o nível micro das interações sociais ao nível macro da explicação de como tais repertórios podem ter efeitos sobre

a produção de desigualdades e as políticas públicas (Lamont e Molnar, 2002; Harrits e Møller, 2011: 239; Lamont, Beljean e Clair, 2014).

A capacidade de formar julgamentos é inerentemente humana e não existe à parte dos sistemas sociais (Maynard-Moody e Musheno, 2012: S19). Por esse motivo, as categorias formais e informais interagem e influenciam-se mutuamente. Isso significa que os sistemas sociais moldam a categorização na elaboração das políticas (antes da implementação), mas também na interação entre implementadores e usuários, trazendo consequências para a própria implementação (Pires e Lotta, 2019).

O processo de categorização revela, portanto, a maneira com que o estado materializa a política pública, através da aplicação de sanções, distribuição de benefícios públicos, definição do público-alvo, na construção da cidadania e identidade (Harrits e Møller, 2011; Lotta e Costa, 2020). Tais práticas de inclusão e exclusão revelam também o efeito simbólico da construção das categorias diante dos usuários e, como tal, é fundamental compreender como se constroem e operam tais categorias (Lotta e Costa, 2020).

O processo de categorização operado pelos burocratas de nível de rua abrange várias perspectivas teóricas (Raaphorst e Groeneveld, 2019). Na vertente mais sociológica, que adotaremos nesse artigo, os usos de estereótipos por parte dos burocratas não podem ser explicados como uma mera reação a cargas de trabalho severas e exigências conflituosas, mas como resultado de crenças culturais partilhadas no contexto social. Os estereótipos representam associações e crenças sobre as características e atributos de um determinado grupo, que moldam a forma como as pessoas pensam e reagem a esse grupo e aos seus membros (Dovidio *et al.*, 2010). Harrits (2019) problematiza as diferentes abordagens desse conceito na psicologia e na sociologia e argumenta que, se por um lado, ele pode ser utilizado como uma imagem mental simplificada associada a uma categoria de pessoas, ele pode funcionar também como um marcador de diferenças entre grupos (*in-group* e *out groups*) sendo incorporado em discursos mais amplos e culturalmente partilhados.

Neste artigo analisamos o processo de categorização vinculado a um elemento específico: os usos linguísticos. Um estudo de Holzinger (2019: 1799-1800), por exemplo, ilustra como os imigrantes húngaros a residir na Áustria podem vivenciar discriminação linguística ao tentarem ter acesso a certas políticas públicas (caso do serviço público de emprego nacional). As entrevistas revelaram a existência de “barreiras simbólicas” em que a competência em alemão funcionava implicitamente (sem uma base legal) como um critério de exclusão. Alguns burocratas consideravam os imigrantes com conhecimentos limitados de alemão como “não merecedores”, observando que eles “deviam aprender alemão primeiro” antes de apresentarem os seus pedidos (legalmente legítimos) ao serviço público de emprego nacional.

Nesse âmbito, alguns estudos encontraram uma relação indireta entre determinados usos linguísticos e as expectativas dos professores. Esses resultados indicam que notas mais baixas foram dadas a alunos falantes de determinados dialetos (*emic*) mesmo quando o trabalho apresentado tinha a mesma qualidade que aquele apresentado na variedade da língua considerada “padrão” (Pulinx, Van Avermaet e Agirdag, 2017: 546).

Em resumo, crenças negativas sobre línguas estigmatizadas (e a consequente adesão a políticas monolíngues na educação, relacionadas ao uso exclusivo da língua majoritária em ambientes educacionais), podem levar os professores a esperar que os falantes dessas línguas tenham uma menor capacidade de alcançar os seus objetivos acadêmicos (*idem, ibidem*).

A partir desses conceitos, a ideia que pretendemos desenvolver é que o uso da variedade brasileira pelos jovens de origem imigrante que vivem em Portugal pode ativar estereótipos negativos nos professores e, em consequência, tal variedade pode ser categorizada de maneira estigmatizada. No âmbito geral, as diferenças na forma de avaliar essa variedade linguística podem ocasionar iniquidades e incongruências nas classificações do desempenho escolar no contexto dos jovens entrevistados. Considerando a crescente diversidade cultural e linguística dos países da Europa ocidental (Matias, 2017), a compreensão de como os preconceitos linguísticos afetam o acesso a serviços públicos torna-se um elemento essencial para a contribuição dos estudos neste âmbito.

### **Caso empírico: o uso da língua portuguesa por estudantes de origem brasileira**

No ano letivo de 2021/2022 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário português 86.436 alunos de nacionalidade estrangeira. Entre as nacionalidades mais representadas nesse universo, destacam-se os alunos brasileiros, que representam quase metade do total de alunos (41.764, o que equivale a 48,3%), seguidos pelos angolanos (9%) e os ucranianos (6,4%) (Oliveira, 2023: 106-107).

Os estudos sobre imigração brasileira em Portugal intensificam-se a partir da “segunda onda”, isto é, o fluxo a partir dos anos 1990, formado, maioritariamente, por um perfil de brasileiros menos escolarizado (Padilla *et al.*, 2015). A partir de 2015, alguns autores falam do surgimento de uma “terceira onda”, caracterizada pela intensificação da mobilidade estudantil, investidores e reformados (França e Padilla, 2019). Entre as temáticas estudadas, de forma geral, podem identificar-se a desqualificação profissional, os estereótipos de género, a discriminação e o racismo, entre outros (Gomes, 2013; Togni, 2014; Peixoto *et al.*, 2015; Assis e Siqueira, 2021; Borges, 2021).

Entre a investigação produzida sobre alunos de diversas origens, mas que incluem contribuições sobre os alunos brasileiros residentes em Portugal, destacamos dois resultados importantes. Em primeiro lugar, segundo Roldão (2015), a situação de vulnerabilidade escolar das classes populares dos jovens nascidos na América do Sul (Brasil, em sua maioria). A situação de vulnerabilidade escolar está associada ao “trajeto de exclusão escolar” que se distingue pelo grau de vulnerabilidade das reprovações, mas também pelo tipo de orientações e projetos escolares com predomínio para o ensino profissional.<sup>2</sup> Em segundo lugar, evidências de segregação intraescolar, ou seja, verificou-se a tendência em reunir alunos com baixo desempenho escolar do ensino básico em turmas segregadas, e a prevalência da inserção de alunos de origem imigrante brasileira, mas também de alunos dos países

africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) nessas mesmas turmas (Almeida *et al.*, 2022).

Em relação à discriminação linguística, alguns estudos realizados junto de falantes de variedades brasileira e africanas (Abadia *et al.*, 2018; Ribeiro, 2018; Matias e Pinto, 2020; Augusto *et al.*, 2022; Iorio e Gaspar, 2024) relatam casos ocorridos em situações quotidianas informais, mas também em contextos educativos e profissionais em Portugal, cuja língua falada no país seria considerada como o português “padrão” e as demais variedades como o desvio da norma, potencialmente vistas como formas incorretas ou impróprias (Matias e Pinto, 2020; Pinto, 2021; Matias, 2023). É importante ressaltar que o recurso ao “sotaque” como elemento que justifica o suposto “estranhamento” por parte de falantes de outras variedades, pressupõe a existência de um “sotaque neutro” (Blommaert, Creve e Willaert, 2006,) ou como se não existissem diferentes sotaques na própria norma padrão do português de Portugal.

A crença em categorias linguísticas padronizadas e universalmente partilhadas reflete categorias normativas que são ideologias linguísticas monolíngues e monoculturais e, portanto, não correspondem a categorias objetivas (Matias, 2023). Por isso, como argumenta a autora:

não são “categorias objetivas”, mas sim percepções ideológicas sobre identidades culturais e nacionais que reproduzem desigualdades porque influenciam as avaliações sociais, políticas, de género e raciais dos falantes de outras variedades de línguas tidas como “desviantes” (*idem*: 221).

O português é uma língua disseminada em diversos países, como consequência da ocupação de territórios realizada por Portugal (Matias e Pinto, 2020). Num estudo sobre a representação social da colonização do Brasil, realizado em Lisboa e no Rio de Janeiro (Vala e Saint-Maurice, 2004: 400-401), os resultados indicam que em Portugal os inquiridos expressam uma representação positivamente idealizada, que silencia os aspetos negativos da colonização. Os autores consideram que essa representação pode estar relacionada com um dos fundamentos da identidade nacional no país: o lusotropicalismo. O lusotropicalismo, enquanto elaboração criada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, foi usado de forma instrumental pelas elites portuguesas:

[...] the “doctrine” claimed that the Portuguese colonizer was essentially driven by an ecumenic spirit and was prone to an intense inter-racial cultural exchange and miscegenation. Portuguese imperial authorities and ideologues ended up using Freyre’s

---

2 É importante mencionar que os estudantes das classes populares de origem africana encontram-se numa situação de maior vulnerabilidade escolar em relação àqueles de origem sul-americana, como a autora destaca. Além disso, no caso dos jovens descendentes (já nascidos em Portugal) tanto os de origem africana quanto sul-americana possuem uma situação de vulnerabilidade escolar próxima dos jovens de classes populares de origem portuguesa (Rolão, 2015: 187).

ideas in an instrumental, selective way, [...] in order to sustain their claims of an exceptional 'multiracial' nation that colonized Africa benevolently, as it once had benevolently colonized Brazil. (Jerónimo e Monteiro, 2022: 77).

Outras pesquisas, realizadas por Jorge Vala e coautores, revelam como as representações de uma nação sobre a sua história e o seu passado colonial podem contribuir para a compreensão das reações atuais em relação aos imigrantes e à imigração. Em Portugal, os resultados mostram uma dissociação entre o grau de identificação nacional e a atitude negativa em relação aos imigrantes. A hipótese dos autores para esse resultado é que a ativação da identidade nacional em Portugal torna saliente a ideologia lusotropicalista da colonização (ou seja, a ideia de que os portugueses têm uma capacidade natural de se relacionar com pessoas que são vistas como diferentes — um traço que explicaria o “caráter único” das relações coloniais portuguesas), inibindo a expressão de atitudes negativas explícitas em relação aos imigrantes das antigas colónias. No entanto, ainda que a representação lusotropicalista sobre as relações coloniais possa inibir os portugueses da expressão pública de preconceito explícito, não os protege de formas ocultas de racismo e preconceito, como a inferiorização cultural velada (*covert cultural inferiorization*) (Vala, Lopes e Lima, 2008: 300; Vala e Costa-Lopes, 2012: 75-76).

Além do lusotropicalismo, outra ideia que nos interessa desenvolver é a de colonialidade. Embora o colonialismo, enquanto relação política e económica em que a soberania de uma nação ou de um povo repousa no poder de outra nação, pertença a um passado distante; a ideia de colonialidade pode sobreviver. Para Maldonado-Torres (2007), colonialidade refere-se a estruturas de poder duradouras que surgiram como resultado do colonialismo, mas que se mantêm vivas nos livros, nos critérios de avaliação académica, nos padrões culturais, no senso comum, na imagem que os povos têm de si mesmos, nas suas aspirações e outros aspetos da experiência moderna. Por esse motivo, a ideia naturalizada sobre a existência de hierarquias linguísticas ao analisar as variedades do português deve ser questionada, principalmente, considerando a ideia de colonialidade, como se Portugal, enquanto antiga metrópole colonial, também fosse a “metrópole linguística” (Pinto, 2022).

No contexto brasileiro, a relação entre racismo, colonialidade e linguagem é problematizada por Gonzalez (2020 [1983]; 2020 [1985]) através dos debates sobre a africanização do português do Brasil, e os processos de apagamento dessa narrativa através da ideologia do branqueamento, que pretende projetar o Brasil como um país racialmente branco e culturalmente europeu. O caráter tonal e rítmico, a ausência de certas consoantes, a supressão do “r” nos infinitivos, a fala que condensa “você em “cê”, o “está” em “tá” são exemplos mencionados sobre a influência das línguas africanas (“pretuguês”) no português do Brasil. Segundo a autora, “não é por acaso que os falares brasileiros se caracterizam por uma musicalidade e uma rítmica que os falares lusitanos não possuem” (*idem*, 2020 [1985]: 304).

Além disso, a língua portuguesa é também reconhecida como uma língua pluricêntrica. As línguas pluricêntricas são aquelas que apresentam variedades diferentes faladas em países distintos com normas nacionais próprias. No entanto,

invariavelmente, o pluricentrismo é assimétrico, ou seja, as normas de determinada variedade assumem um estatuto mais elevado do que as outras (Clyne, 1992). Nesse contexto, ainda que o português seja reconhecido como uma língua pluricêntrica, o pluricentrismo parece ser tratado de forma ambígua no contexto escolar português (Pinto, 2021).

As orientações sobre a avaliação que os professores devem fazer das variedades do português presentes no cotidiano escolar são pouco claras, tanto por parte do Ministério da Educação, como do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), este último responsável pelos instrumentos de avaliação externa de alunos do ensino básico e secundário (Pinto, 2021). No âmbito geral, o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, menciona a “valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva” (artigo 4, 1). O único documento orientador do currículo da disciplina de Português ao longo da escolaridade obrigatória, as Aprendizagens Essenciais,<sup>3</sup> não é esclarecedor quanto à admissibilidade do português do Brasil, nem quanto à obrigatoriedade do português de Portugal no sistema educativo português (Pinto, 2021). No caso do ensino secundário, no 10.º ano, o documento indica que os alunos devem “conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo”.<sup>4</sup> Em relação aos critérios de classificação dos exames nacionais de acesso ao ensino superior do IAVE, “nada é dito sobre a norma de referência, nem sobre a obrigatoriedade do português de Portugal, nem sobre a penalização de outras normas nacionais do português”<sup>5</sup> (Pinto, 2021: 72).

O ministro da Educação, João Costa (período 2022-24), argumentou que a escola deve ensinar a norma portuguesa, corrigir erros, mas sem fingir que a diversidade não existe. Segundo ele, “isto implica uma didática da língua em que a diferença não é um recurso para a penalização, mas sim para o trabalho sobre a língua e sobre o seu uso” (Costa, 2021: 84). Para a subdiretora geral da Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação, embora o ensino remeta para o português falado em Portugal, “com a sua norma padrão de que a escola é fiel depositária” (Alexandre, 2021: 86), existe também o reconhecimento das variedades linguísticas previstas nos documentos curriculares oficiais. O IAVE defende que, na ausência de orientações específicas em contrário, “os instrumentos de avaliação externa, por uma questão de uniformização de critérios e de justiça e equidade, só podem levar em conta a utilização correta da norma culta europeia” (Direção do IAVE, 2021: 88). Essas declarações ocorrem ao mesmo tempo que se aponta um

---

3 As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular, base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Elas representam a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

4 Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)  
5 Disponível em: [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/EX-Port639-F1-2024-CC-VD\\_net.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/EX-Port639-F1-2024-CC-VD_net.pdf) (1.ª fase) e [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/07/EX-Port639-F2-2024-CC-VD\\_net.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/07/EX-Port639-F2-2024-CC-VD_net.pdf) (2.ª fase).

desinvestimento progressivo no ensino das variedades linguísticas observado a partir da análise de documentos e programas curriculares oficiais para os alunos do ensino básico português na última década (Leal e Jorge, 2021).

Adicionalmente, um documento antigo produzido pelo Ministério da Educação explicita que os alunos para quem a variedade brasileira sempre foi a língua materna e de comunicação com a sua família e os seus pares, não devem ser penalizados pelo seu uso correto no contexto escolar português (Leiria *et al.*, 2005). O documento também refere que caberia ao professor diferenciar o uso correto e o incorreto da norma padrão do português brasileiro, pois os alunos devem ser penalizados por esses erros e não pelo fato de falarem essa variedade. Leiria, Queiroga e Soares (2005: 9) ponderam, no entanto, que isso não impede que os alunos de origem brasileira “com o tempo e no seu tempo” venham a “adquirir a norma-padrão do português europeu e a integrar-se pelos seus próprios meios”.

Por fim, tudo leva a crer que se, por um lado, existe uma regra, ainda que pouco explícita, que exige dos alunos de forma universal a prática da norma padrão do português de Portugal, existe um espaço aberto para interpretação quando se trata de jovens falantes de outras variedades que tenham dificuldades na sua adaptação. As entrevistas realizadas revelam que não está claro como esses jovens devem ser avaliados e que regras devem ser aplicadas por parte dos professores. Nesse sentido, o que esse artigo permite acrescentar aos estudos anteriores são as nuances relacionadas com as diferentes formas de avaliação existentes nas escolas, a partir da percepção dos alunos de origem brasileira no contexto do ensino secundário.

## Metodologia

Os dados utilizados neste artigo baseiam-se em 31 entrevistas semiestruturadas realizadas com jovens de origem imigrante brasileira que estudam ou estudaram no ensino secundário em escolas da área metropolitana de Lisboa. Elas foram realizadas entre 2021 e 2022, de forma não presencial (*online* via Zoom), com duração entre uma e duas horas. Os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, o seu direito de desistir a qualquer momento e sobre as questões éticas relativas à proteção de dados. Todos deram seu consentimento informado com a garantia da confidencialidade, o anonimato e o uso dos dados para fins de pesquisa científica (art. 6.º, n.º 1, alínea a), art. 9.º, n.º 2, alínea a) e art. 14.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados), sendo que, no caso dos participantes menores, o documento foi assinado pelo seu representante legal.

Os jovens foram recrutados a partir de contactos realizados com associações de imigrantes, universidades, diretores e professores de escolas públicas, igrejas, etc. A partir dos contactos iniciais e com o uso da técnica “bola de neve” (*snowball*), conseguimos indicações de novos potenciais entrevistados. A faixa etária dos participantes foi de 15 a 27 anos, todos nasceram no Brasil e frequentaram pelo menos o ensino secundário em Portugal, sendo 20 mulheres e 11 homens, e a idade média de chegada no país foi de 13 anos. Entre os participantes, 19 possuem pelo menos um

dos familiares<sup>6</sup> com ensino superior completo; cinco com ensino secundário completo; dois com ensino básico completo e três com ensino básico incompleto. Existem dois jovens entrevistados cuja informação não era conhecida com exatidão. Em um dos casos, a principal responsável (mãe) exerce um trabalho pouco qualificado e, no outro caso, ambos os pais exercem profissões de nível médio. O guião de entrevistas utilizado baseia-se em pesquisas anteriores (Mateus, 2014; Seabra *et al.*, 2016; Gaspar e Iorio, 2023) e possui uma série de dimensões analíticas (mobilização escolar das famílias, língua, efeito professor, efeito turma, etc.) que incluem variáveis explicativas referentes a integração social de jovens de origem imigrante em Portugal. As entrevistas foram realizadas por uma das autoras, que também fez a análise qualitativa. Elas foram transcritas na íntegra e codificadas utilizando o *software* MaxQDA. A partir da sistematização das dimensões, identificámos três códigos de principal destaque: o efeito professor, a língua e a discriminação no contexto escolar.

Em termos metodológicos, seguimos uma abordagem interpretativista de análise (Schwartz-Shea e Yanow, 2013), ou seja, o nosso interesse foca-se nas percepções dos alunos em relação às práticas dos professores. Por isso, a partir dos códigos definidos foram identificados os principais padrões de resposta e, posteriormente, foram selecionadas partes das entrevistas que melhor captam as percepções individuais e ilustram experiências comuns entre os participantes.

Com base nas respostas obtidas em relação à aceitação dos professores da variedade brasileira, organizámos os casos de acordo com as quatro categorias mais destacadas nas entrevistas, a partir da percepção dos alunos. No quadro 1 abaixo, apresentamos como os jovens estão distribuídos nas categorizações e, entre o total de casos, selecionámos sete, tendo em conta a clareza na exposição dos motivos relativos a cada categoria. No entanto, ainda que estas categorias sejam uma tentativa de organizar os padrões emergentes das entrevistas com base na percepção dos jovens, não esgotam a realidade que ocorre diariamente no contexto escolar português. Além disso, um dos casos esteve presente em duas categorias, o que revela a multiplicidade de categorizações que um aluno pode vivenciar ao longo da sua trajetória escolar. Relativamente à categoria “sem classificação”, esta não será explorada no texto devido a limitações do material empírico em relação aos principais padrões encontrados. Trata-se de jovens que: i) não forneceram informações suficientes sobre o tema; ii) adaptam o português do Brasil, na oralidade e na escrita, para o português de Portugal para “camuflarem-se”, sem maiores detalhes sobre a sua percepção relativamente à forma de correção utilizada pelos professores; iii) adaptam o português do Brasil para o português de Portugal, na oralidade e na escrita, por se sentirem mais identificados com essa variedade.

No âmbito das regras e dos critérios oficiais sobre o tema da variação linguística no contexto português foram utilizadas referências a partir de literatura secundária e documentos depositados nos *sites* da DGE (Direção-Geral da Educação) e IAVE

---

6 Estamos nos referindo a familiares, pai ou mãe, com quem os jovens possuem relações parentais e de convivialidade.

**Quadro 1** Categorizações

Categorias	N.º
Percepção de correção associada a critérios "não oficiais" ou informais	5
Percepção de correção associada a critérios "oficiais"	9
Percepção de postura ambígua a nível do professor e entre professores da mesma escola	3
Percepção de aceitação da variedade do português do Brasil	6
Presente em duas categorias (critérios "não oficiais" e "postura ambígua")	1
Sem classificação	7
Total	31

Fonte: elaborado pelas autoras.

(Instituto de Avaliação Educativa), além de textos produzidos por autoridades governamentais relativos à discussão, conforme apresentado na secção anterior.

### Apresentação dos resultados

Nesta secção, apresentamos os casos do quadro 1, conforme exposto anteriormente. Eles estão divididos nas seguintes categorias: a) percepção de correção associada a critérios “não oficiais” ou informais (casos 7 e 18); b) percepção de correção associada a critérios “oficiais” (casos 1 e 26); c) percepção de postura ambígua a nível do professor e entre professores da mesma escola sobre aceitação da variedade brasileira (casos 11 e 18); d) percepção de aceitação da variedade do português do Brasil (casos 31 e 25).

#### *Percepção de correção associada a critérios “não oficiais” ou informais*

Nesta categoria apresentamos alguns discursos de jovens cujos professores mobilizam critérios que não parecem oficiais (“brasileirismo”, “português do Brasil é de baixo valor”) para penalizar os alunos pelo uso da variedade brasileira. Nestes casos são mobilizados argumentos e estereótipos que podem constranger o aluno em sala de aula ao desqualificar a sua variedade como uma língua inferior e os seus falantes como pessoas com algum tipo de défice cognitivo (“brasileiras são todas burras”).

No primeiro caso, a aluna relata um episódio de diminuição de nota na avaliação cuja justificação não parece envolver o uso incorreto da norma padrão da variedade brasileira, mas o uso em si dessa variedade durante a apresentação de um trabalho.

[...] “as brasileiras já agora parecem que nem as loiras, são todas burras”, ela falou isso para mim e todo o mundo na turma ficou tipo... fiquei calada na minha e simplesmente deixei continuar a aula. Poderia ter falado alguma coisa, ter pedido respeito da parte dela também, mas a gente fica tão tipo: Nossa, não acredito que uma professora de português falou isso para mim. [...] eu sempre recebia um A-, ou uma nota baixa

[...] ela dava uma nota um pouco menor por eu ter o meu “brasileirismo”, ela dizia. Teve uma vez [...], eu apresentei um trabalho, tipo apresentei tudo o que ela tinha pedido, tudo mesmo. [...] todo mundo tinha falado: “a apresentação ficou boa e tudo mais”. [...] ela foi falar da minha nota e falou assim: “Ah, eu vou ter que te dar uma nota um pouco mais baixa, por causa do seu brasileiro”, e eu fiquei tipo: “O quê? Como assim?” [...] eu tinha feito em dupla o trabalho, e a menina que estava comigo também não tinha explicado muito [...] eu estava falando o trabalho inteiro literalmente, e ela falou que ia me dar uma nota baixa por causa do meu brasileiro? E a gente ficou tipo com um ponto de diferença, literalmente. [...] O brasileiro seria a forma como eu falo, do sotaque brasileiro, mas é português do mesmo jeito, só muda o sotaque... [Caso 7]

Já no segundo caso, a aluna consegue reverter a diminuição de nota junto a professora pelo uso da variedade brasileira ao longo do ano letivo.

Eu tento escrever nas coisas de português, no português deles, só que para mim é muito difícil. Eu não consigo escrever ou falar muito igual a eles. E então por vezes os professores zombavam do que eu escrevia e eu ficava só muito chocada. Eu quase chegava toda vez chorando porque eu não gostava de estar ali. [...] Então foi bem complicado no começo. Um exemplo assim, que aconteceu inclusive quando eu estava no 10.<sup>o</sup> ano, eu tenho uma professora de Português e ela é muito patriota... Ela acha que Portugal é melhor em tudo e enfim, e no final do ano a gente precisava da nota e ela iria me dar uma nota mais baixa do que eu realmente achava que estava merecendo. [...] Eu comecei a fazer as contas da minha média e estava achando muito mais baixa. Sempre acontecia disso numa apresentação ou em algumas palavras nos textos que eu escrevia, ela sempre tirava pontos e falava “ah, porque o português do Brasil é de baixo valor”... Ela dava sempre desculpas de que “ah, mas eu não entendi o que você escreveu...” E depois, na minha autoavaliação, eu escrevi que achava que deveria receber mais, né? Porque a nota que ela me deu não condiz com o meu esforço do ano inteiro, vendo a minha evolução também, eu não aceitava ela me dar aquela nota. E no final do ano ela mudou a minha nota, ela reconheceu, só que foi bem difícil. [Caso 18]

Como já explicámos anteriormente, os estereótipos podem estar ligados a crenças culturais mais amplas que são consideradas relevantes para a categorização operada pelos burocratas, nesse caso os professores (Raaphorst e Groeneveld, 2019). De acordo com os resultados de Thomazinho (2024), ao mobilizar certos estereótipos, os burocratas tendem a ser mais punitivos junto aos usuários (nesse caso, alunos) contribuindo para a compreensão de como os processos culturais podem representar desigualdades no acesso às políticas públicas.

Nesse sentido, a discussão sobre variedades linguísticas no contexto português não pode ser dissociada da questão colonial (Abadia *et al.*, 2018; Ribeiro, 2018; Matias e Pinto, 2020; Borges, 2021; Augusto *et al.*, 2022). As relações diplomáticas entre Portugal e os países outrora colonizados costumam ser tratadas num contexto de uma suposta irmandade lusófona, assentes numa herança histórica e num idioma comum (Castelo, 2006). Durante muitos anos imperou a narrativa de um

balanço geral positivo do passado colonial português, em parte justificado pelo “lusotropicalismo” (explicado anteriormente), que enfatiza as supostas vantagens relativas à sua “missão civilizadora”, ou até mesmo na glorificação da história colonial (Kilomba, 2019) muitas vezes presente; deixando de lado a sua própria violência e os processos de resistência, quer da população indígena, quer da população escravizada (Figueiredo, Arruda e Araújo, 2021).

O português do Brasil sofreu uma forte influência da língua dos povos indígenas originários (Rodrigues, 1993) e de línguas africanas (Gonzalez (2020 [1983]; 2020 [1985])). Nesse sentido, muitas das diferenças que em Portugal se estranham na variedade brasileira “podem ser explicadas e devem ser valorizadas, enquanto expressões vivas de línguas e de culturas silenciadas pela violência colonial” (Borges, 2021: 251). Por fim, é interessante notar que “os portugueses parecem preferir simplesmente ‘brasileiro’ para designar a forma como os brasileiros falam português” (Pinto, 2021: 70).

#### *Perceção de correção associada a critérios “oficiais”*

Nessa categoria agrupámos aqueles discursos que parecem indicar casos de professores mais preocupados em orientar os alunos no sentido de seguirem a norma padrão do português de Portugal orientados por questões pragmáticas, seja pela preocupação com a avaliação externa (exames nacionais), ou pela própria integração do aluno em relação a língua de escolarização.

No caso 1, apesar do estranhamento em relação a palavra “camião” em português de Portugal e, portanto, diferente da grafia na variedade brasileira “caminhão”, a aluna reconhece a professora como alguém que tenta ajudá-la no seu percurso escolar.

Então eu tento me adaptar. [...] eu uso o vosso, você, vós, quando eu estou num ambiente assim que eu preciso falar português com os professores, eu falo desse jeito. Quando eu tenho que fazer um texto, eu escrevo mais próximo que eu consigo. Essa minha professora, ela é muito tranquila. [...] ela nunca chegou assim a tirar pontos por causa dos nossos erros de português. Dos erros de português das diferenças mesmo do Brasil e daqui. Ela nunca chegou a tirar pontos por causa disso porque, por exemplo, a gente usa muito gerúndio e eles não usam. Ela faz correções de gramática que, por exemplo, uma que me chocou mais foi no 9.º ano. Eu tinha escrito um texto para o teste e a professora me corrigiu, eu tinha escrito “caminhão” e aí ela corrigiu: “Não é caminhão, é camiã”. Isso eu fiquei chocada. “Como assim é camiã?” a minha professora assim... ela é muito querida. Ela sempre tenta ajudar a gente. [Caso 1]

No caso 26, a aluna reconhece que não é descontada no ensino secundário quando se trata de diferenças entre as formas que cada variedade utiliza. No entanto, diz que nos exames nacionais a correção pode acontecer, por isso é importante a sua adaptação.

Eu mudo, para os testes eu mudo, por acaso eu tive literatura nos últimos dois anos, no 10.<sup>o</sup> e no 11.<sup>o</sup>, e a minha professora era muito simpática e ela não descontava se eu desse erros que fossem variações, mas eu agora mudo porque eu vou fazer o exame, eu sei que no exame ninguém vai querer saber se eu [sou brasileira]. Então, eu mudo, quando eu lembro, a coisa mais difícil para mim é a colocação dos pronomes, de dizer eu chamo, ao invés de eu me chamo, porque eu acho que até soa menos natural com a abertura das vogais do sotaque brasileiro, dizer o pronome depois, eu acho que soa mais estranho, mas eu tento controlar isso na escrita, porque eu sei que depois eles descontam. [Caso 26]

A partir da perspectiva dos alunos, as interações com professores podem ter diferentes efeitos. Para que os cidadãos legitimem a ação do estado é importante, entre outras coisas, que a implementação da política seja baseada em procedimentos justos e em categorias de justiça que eles respaldem e legitimem (Lotta e Costa, 2020). Nesse sentido, é interessante notar que nos casos acima, os alunos veem as correções como tentativas de ajuda dos professores para uma melhor adaptação ao sistema de ensino português. Por outras palavras, existe uma percepção de correção associada a “critérios oficiais” e não a um julgamento estereotipado, como ocorre na categoria anterior. Ainda assim, a questão que fica sem resposta é até onde deve ir a flexibilidade dos professores para decidirem quando devem penalizar ou não os seus alunos já que, no caso 1, trata-se de uma aluna que é corrigida em termos da escrita da palavra (“caminhão”), e no caso 26, em termos da colocação pronominal.

*Percepção de postura ambígua a nível do professor e entre professores da mesma escola sobre aceitação da variedade brasileira.*

Nessa categoria, apresentamos exemplos de discursos de jovens cujas professoras revelam posições ambíguas. Se, por um lado, parecem aceitar a variedade brasileira, ao mesmo tempo, dizem a) não entender a língua, b) não se mostram disponíveis para esclarecer dúvidas ou c) manifestam algum descrédito sobre o trabalho dos alunos. O primeiro caso trata de uma professora que argumenta não entender o que a aluna diz quando ela usa a variedade brasileira mas, mesmo assim, a aluna tem boas notas à sua disciplina, o que denota uma postura ambígua.

[...] essa de português é minha professora até hoje [...] não quero tirar conclusões já negativas dela, mas eu sempre senti que ela não gostava de mim pelo fato de eu ser brasileira. Ela é minha professora há três anos e toda a vez que eu leio em voz alta ela diz que não entendeu o que eu disse, que eu falo muito rápido. Às vezes eu entendo, eu falo muito rápido, mas aí eu falo devagar, e ela já virou para uma amiga minha e falou: “Não entendo nada do que esta rapariga diz.” [...] tirando esses comentários, ela me trata normal. [...] ela é a única pessoa que não entende o que eu digo. Já chegou a um ponto em que uma vez a gente foi fazer uma apresentação oral sobre um livro, e essa apresentação valia tipo 15% da minha nota, ou seja, vale muito e eu me dediquei muito, né, porque eu estava preocupada, apresentei o trabalho todo, quase 10 minutos de apresentação, tentei falar devagar porque eu sabia que essa professora tinha

dificuldade. No final, ela fez uma cara feia e falou: “Não entendi nada do que você disse, mas pronto, deve estar bem”. E eu fiquei tipo: “Deve estar bem? Isso vale 15 % da minha nota. Como assim deve estar bem?” Mas eu sempre passei nas cadeiras dela, as minhas notas nos testes dela são boas, então ficou por isso mesmo. [Caso 11]

O segundo caso exemplifica a situação de professoras na mesma escola que têm abordagens diferentes sobre a aceitação da variedade brasileira, de acordo com a percepção da jovem.

Eu acho que a maior parte deles entendem porque eles independentemente do que eu estou escrevendo eles vão entendendo o que eu estou falando, então acho que é o que algumas professoras já me falaram. Tipo “apesar de ser o português um pouquinho diferente, mas eu entendo o que você está explicando da mesma forma” [...] Um exemplo, em História e Cultura das Artes eu tive que escrever lá um textinho e explicar algumas coisas e expliquei do meu jeito porque o tempo já estava um pouco curto, mas a professora me deu a nota normal e falou “olha, eu entendi tudo o que você explicou, obviamente que algumas palavras eu fiquei um pouco confusa, mas entendi e era exatamente isso que eu queria”. Mas é bem relativo porque agora eu tenho algumas professoras mais compreensivas. Só que antes era um pouquinho puxado porque era sempre isso de “você não pode escrever assim!”. Era sempre “você não pode”, não era “você precisa mudar, se quiser eu ajudo”, não, era sempre “você não pode!” [Caso 18]

Na literatura de implementação de políticas públicas a partir do trabalho do Michael Lipsky, os professores são burocratas de nível de rua enquanto “agentes implementadores das políticas formuladas”, uma vez que são eles, dentro de sala de aula, “que criam as oportunidades didático-pedagógicas para que a aprendizagem aconteça” (Muylaert, 2019: 7). Neste sentido, os mecanismos através dos quais os professores podem dificultar o progresso educativo dos alunos relacionam-se com as expectativas que levam a tratamentos diferentes, como: a) dar mais atenção e apoio; b) oferecer materiais de aprendizagem mais desafiadores; c) interagir com mais frequência e por mais tempo; e d) ser mais recetivo ao trabalho dos alunos em que depositam melhores expectativas (Agirdag, Van Avermaet e Van Houtte, 2013).

A partir destes referenciais, no caso 11, aplica-se mais a questão relativa a recetividade ao trabalho da aluna, no sentido de oferecer orientações sobre o motivo da argumentação da professora sobre as suas apresentações (“Não entendi nada do que você disse, mas pronto, deve estar bem”). No caso 18, aplica-se mais a falta de atenção e apoio (“você não pode escrever assim”), porém, ao mesmo tempo, outra professora apresenta um argumento de aceitação (“algumas palavras eu fiquei um pouco confusa, mas entendi e era exatamente isso que eu queria”), o que denota também a própria ambiguidade presente nesse contexto escolar.

#### *Percepção de aceitação da variedade do português do Brasil*

Esta secção centra-se alguns trechos de discursos cujos professores parecem aceitar a variedade brasileira tanto na oralidade quanto na parte escrita. Trata-se de casos

em que os professores autorizam os jovens a escreverem com a variedade brasileira de forma expressa (primeiro caso) ou de forma tácita, ou seja, não declarada (segundo caso). Em relação ao segundo caso, é interessante notar que a jovem afirma que escreveu com a variedade brasileira inclusivamente nos exames nacionais.

E sempre me dei muito bem, assim, tipo, na escola nunca fui forçado a perder sotaque, forçado a alguma coisa diferente. Eles sempre falavam assim, tipo, ninguém pode escrever essas coisas assim com esse português do Brasil, só o [nome do entrevistado]. Ele pode, porque ele é de lá. Então, nunca tive nada a reclamar. Tipo, sempre foi muito bem, talvez era sorte, não sei. A maioria deles tem um problema maior com a velocidade que eu falo, mais do que com o jeito que eu falo. Entendeu? [Caso 31]

[...] as minhas notas sempre foram boas em português [...]. Então, sempre foi muito tranquilo. Eu fiz os exames nacionais portugueses e eu escrevi em português do Brasil. Em todo o lado eu escrevo em português do Brasil porque se eu tentar escrever em português daqui não vai dar certo. [...] na escola portuguesa quando eu escrevi fato, eles colocavam o “c” assim como se estivessem corrigindo, mas isso para mim é irrelevante. Não, nunca [perdi nota]. Que eu saiba, né? Por essas diferenças, acho que não. Nem na escola inglesa e nem na pública. [...] tem pouca coisa que eu mudava. Aquilo que a gente fala no Brasil “em uma” aí mudei para o “numa”, que é muito mais fácil. São coisas que faziam ganhar tempo eu adaptei, mas só por isso. [...] E eu tive a maior nota da minha turma [do exame nacional] em português [...] [Caso 25]

Essa categoria explicita um comportamento diferente em relação às anteriores, que se reflete na percepção dos jovens sobre a aceitação da variedade linguística, como no caso 31 (“nunca fui forçado a perder sotaque, forçado a alguma coisa diferente”, “sempre foi muito bem”), e no caso 25 (“em todo o lado eu escrevo em português do Brasil”, “[nunca] perdi nota”).

Em diálogo com esta categoria, Belabas e Gerrits (2017) realizaram uma pesquisa com burocratas ligados a políticas de integração de imigrantes na Holanda (incluindo professores), e concluíram que num contexto específico, esses burocratas podem contornar as regras com o intuito de ajudar os usuários. Esse contexto combina três condições: alta motivação, situação de extrema dificuldade do usuário e avaliação negativa das políticas existentes por parte dos burocratas. Os autores explicam que isso não significa que os burocratas discordassem com as políticas de forma geral, mas demonstravam preocupação com determinadas regras e agiam quando as consideravam inviáveis, ineficazes e injustas, em relação com usuários motivados e que se esforçavam no contexto do problema em análise.

Esta pesquisa foi realizada entrevistando professores, o que não fazemos neste estudo, mas ela dá pistas sobre a origem de diferentes comportamentos, refletindo posicionamentos expressos por alguns professores no contexto de ensino português sobre o uso das variedades linguísticas. Existem professores que consideram “revoltante quando a expressão sintática está correta [na variante brasileira] e tenho que penalizar”, “um falante da variante brasileira dificilmente consegue esquecer aquilo que é a sua norma, pelo que me parece muito injusto a aplicação

deste critério [de correção]”, “há imposição pura e simples do português europeu, pode haver alguma desigualdade na avaliação”, “a língua é só uma e, portanto, não deve haver qualquer penalização [do uso de variantes], desde que haja coerência na prova”, “trata-se de xenofobia linguística, a par da hipocrisia de assumirmos uma pertença à lusofonia”, “que tenha conhecimento, não há um documento que oriente os professores de Português sobre a postura a ter face a esses alunos [durante o ano letivo]”, “entendo que um exame realizado em Portugal vá privilegiar a norma europeia”, “temos estruturas morfossintáticas que não são utilizadas da mesma forma em Portugal e no Brasil — e algumas dessas estruturas usadas no Brasil estão erradas em Portugal e devem ser corrigidas”, “tem que estar explícito no momento em que o aluno põe os pés no sistema português qual será a regra seguida para ele se preparar” (Henriques, 2022).

Alguns dos argumentos apresentados pelo Ministério da Educação esclarecem que, do ponto de vista linguístico, não há hierarquia entre as variedades, mas sim uma “norma que induz a correção de uma variedade de uma língua”, “a Lei de Bases do Sistema Educativo e o currículo preveem o ensino da norma-padrão europeia do Português, sendo que o ensino do Português atenta às especificidades do perfil linguístico de cada aluno”. O IAVE esclarece que “por uma questão de uniformização de critérios de justiça e equidade, os instrumentos de avaliação externa só podem levar em linha de conta a utilização correta da norma culta europeia na correção linguística”, “para que fosse reconhecido o uso de uma norma não-europeia seria necessário que o examinando declarasse a sua nacionalidade, comprometendo assim o anonimato”, “ou que os desvios à norma europeia pudessem sempre ser legitimados por recurso a outra qualquer norma, o que não é completamente possível, dada a variação existente até entre os falantes da norma europeia”, “o uso da norma-padrão — português europeu — está implícito no ensino do Português no nosso currículo, o mesmo acontecendo na avaliação externa” (Henriques, 2022). Nesse contexto, um professor argumenta que na ausência de orientações “os classificadores podem, de forma pessoal, introduzir critérios diferentes a diferentes alunos” (Henriques, 2022).

Perante esse cenário, o Conselho Nacional de Educação — um órgão de natureza consultiva relativamente à política educativa em Portugal, cuja presidência é eleita por maioria absoluta dos deputados da Assembleia da República — tem reforçado a preocupação em sensibilizar “a comunidade educativa para a variação linguística como uma propriedade inerente das línguas, para o desenvolvimento de atitudes de tolerância linguística e para a eliminação do preconceito linguístico” (Recomendação n.º 3/2022). No entanto, o quotidiano escolar tem-se mostrado mais complexo do que a velocidade que as regras e diretrizes puderam alcançar até agora.

### Considerações finais

Este artigo contribui com dados inovadores para o uso das categorizações e estereótipos na literatura de burocracia de nível de rua a partir da visão dos usuários, cuja vivência sobre o acesso às políticas públicas pode ser interpretada de forma

diferente dos profissionais que as implementam (Nisar, 2018). Esta contribuição ocorre a partir do ponto de vista dos alunos de origem imigrante brasileira, no contexto da diversidade linguística presente no cotidiano escolar português. Este é um debate importante porque garantir que os jovens de origem imigrante possam atingir o seu potencial pleno no sistema educativo é fundamental para a garantia da coesão social, uma preocupação crescente no contexto europeu (OECD, 2021). Além disso, a compreensão de como diferentes tipos de preconceitos e discriminações linguísticas afetam o acesso a serviços públicos trata-se de um elemento essencial para o avanço da compreensão sobre este tema.

Em resposta às questões iniciais a que pretendíamos responder com este artigo, consideramos que os resultados demonstram como a variedade brasileira pode ser categorizada e avaliada de formas diferentes pelos professores. Sobre as categorias e estereótipos associados a essa variedade, elencamos nos parágrafos seguintes os demais resultados encontrados.

Em relação à categoria 5.1 as entrevistas parecem indicar que o uso da variedade brasileira ativa estereótipos negativos nos professores e, em consequência, tal variedade é categorizada de maneira estigmatizada. Essa categorização informal da variedade brasileira como “falar português de forma errada” pode estar relacionada à ideia da antiga metrópole colonial (Portugal) enquanto fonte da cultura e “civilização”, a cujo monopólio pertenceria o “português padrão” (Abadia *et al.*, 2018; Ribeiro, 2018; Matias e Pinto, 2020; Borges, 2021; Augusto *et al.*, 2022: 17). Nesse sentido, o modo como se avaliam diferentes formas de falar e escrever em português, não pode ser dissociado dos processos históricos e sociais implicados na origem dessas variedades linguísticas (Matias e Pinto, 2020). No âmbito da literatura sobre burocratas de nível de rua, ainda que se trate de um trabalho qualitativo realizado a partir de uma amostra não representativa, este artigo corrobora conclusões de trabalhos anteriores sobre o uso de categorias informais operadas pelos professores na categorização dos alunos em contexto escolar (Lotta e Kirschbaum, 2021a, 2021b; Thomazinho, 2024), mas neste caso específico, reconhecendo a questão da língua como um elemento que aciona estereótipos e constrói categorias sociais.

As demais categorias (5.2, 5.3 e 5.4) apresentam diferentes nuances que envolvem desde comportamentos orientados por questões pragmáticas, a ambiguidades e à aceitação da variedade brasileira. Estas categorias revelam como diferentes formas de avaliação dos professores (descontar nota no caso 7 pelo “brasileirismo”; corrigir a variedade brasileira, mas sem tirar pontos no caso 1; numa mesma escola ter a variedade brasileira aceite, e outra professora adotar uma posição contrária, como no caso 18; ter a variedade aceite no ensino secundário e nos exames nacionais no caso 25) podem ocasionar iniquidades e incongruências nas classificações do desempenho escolar no contexto dos jovens entrevistados. Esses resultados mostram a importância de refletir sobre como as decisões adotadas pelos burocratas podem promover lógicas que reproduzam desigualdade sociais (Lotta e Pires, 2020).

É importante dizer que as percepções dos professores sobre determinadas variedades linguísticas podem ser diferentes e nem todos os ouvintes responderão a um estímulo linguístico do mesmo modo, apenas por pertencerem a um contexto cultural comum (Oushiro, 2021: 332). Existem outros fatores que também podem

explicar os diferentes comportamentos dos professores, como os fatores organizacionais (como a escola é gerenciada, por exemplo) e fatores individuais dos próprios professores (gênero, raça, classe social, tempo de experiência profissional, etc.) (Lotta, 2021). Apesar de todas essas ponderações, as articulações entre colonialidade e linguagem têm estado presentes em vários dos trabalhos sobre as variedades linguísticas de jovens de origem imigrante brasileira e africana no contexto português, ainda que a partir de referenciais teóricos diferentes (Abadia *et al.*, 2018; Ribeiro, 2018; Matias e Pinto, 2020; Borges, 2021; Augusto *et al.*, 2022; Iorio e Gaspar, 2024), o que reforça a importância de integrar essas perspectivas como fatores que também influenciam os processos de categorização operados pelos burocratas de nível de rua. Por fim, a partir deste artigo, seria importante analisar a perspectiva dos professores e, numa abordagem quantitativa, utilizar dados disponibilizados pela DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) sobre o desempenho escolar dos jovens falantes de diferentes variedades linguísticas em relação à disciplina de Português no ensino secundário.

### Financiamento

Este estudo foi financiado pelo Programa Nacional do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) — Portugal (ref. PT/2020/FAMI/517) e por NT do DL n.º 57/2016, alterado pela Lei n.º 57/2017 pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e pelo Alto Comissariado para as Migrações, I.P., financiamento PT/2018/FAMI/355. A revisão deste artigo foi viabilizada pelo financiamento FCT da Unidade de I&D UIDB/03126/2020.

### Referências bibliográficas

- Abadia, Lília, Rosa Cabecinhas, Isabel Macedo, e Luís Cunha, (2018), “Interwoven migration narratives: identity and social representations in the Lusophone world”, *Identities*, 25 (3), pp. 339-357.
- Abrantes, Pedro, e Cristina Roldão (2019), “The (mis)education of African descendants in Portugal: towards vocational traps?”, *Portuguese Journal of Social Science*, 18 (1), pp. 27-55.
- Agirdag, Orhan, Piet Van Avermaet, e Mieke Van Houtte (2013), “School segregation and math achievement: a mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies”, *Teachers College Record*, 115 (3), pp. 1-50.
- Alexandre, Eulália (2021), “A língua portuguesa, enquanto fundamento da soberania nacional, é um elemento essencial do património cultural português”, *Palavras — Revista em Linha*, 4, pp. 85-86.
- Almeida, Sílvia de, João Firmino, José Mesquita Gabriel, Maria João Hortas, e Luís Catela Nunes (2022), “Students with an immigrant background in the Lisbon Metropolitan Area: evidence at the municipal, school, and class levels”, *Cidades [online]*, 46, pp. 1-21.

- Assis, Gláucia Oliveira, e Sueli Siqueira (2021), “Entre o Brasil e a Europa: brasileiras negociando gênero e raça nas representações sobre ‘a mulher brasileira’”, *Cadernos Pagu*, 63, pp. 1-22.
- Augusto, Asaf, Elisa Alves, Russell King, e Jorge Malheiros (2022), “Reciprocal migration: the coloniality of recent two-way migration links between Angola and Portugal”, *Comparative Migration Studies*, 43 (10), pp. 1-25.
- Baviskar, Siddhartha (2019), “Who creams? Explaining the classroom cream-skimming behavior of school teachers from a street-level bureaucracy perspective”, *International Public Management Journal*, 22, pp. 524-559.
- Belabas, Warda, e Lasse Gerrits (2017), “Going the extra mile? How street-level bureaucrats deal with the integration of immigrants”, *Social Policy & Administration*, 51, pp. 133-150.
- Blommaert, Jan, Lies Creve, e Evita Willaert (2006), “On being declared illiterate: language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium”, *Language & Communication*, 26, pp. 34-54.
- Borges, Rovênia Amorim (2021), *Estudantes Brasileiros no Ensino Superior em Portugal. O Despertar Descolonial na Experiência da Mobilidade Internacional*, Braga, Repositório Institucional da Universidade do Minho, tese de doutoramento.
- Cândido, Ana Filipa (2020), “Imigração, heterogeneidade migrante e desempenho escolar: uma análise extensiva na Área Metropolitana de Lisboa”, Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa, dissertação de mestrado.
- Castelo, Cláudia (2006), “Apresentação: memórias coloniais: práticas políticas e culturais entre a Europa e a África”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 9/10, pp. 9-21.
- Clyne, Michael (1992), *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*, Berlim e Nova Iorque, Mouton de Gruyter.
- Costa, João (2021), “A língua pluricêntrica de um canhoto que vos escreve”, *Palavras – Revista em Linha*, 4, pp. 81-84.
- Direção do IAVE (2021), “Variedades do Português na avaliação externa”, *Palavras – Revista em Linha*, 4, pp. 87-88.
- Dovidio, John, Miles Hewstone, Peter Glick, e Victoria Esses (2010), “Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview”, em John Dovidio, Miles Hewstone, Peter Glick e Victoria Esses (orgs.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, Londres, Sage Publications, pp. 3-28.
- Faneca, Rosa Maria, Maria Helena Araújo e Sá, (2020), “Línguas e culturas de herança na escola portuguesa: formação e práticas de professores”, em Ana Ramos e Rogério Lima (orgs.), *Mobilidades Linguístico-Culturais. Reflexões Epistêmicas para o Ensino*, Belo Horizonte, Makunaima, 152-169.
- Figueiredo, Otto Vinicius, Jalusa Silva Arruda, e Marta Araújo (2021), “Colonialismo português, lusotropicalismo, racismo e lutas antiracistas: entrevista com Marta Araújo”, *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, 30, pp. 168-186.
- França, Thais, e Beatriz Padilla (2019), “Imigração brasileira para Portugal: entre o surgimento e a construção midiática de uma nova vaga”, *Cadernos de Estudos Sociais*, 33 (2), pp. 207-237.

- Gaspar, Sofia, Helena Carvalho, e Teresa Seabra (2021), "Academic performance of Chinese students in Portugal", em Sofia Gaspar e Irene Rodrigues (orgs.), *The Presence of China and the Chinese Diaspora in Portugal and Portuguese-Speaking Territories*, Leiden, NL, Brill, pp. 39-53.
- Gaspar, Sofia, e Juliana Iorio (2023), *Integração Social de Descendentes e de Jovens Imigrantes. O Caso do Concelho de Sintra*, Lisboa, Mundos Sociais, CIES-Iscte, ISBN: 978-989-8536-84-6.
- Gomes, Mariana Selister (2013), "O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação", *Dados*, 56 (4), pp. 867-900.
- Gonzalez, Lélia (2020 [1983]), "Racismo e sexismo na cultura brasileira", em Flavia Rios e Márcia Lima (orgs.), *Por Um Feminismo Afro-Latino-Americano*, São Paulo, Zahar, pp. 75-93.
- Gonzalez, Lélia (2020 [1985]), "Homenagem a Luiz Gama e Abdias do Nascimento", em Flavia Rios e Márcia Lima (orgs.), *Por Um Feminismo Afro-Latino-Americano*, São Paulo, Zahar, pp. 302-309.
- Harrits, Gitte Sommer (2019), "Stereotypes in context: how and when do street-level bureaucrats use class stereotypes?", *Public Administration Review*, 79 (1), pp. 93-110.
- Harrits, Gitte Sommer, e Marie Østergaard Møller (2011), "Categories and categorization: towards a comprehensive sociological framework", *Distinktion – Scandinavian Journal of Social Theory*, 12 (2), pp. 229-247.
- Harrits, Gitte Sommer, e Marie Østergaard Møller, (2014), "Prevention at the front line: how home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts", *Public Management Review*, 16 (4), pp. 447-480.
- Henriques, Joana Gorjão (2022), "Professores querem regra clara do IAVE sobre variante brasileira em exames de Português para evitar desigualdades", *jornal Público*, 31 de julho.
- Holzinger, Clara (2019), "We don't worry that much about language: street-level bureaucracy in the context of linguistic diversity", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46, pp. 1792-1808.
- Iorio, Juliana, e Sofia Gaspar (2024), "The language that unites us is the one that also separates us: Portuguese language use by Brazilian and African youth in Portugal", *Journal of Language and Discrimination*, 8 (1), pp. 50-73.
- Jerónimo, Miguel Bandeira, e José Pedro Monteiro (2022), "Empire and decolonization in Portuguese Africa", em Jorge M. Fernandes, Pedro C. Magalhães e António Costa Pinto (orgs.), *The Oxford Handbook of Portuguese Politics*, Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 70-87.
- Kilomba, Grada (2019), *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Quotidiano*, Lisboa, Orfeu Negro.
- Lamont, Michèle, e Virág Molnár (2002), "The study of boundaries across the Social Sciences", *Annual Review of Sociology*, 28, pp. 167-195.
- Lamont, Michèle, Stefan Beljean, e Matthew Clair (2014), "What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality", *Socio-Economic Review*, 12 (3), pp. 573-608.

- Leal, Audria Albuquerque, e Noémia Jorge (2021), “Reflexões sobre o ensino da variação linguística. O português para alunos brasileiros no Europa”, em Kátia de Abreu Chulata (org.), *Imigração Brasileira na Europa. Memória, Herança, Transformação*, Milão, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, pp. 41-59.
- Leiria, Isabel, Maria João Queiroga, e Nuno Verdial Soares (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional — Perfis Linguísticos da População Que Frequenta as Escolas Portuguesas*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Lipsky, Michael (2019 [1980]), *Burocracia em Nível de Rua. Dilemas do Indivíduo nos Serviços Públicos* (tradutor: Arthur Cunha), Brasília, Enap.
- Lotta, Gabriela (2021), “Burocracia de nível de rua e políticas de educação”, em Humberto Dantas e Joyce Luz (orgs.), *Ciência Política e Políticas de Educação. Conceitos e Referências*, Rio de Janeiro, Konrad Adenauer, pp. 307-317.
- Lotta, Gabriela, e Maria Izabel Sanches Costa (2020), “Uso de categorizações políticas e sociais na implementação de políticas: contribuições teóricas e analíticas”, *Revista de Sociologia e Política*, 28, pp. 1-20.
- Lotta, Gabriela, e Roberto Pires (2020), “Categorizando usuários ‘fáceis’ e ‘difíceis’: práticas cotidianas de implementação de políticas públicas e a produção de diferenças sociais”, *Dados*, 63 (4), pp. 1-40.
- Lotta, Gabriela, e Charles Kirschbaum (2021a), “Dois pesos e duas medidas na sala de aula: análise das redes sócio-semânticas de categorização operadas por professores”, *Revista Brasileira de Administração Pública*, 56, pp. 100-133.
- Lotta, Gabriela, e Charles Kirschbaum (2021b), “How street-level bureaucrats use conceptual systems to categorise clients”, *Policy & Politics*, 49 (4), pp. 531-551.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007), “On the coloniality of being”, *Cultural Studies*, 21 (2-3), pp. 240-270.
- Mateus, Sandra (2014), *Futuros Convergentes? Processos, Dinâmicas e Perfis de Construção das Orientações Escolares e Profissionais de Jovens Descendentes de Imigrantes em Portugal*, Lisboa, Repositório do Instituto Universitário de Lisboa, tese de doutoramento.
- Matias, Ana Raquel (2017), “O lugar das línguas imigrantes não europeias na Sociologia das Migrações Internacionais”, em Beatriz Padilla, Joana Azevedo e Thais França (orgs.), *Migrações Internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*. Lisboa, Mundos Sociais, pp. 151-172.
- Matias, Ana Raquel (2023), “Como é que eu os oiço, como é que eu os entendo? Perceções dos docentes sobre inclusão linguística e social dos estudantes internacionais dos PALOP numa instituição de ensino”, em Maria Helena Araújo e Sá, Paulo Feytor Pinto e Susana Pinto (orgs.), *Mobilidade Internacional de Estudantes do Ensino Superior na CPLP. Questões de Língua e Cultura*, Bruxelas, Peter Lang Verlag, pp. 213-236.
- Matias, Ana Raquel, e Paulo Feytor Pinto (2020), “Overcoming linguistic barriers in Portuguese higher education: the case of international African students”, *Portuguese Journal of Social Sciences*, 19, pp. 189-214.
- Maynard-Moody, Steven, e Michael Musheno (2012), “Social equities and inequities in practice: street-level workers as agents and pragmatists”, *Public Administration Review*, 71, pp. S16-S23.

- Møller, Marie Østergaard (2016), “‘She isn’t someone I associate with pension’ — a vignette study of professional reasoning”, *Professions & Professionalism*, 6 (1), pp. 1-20.
- Møller, Marie Østergaard, e Gitte Sommer Harrits (2013), “Constructing at-risk target groups”, *Critical Policy Studies*, 7 (2), pp. 155-176.
- Muylaert, Naira (2019), “Contribuições da ciência política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua”, *Educação Online*, 14, pp. 1-9.
- Nisar, Muhammad (2018), “Children of a lesser god: administrative burden and social equity in citizen-state interactions”, *Journal of Public Administration Research and Theory* 28 (1), pp. 104-119.
- OECD (2021), *Young People with Migrant Parents, Making Integration Work*, Paris, OECD Publishing.
- Oliveira, Catarina Reis (2023), *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual, 2023*, Lisboa, Observatório das Migrações.
- Oushiro, Livia (2021), “Avaliações e percepções sociolinguísticas”, *Estudos Linguísticos*, 50, pp. 318-336.
- Padilla, Beatriz, José Carlos Marques, Pedro Góis, e João Peixoto (2015), “A imigração brasileira em Portugal”, em João Peixoto, Beatriz Padilla, José Carlos Marques e Pedro Góis (orgs.), *Vagas Atlânticas. Migrações entre Brasil e Portugal no início do Século XXI*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 89-108.
- Peixoto, João, Beatriz Padilla, José Carlos Marques, e Pedro Góis (orgs.) (2015), *Vagas Atlânticas — Migrações entre Brasil e Portugal no Início do Século XXI*. Lisboa, Mundos Sociais.
- Pinto, Paulo Feytor (2021), “Pluricentrismo em Portugal”, *Palavras — Revista em Linha*, 4, pp. 69-74.
- Pinto, Paulo Feytor (2022), “Português língua pluricêntrica: teoria e realidades”, em Tanara Zingano Kuhn, Juliana Roquele Schoffen, Cristina Becker Lopes Perna, Aline Jéssica Antunes e Michele Saraiva Carilo (orgs.), *Português Língua Pluricêntrica. Das Políticas às Práticas*, Campinas, Pontes Editores, pp. 22-40.
- Pires, Roberto, e Gabriela Lotta, (2019), “Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise”, em Roberto Pires (org.), *Implementando Desigualdades. Reprodução de Desigualdades na Implementação de Políticas Públicas*, Brasília, IPEA, pp. 127-152.
- Pulinx, Reinhilde, Piet Van Avermaet, e Orhan Agirdag (2017), “Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, pp. 542-556.
- Raaphorst, Nadine, e Sandra Groeneveld (2019), “Discrimination and representation in street-level bureaucracies”, em Peter Hupe (org.), *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy. The Ground Floor of Government in Context*, Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing, pp. 116-127.
- Ribeiro, Juliana Cardoso (2018), *As Trilhas depois da Chegada. Desafios Alusivos às Diferenciações Linguísticas, aos Estereótipos Lançados e à Etnicidade no Processo de Integração de Brasileiros e Cabo-Verdianos no Porto*, Porto, Repositório do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tese de doutoramento.

- Ribeiro, Norberto, Carla Malafaia, Tiago Neves, e Isabel Menezes (2019), “Immigration and the ambivalence of the school: between inclusion and exclusion of migrant youth”, *Urban Education*, 54, pp. 1290-1318.
- Rodrigues, Aryon Dall’Igna (1993), “Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas”, *DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 9 (1), pp. 83-103.
- Roldão, Cristina (2015), *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”. Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana*, Lisboa, Repositório do Instituto Universitário de Lisboa, tese de doutoramento.
- Rosenthal, Robert, e Lenore Jacobson (1968), “Pygmalion in the classroom”, *The Urban Review*, 3 (1), pp. 16-20.
- Schwartz-Shea, Peregrine, e Dvora Yanow (2013), *Interpretive Research Design. Concepts and Processes*, Nova Iorque, Routledge.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade. O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, Teresa, Cristina Roldão, Sandra Mateus, e Adriana Albuquerque (2016), *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) Que Acedem ao Ensino Superior*, Lisboa, Observatório das Migrações, Estudos 57.
- Seabra, Teresa, Helena Carvalho, e Patrícia Ávila (2019), “The effect of school’s ethnic composition on Mathematics results of students with immigrant origin in primary school”, *Portuguese Journal of Social Science*, 18, pp. 9-26.
- Seabra, Teresa, e Sandra Mateus (2020), “Migrant children in Portuguese schools: the case of Brazilian pupils”, em Lourdes Gaitán, Yannis Pechtelidis, Catarina Tomás e Natália Fernandes (orgs.), *Children’s Lives in Southern Europe*. Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing, pp. 196-212.
- Thomazinho, Gabriela (2024), *Logics of Categorization at the Frontline. How do Kindergarten Professionals Apply and Block Stereotypes?*, São Paulo, Repositório da Fundação Getulio Vargas, tese de doutoramento.
- Togni, Paula Christofolletti (2014), *A Europa É o Cacém. Mobilidades, Gênero e Sexualidade nos Deslocamentos de Jovens Brasileiros para Portugal*, Lisboa, Repositório do Instituto Universitário de Lisboa, tese de doutoramento.
- Vala, Jorge, e Ana Saint-Maurice (2004), “Representações sociais sobre o descobrimento do Brasil”, *Psicologia*, 17, pp. 385-405.
- Vala, Jorge, Diniz Lopes, e Marcus Lima (2008), “Black immigrants in Portugal: LusoTropicalism and prejudice”, *Journal of Social Issues*, 64, pp. 287-302.
- Vala, Jorge, e Rui Costa-Lopes (2012), “National identity and attitudes towards immigrants in a comparative perspective”, em Franz Höllinger e Markus Hadler (orgs.), *Crossing Borders, Shifting Boundaries. National and Transnational Identities in Europe and Beyond*. Frankfurt, Campus Verlag, pp. 71-100.

### Documentos oficiais

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho de 2018, *Diário da República*, 1.ª série — n.º 129, disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Recomendação n.º 3/2022 de 29 de junho, *Diário da República*, n.º 124/72, Lisboa, Ministério da Educação, disponível em: <https://tinyurl.com/2t9hk92r>

Renata Rodrigues Carone. Assistente de investigação. Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal. *E-mail*: [rencarone@gmail.com](mailto:rencarone@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-8167>

Contribuições para o artigo: concetualização, curadoria dos dados, análise formal, investigação, metodologia, validação, visualização, redação do original, revisão e edição.

Sofia Gaspar. Investigadora auxiliar. Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal. *E-mail*: [sofia.gaspar@iscte-iul.pt](mailto:sofia.gaspar@iscte-iul.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0002-6246>

Contribuições para o artigo: concetualização, aquisição de financiamento, metodologia; administração do projeto, supervisão, validação, visualização; revisão e edição.

Ana Raquel Matias. Professora auxiliar do Departamento de Sociologia, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. Investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte). *E-mail*: [raquel\\_matias@iscte-iul.pt](mailto:raquel_matias@iscte-iul.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-0888>

Contribuições para o artigo: concetualização, recursos, validação, revisão e edição.

Gabriela Spanghero Lotta. Professora de Administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: [gabriela.lotta@fgv.br](mailto:gabriela.lotta@fgv.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2801-1628>

Contribuições para o artigo: concetualização, metodologia, revisão e edição.

Receção: 29/01/2024 Aprovação: 30/10/2024