

Conceções dos professores portugueses sobre multilinguismo e práticas educativas em salas de aula multilingues

Margarida Alves Martins* / Otilia Sousa** / São Luís Castro*** / Julie Dockrell**** / Timothy Papadopoulos***** / Charles Mifsud*****

* Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal; ** Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal / Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal; *** Centro de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; **** Psychology & Human Development UCL – Institute of Education, London, United Kingdom; ***** Department of Psychology, Centre for Applied Neuroscience, University of Cyprus, Nicosia, Cyprus; ***** Centre for Literacy, University of Malta, Msida, Malta

A Europa é uma realidade linguística diversa e heterogénea que enfrenta o desafio de educar uma população cada vez mais multicultural e multilingue. Os professores de língua(s) são atores nesta realidade, promovendo o multilinguismo e integrando a diversidade. Portugal não foge ao paradigma do multilinguismo e as escolas e professores portugueses vão-se adaptando a uma realidade que, não sendo nova, tem novos contornos. Neste artigo, analisam-se as conceções de professores portugueses sobre multilinguismo e as práticas educativas desenvolvidas em salas de aula multilingues por eles referidas. Os participantes foram 505 professores de todos os ciclos de ensino a lecionar em salas de aula multilingues. O instrumento utilizado foi um questionário criado pelo Grupo Multilingue da Rede Europeia de Literacia traduzido e adaptado para Portugal que foi respondido *online*. Os resultados mostram uma baixa concentração de imigrantes por turma, o lugar de destaque do inglês como segunda língua, professores com uma atitude de abertura face à diversidade linguística, multilingues e esclarecidos acerca do multilinguismo, valorizando a língua e cultura dos estudantes. Acreditam que o conhecimento de línguas se constitui como uma mais-valia no desenvolvimento académico e cognitivo dos estudantes.

Palavras-chave: Multilinguismo, Conceções dos professores, Práticas educativas, L1, L2.

Introdução

O multilinguismo tem ganho terreno em educação, sendo cada vez mais comum encontrar alunos cuja língua materna não é a língua de instrução. Se, por um lado, o multilinguismo tem a ver com uma maior mobilidade das populações, por outro, deve-se também à necessidade crescente

Os autores portugueses estão colocados por ordem alfabética.

Esta investigação foi desenvolvida no quadro do Grupo Multilingue da Rede Europeia de Literacia (ELN, Ação COST IS1401).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Margarida Alves Martins, Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal. E-mail: mmartins@ispa.pt

de educar cidadãos que se entendam em mais do que uma língua e ao facto de o inglês se ter transformado em língua franca.

A diversidade linguística é uma realidade muito antiga que determinou e acompanhou a coexistência humana e a (inter)ação social de variadas formas (Peukert & Gogolin, 2017). Se pensarmos que há cerca de 7000 línguas e cerca de 200 países, compreendemos que o multilinguismo é uma realidade transversal. No entanto, a atenção que a diversidade linguística suscita atualmente tem a ver, entre outros, com a mobilidade e a imigração (Relatório ONU, 2017). Como consequência o número e a diversidade de línguas que coexistem numa dada sociedade aumentaram e as experiências multilingues são uma realidade mesmo em países (raros) como Portugal tidos, habitualmente, como monolíngues. O português era em Portugal até 1999 a única língua oficial e Portugal era um caso isolado na Europa (Tabouret-Keller, 2006). A partir de 1999 coexistem como línguas oficiais o português e o mirandês. Há várias razões para explicar a situação linguística de Portugal – geográficas, históricas, políticas. Situado no extremo oeste da península ibérica, tem praticamente as mesmas fronteiras desde o século XIV e faz fronteira só com Espanha e com o oceano Atlântico.

São consideradas três variedades do Português: Português Europeu (PE), Português do Brasil (PB) e Português Africano (PA). O PE é falado em Portugal, Madeira e Açores por cerca de 10 milhões de falantes e por cerca de 5 milhões de emigrantes. O mirandês, uma língua minoritária reconhecida como língua oficial desde 1999, é falado por cerca 10/15 mil falantes na área de Miranda do Douro. É uma língua próxima historicamente do leonês, uma língua de Espanha já desaparecida (Mateus, 2011). Tem forma escrita e é ensinada como disciplina eletiva nas escolas de Miranda do Douro. Há intercompreensão entre Mirandês e Português.

O ensino em Portugal é feito em Português – a língua materna da grande maioria da população. Até ao início do séc. XXI a população que não tinha o português como língua materna era residual (Ferreira, 2012) e ainda hoje a concentração de imigrantes é baixa, quando comparada com a média da Europa.

Portugal foi durante séculos um país de emigrantes. Podemos considerar que a primeira diáspora acompanhou as descobertas durante os séculos XV e XVI (Arroteia, 1985, 2001; Godinho, 1978). Godinho (1978) afirma mesmo que a emigração é uma constante estrutural da demografia portuguesa, considerando as descobertas o primeiro movimento migratório dos portugueses. Uma das consequências das descobertas é a colonização de países em África, Ásia e na América e o alargamento da base geográfica da língua portuguesa. O português é falado em Angola, no Brasil, em Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e Timor Leste, por cerca de 240 milhões de falantes. Destes, cerca de 200 vivem no Brasil.

Mais próximo da atualidade consideram-se três momentos migratórios importantes — durante o séc. XIX e início do séc. XX para o continente americano, e nos anos 60/70 para a Europa (Arroteia, 2001) — o que faz com que o Português seja língua de herança (LH) em comunidades importantes nos Estados Unidos, na Alemanha, em França, no Luxemburgo, na Suíça etc. A crise económica de 2008 e o desemprego subsequente causaram uma nova vaga de emigração de Portugueses (cerca de 300.000 maioritariamente para países da Europa – Reino Unido, Suíça, França, Alemanha e Luxemburgo).

De país de emigrantes, por razões políticas e económicas, Portugal tornou-se, também, um país de imigrantes, havendo indicadores que identificam boas práticas no acolhimento de migrantes (Mipex, 2015). Consideram-se habitualmente duas vagas migratórias: uma no final dos anos 70, e outra no início dos anos 2000. Com a independência das ex-colónias de África, o país recebeu o primeiro fluxo migratório importante e, posteriormente, recebeu um número grande de imigrantes vindos dos países de Leste devido ao fim da União Soviética e à revitalização económica de Portugal na sequência da entrada do país na União Europeia.

Como país de emigrantes, Portugal defende o multilinguismo com um discurso sobre a manutenção do Português como língua de herança dos seus emigrantes (Flores, 2015). Portugal reconhece-se, também, como país de imigração e a partir de 2005 assume uma política de ensino de português como língua não materna (Keating, Solovova, & Barradas, 2013).

Ainda que a chegada de imigrantes tenha diminuído nos últimos anos (Mipex 2015), segundo o Ministério da Educação, em 2013, 7% dos estudantes em Portugal não tem o português como língua materna. Ficando aquém da média da OCDE (12%), é grande a diversidade linguística destes alunos já que convivem nas escolas portuguesas estudantes de 170 nacionalidades diferentes (Oliveira, 2014). Sendo grande a diversidade, observa-se também que mais de 50% dos alunos de PLNM (Português Língua Não Materna) nos ensinos básico e secundário no ano letivo de 2012/2013 têm apenas cinco nacionalidades: cabo-verdiana (15,8%), portuguesa (10,6%), romena (9,4%), ucraniana (9,2%) e guineense (8,9%) (Madeira, 2015).

Não obstante a diversidade linguística existente na escola portuguesa, a formação de professores para trabalhar com esta população é escassa. Assim, de acordo com Madeira (2015), apenas 4% dos professores de 1º ciclo e 16% dos professores de 2º e 3º ciclo que ensinam PLNM têm formação para ensinar L2.

Multilinguismo

O multilinguismo é um dos objetivos da União Europeia (doravante UE) (COM, 2008). Multilinguismo é entendido como a coexistência de várias línguas, numa perspetiva que vai além de um somatório de repertório de línguas, antes tem em conta falantes, línguas e contextos (Aronin & Laire, 2013). Partindo da diversidade linguística existente na Europa (Tabouret-Keller, 2006), reconhece-se o multilinguismo como uma mais-valia e fonte de oportunidades: de emprego, de acesso a serviços e direitos e ainda de solidariedade e coesão social. Por isso, a UE assumiu o compromisso de melhorar o ensino de línguas na escola, tornando-o mais eficaz (COM, 2014).

Ainda que o consenso sobre multilinguismo tarde (Cenoz, 2013; Cruz-Ferreira, 2010), a diversidade linguística vivida em sala de aula pode ser encarada como uma oportunidade ou uma ameaça (Pereira, 2006). O conhecimento de línguas pode ser perspectivado como uma mais-valia na aprendizagem de línguas e resolução de tarefas complexas (Bialystok, 2009, 2010), mas pode também ser concebido como uma desvantagem, sobretudo em contextos de escolarização de minorias (Backus, 2006; Conteh & Meier, 2014). De facto, as línguas maternas (L1) que as crianças migrantes trazem para a escola tendem a ser vistas mais como problema do que como uma vantagem, quer na aprendizagem da língua, quer na aprendizagem do currículo.

O multilinguismo pode não constituir em si uma vantagem na aprendizagem, havendo consenso de que aprender múltiplas línguas traz vantagens quando os aprendentes têm consciência linguística, definida por Duarte (2008) e Sousa e Cardoso (2005) como um estágio intermédio de conhecimento da língua, entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito ou metalinguístico que supõe capacidade de distanciamento, de reflexão e de sistematização. Esta consciência é considerada um fator chave na aprendizagem linguística e na aprendizagem de segundas e terceiras línguas em particular (Herdina & Jessner, 2002), ou seja a consciência linguística possibilita aos falantes a reflexão explícita sobre a língua e o uso dos seus conhecimentos metalinguísticos e estratégias de aprendizagem prévios (Haukås, 2016). Se mais do que ser multilingue, o que faz a diferença na aprendizagem é a capacidade de refletir sobre o conhecimento linguístico, então os professores de línguas podem ter um papel determinante na transformação do conhecimento linguístico implícito dos estudantes multilingues, promovendo, deste modo, melhores aprendizagens linguísticas e de literacia.

No que concerne à aprendizagem de línguas, na escola portuguesa a situação encontra-se em fase de mudança. Durante décadas ensinou-se línguas estrangeiras a partir dos dez anos, introduzindo-se a segunda língua estrangeira aos doze anos. Aos quinze anos os estudantes podiam

ainda escolher uma terceira língua. Desde 2005/2006 que se antecipou o ensino de línguas estrangeiras, tendo começado a introduzir-se o inglês desde o 3º ano do 1º ciclo.

Concepções dos professores

As concepções são sistemas cognitivos de conhecimentos e crenças que, de modo interligado, influem no raciocínio e nas decisões (Andersen, 1989). Para Ponte (1992) as concepções dos professores funcionam como pano de fundo que possibilitam a organização dos seus conceitos.

O estudo das concepções dos professores sobre multilinguismo é crucial no desenvolvimento de uma Europa que vive e respeita a diversidade linguística, dado que podem afetar as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula e influenciar o sucesso dos alunos (van Houtte, 2011). Segundo Haukas (2016) professores com concepções monolíngues podem influenciar negativamente o sucesso de alunos multilingues. As concepções sobre o uso da L1 na aula de línguas têm sido alvo de controvérsia (Lasagabaster, 2013; Richards & Rodgers, 2001). De abordagens que excluía completamente o uso de L1, passa-se ao seu uso como suporte importante tanto para o professor como para o aluno (Lantolf & Thorne, 2006). Esta mudança sobre o papel das L1 relaciona-se com uma mudança concetual que tende a ver o multilinguismo mais como uma mais-valia do que como uma desvantagem (Conteh & Meier, 2014).

Neste contexto, o presente estudo investiga as concepções dos professores sobre multilinguismo e as práticas educativas desenvolvidas em salas de aula multilingues por eles referidas. É uma investigação que se enquadra num projeto europeu destinado a obter e analisar informação sobre as concepções dos professores relativamente ao multilinguismo e práticas educativas atinentes, desenvolvido no quadro da Rede Europeia de Literacia (European Literacy Network, ELN, Ação COST IS1401).

Método

Tipo de estudo

Recorreu-se a um questionário criado por Charles Mifsud, Julie Dockrell e Rositsa Petrova no quadro do Grupo Multilingue da Rede Europeia de Literacia. Participaram equipas de 10 países europeus, que ao longo de diversas reuniões discutiram sobre os desafios que se colocam a uma Europa multicultural e concluíram sobre a necessidade de se conhecerem as concepções dos professores sobre os desafios colocados ao ensino em salas de aula multilingues. O questionário foi traduzido e adaptado para as diversas línguas e contextos culturais dos países participantes (ver infra em Instrumentos).

A versão portuguesa do questionário, após a autorização da DGE, foi colocada *online*. Foram contactadas as direções dos agrupamentos das escolas públicas do país e pedida a sua colaboração na difusão do questionário junto de todos os professores dos respetivos agrupamentos, em particular daqueles a lecionar em salas de aula multilingues. O mesmo procedimento foi utilizado junto dos diretores de escolas privadas. As respostas foram anónimas.

Participantes

Participaram 505 professores de todos os ciclos de ensino. Dos 505 professores que responderam ao questionário, 474 são naturais de Portugal, 21 originários de outros países europeus e 10 de outras origens geográficas. São maioritariamente mulheres (84%) e têm maioritariamente mais de 45 anos (66 %); 91% ensina há 6 ou mais anos.

Quase todos, 492, declararam que o Português é a sua língua materna. Também a maioria se assume como multilingue, 87% afirmando ter uma L2. Apenas 13% reconhece ser monolinguê. As línguas mais faladas como L2 e L3 são o inglês e o francês; o espanhol surge como a L4 mais falada. Apenas 3% frequenta atualmente um curso de línguas para aprender uma nova língua. Reconhecem-se como multilingues com competências maioritariamente de nível C na L2, e entre A e B na L3 e na L4. Em todos os casos reconhecem-se mais proficientes nas competências de receção (Escutar e Ler) do que nas de produção (Falar e Escrever).

Quanto ao ciclo em que ensinam, 7% são educadores de jardim-de-infância, 39% professores de 1º e 2º ciclo, e 55% professores de 3º ciclo e secundário. A maior parte, 62%, são licenciados; 30% possuem mestrado, 6% doutoramento e 2% outras qualificações. Quase todos, 98%, têm qualificação profissional para ensinar alunos de idade escolar. Finalmente, 80% dos inquiridos tem mais de 15 anos de experiência profissional no ensino e apenas 3% referiram ter entre 0-5 anos de experiência; dos restantes, 6% tem entre 6-10 anos de experiência, e 11% entre 11-15 anos.

Instrumentos

A versão portuguesa do questionário intitulado “Salas de aula multilingues” tem nove secções: nas quatro primeiras, que contemplam 18 questões de resposta fechada, foi recolhida informação demográfica acerca dos professores (e.g., país de origem e de residência, idade, género, nível de instrução, formação profissional, número de anos de ensino, formação especializada para ensinar alunos de línguas maternas diferentes), e do seu conhecimento e grau de domínio de outras línguas para além da sua língua materna; na quinta secção, que contempla 11 questões de resposta fechada e 1 de resposta aberta, foi recolhida informação sobre os alunos (e.g. idade, número de alunos por turma, proporção de alunos L2 e de alunos migrantes, línguas faladas) e sobre estratégias para lidar com a diversidade linguística; na sexta secção, intitulada pontos de vista sobre o multilinguismo, foram colocadas três questões de resposta fechada para analisar as práticas que os professores consideram que mais podem contribuir para o sucesso dos alunos migrantes, os factores que podem constituir barreiras para a sua adaptação e os maiores desafios a enfrentar em salas de aula multiculturais. Para além destas questões, foi pedido aos professores que assinalassem o seu grau de concordância, através de uma escala tipo Likert com 6 pontos (1 *discordo totalmente*, 2 *discordo*, 3 *tendo a discordar*, 4 *tendo a concordar*, 5 *concordo* e 6 *concordo totalmente*), relativamente a 15 afirmações sobre o multilinguismo (e.g., “Ser multilingue é uma vantagem para a aprendizagem escolar”); na sétima, oitava e nona secções, seguiu-se um procedimento idêntico, para analisar as concepções dos professores sobre a língua materna de estudantes multilingues (sétima secção: 15 afirmações; e.g., “Compete aos professores ajudar as crianças migrantes a manter a sua L1”), sobre a aprendizagem de uma segunda língua (oitava secção: 7 afirmações; e.g., “É importante desenvolver a compreensão das crianças sobre o funcionamento da língua”) e sobre literacia (nona secção: 6 afirmações; e.g. “As crianças que não dominam bem a língua usada na escola teriam melhores resultados na aprendizagem escolar se primeiro aprendessem a ler e a escrever na sua língua materna”). Nestas 3 últimas secções foi também usada uma escala tipo Likert com 6 pontos desde o *discordo totalmente* (cotado com 1 ponto) até ao *concordo completamente* (cotado com 6 pontos).

Procedimento para análise dos dados

Foram unicamente considerados os questionários cujas respostas estavam completas. Foram usadas estatísticas descritivas para analisar os dados.

Resultados

As salas de aulas e os alunos

As turmas lecionadas pelos professores que responderam ao questionário têm, na sua maioria (77%), entre 16 e 28 alunos. Das restantes, 8% têm menos de 15 alunos, 14% entre 29-32 alunos e só 0.2% têm mais de 32 alunos.

A maioria das turmas (59%) tem um número reduzido de crianças migrantes e só 2.4% tem mais do que 50% de crianças migrantes.

Os professores indicam as seguintes línguas como as mais faladas pelas crianças que estão a ensinar: inglês (106), crioulo (58), francês (55), ucraniano (49), chinês (47), castelhano (46), russo (39), romeno (33), urdu (15), moldavo (15) e outras (26).

Uma larga maioria (74%) dos professores reconhece a existência de tentativas de, através da educação, reduzir o impacto das barreiras linguísticas no caso das crianças migrantes. De entre as alternativas propostas relativas a esta questão, os professores poderiam escolher mais do que uma, o que de facto aconteceu: assim, o desenvolvimento de materiais especiais foi escolhido por 54% dos professores, a existência de um professor responsável na escola pelo ensino de L2 por 49%, a formação de professores por 27%, as turmas especiais por 18% e o apoio aos pais por 12%.

Quanto às estratégias mais usadas para lidar com a diversidade linguística numa sala de aula multilingue, são indicadas, de entre as alternativas propostas, mais do que uma por alguns professores: a alternância de línguas (*code-switching*) (40%); o não uso de estratégias especiais (35%); a tradução (28%) e a tradução entre pares (24%) e outras (17%).

Conceções e práticas sobre multilinguismo

Na sexta secção intitulada pontos de vista sobre o multilinguismo, foram colocadas 3 questões de resposta fechada para analisar as práticas que os professores consideram que mais podem contribuir para o sucesso dos alunos migrantes, os factores que podem constituir barreiras para a sua adaptação e os maiores desafios a enfrentar em salas de aula multiculturais. No que se refere às práticas educativas que deveriam ser usadas quando uma criança não fala a língua do país em que está a ser educada, a grande maioria dos professores considera que seria necessário ensino dessa língua, quer com um curso intensivo, quer com apoio. Assim, (i) “Ter aulas de apoio da língua fora da sala de aula habitual” é assinalado por 61% dos professores e (ii) “Fazer um curso intensivo da língua alvo” é escolhido por 23%; (iii) “Ser admitido numa turma adequada à sua idade” é assinalado por 11% dos professores. É interessante notar que só 1.4% dos professores acreditam que colocar os estudantes em turmas com alunos mais novos será uma boa solução para os alunos que não dominam a língua de instrução.

Sendo maioritária a opinião de que o professor deve usar línguas que nem todas as crianças conheçam bem (70%), as respostas de justificação de acordo ou desacordo não são diferenciadas, podendo o mesmo argumento justificar uma posição a favor ou uma posição contra.

No que concerne à adaptação dos estudantes multilingues aos contextos educativos, os professores assinalam várias práticas que acreditam contribuir mais para a adaptação dos alunos. As alternativas de resposta apresentadas no questionário são escolhidas da seguinte forma: (i) “Envolvimento parental nas atividades escolares relacionadas com a aprendizagem” (67%); (ii) “Envolvimento parental nas atividades sociais da escola” (58%); (iii) “Apoio à língua de casa (L1) fora sala de aula” (58%); (iv) “Apoio à língua de casa (L1) na sala de aula” (46%) e (v) Outras (9%).

Do mesmo modo, indicam os factores que acreditam serem uma barreira para a adaptação educacional de alunos migrantes. Apresentamos por ordem decrescente as respostas às alternativas apresentadas no questionário: (i) “Programas de estudo multilingues insuficientes ou desadequados”

(77%); (ii) “Escolas com pouco pessoal” (45%); (iii) “Manuais de ensino desatualizados” (39%); (iv) “Instrumentos de avaliação com viés cultural” (30%) e (v) “Examinadores com viés cultural (factor humano)” (26%).

Como maiores desafios em classes multilingues os professores identificam (i) “A necessidade de maior coordenação e cooperação entre os professores” (65%), seguido de (ii) “As necessidades de lidar com as expectativas dos pais e da sociedade” (18%) e (iii) “Poucos hábitos de leitura por parte dos alunos” (17%).

Quanto às concepções sobre multilinguismo, apresentam-se no Quadro 1 as médias e os desvios-padrão calculadas a partir das respostas aos 15 itens que integram a secção 6 do inquérito usando uma escala tipo Likert com 6 pontos. Numa análise global do Quadro 1 diremos que os pontos de vista dos professores sobre multilinguismo são muito positivos.

Quadro 1

Médias e desvios-padrão das concepções face ao multilinguismo

	<i>M</i>	<i>Dp</i>
As escolas deviam ensinar apenas numa língua.	2.17	1.35
As escolas deviam ensinar em duas ou mais línguas.	4.50	1.25
Devia-se encorajar as crianças a aprender várias línguas.	5.51	0.72
Cada pessoa da União Europeia devia dominar pelo menos mais duas línguas além da sua língua materna.	4.93	1.03
Um bom domínio de línguas estrangeiras é importante para lidar com os desafios globais.	5.56	0.68
Media multilingues podem contribuir para a compreensão mútua.	5.24	0.78
Os professores deviam enfatizar as relações positivas entre várias línguas.	5.32	0.78
Os professores deveriam ter compreensão para as circunstâncias sociais das crianças da sua turma.	5.34	0.81
Quanto mais línguas uma pessoa conhece, mais fácil é aprender outras.	5.05	0.93
As crianças que sabem várias línguas terão, em geral, melhores resultados nas outras disciplinas.	4.47	1.14
O conhecimento anterior que as crianças migrantes têm da sua língua é importante para aprender a nova língua.	4.70	1.05
Ensinar as crianças em duas línguas, a língua alvo e a sua língua materna, resulta em confusão de línguas.	2.28	1.25
Ser multilingue é uma vantagem para a aprendizagem escolar.	4.97	1.00
Ser multilingue é uma desvantagem para o relacionamento com os colegas.	2.05	1.27
Ensinar crianças multilingues é um desafio maior do que ensinar crianças monolíngues.	4.38	1.43

Nota. Valores obtidos numa escala de 6 pontos, entre 1 discordo totalmente e 6 concordo totalmente.

Como se pode verificar, os itens com médias mais elevadas foram: (i) “Um bom domínio de línguas estrangeiras é importante para lidar com os desafios globais”; (ii) “Devia-se encorajar as crianças a aprender várias línguas”; (iii) “Os professores deveriam ter compreensão para com as circunstâncias sociais das crianças da sua turma”. Congruentemente, os professores inquiridos pronunciaram-se desfavoravelmente em relação a (i) “Ser multilingue é uma desvantagem para o relacionamento com os colegas”; (ii) “As escolas deviam ensinar apenas numa língua”; (iii) “Ensinar as crianças em duas línguas, a língua alvo e a sua língua materna, resulta em confusão de línguas”.

Papel da L1

Apresentamos, no Quadro 2 as médias e desvios-padrão dos itens relativos às concepções dos professores inquiridos sobre a língua materna de alunos multilingues (secção 7 do questionário). Como se pode verificar a partir do Quadro 2, os professores inquiridos estão conscientes da importância da L1, sobretudo na sua relação com a cultura de origem das crianças e com a aprendizagem.

Os itens com médias mais elevadas foram (i) “Manter a L1 ajuda a manter a sua cultura”; (ii) “A escola deveria desenvolver atividades de consciencialização sobre a cultura e a língua materna das crianças migrantes”; (iii) “Os professores deveriam estar informados sobre a cultura e a língua das crianças migrantes”. A valorização da L1 dos alunos é corroborada por respostas em que os professores mostram discordância em relação a algumas afirmações: (i) “Os pais migrantes não querem que os seus filhos mantenham a L1”; (ii) “As crianças migrantes devem aprender uma língua de cada vez”; e (iii) “Nas minhas aulas geralmente não faço referência à L1 ou cultura das crianças que tenho na sala”.

Quadro 2

Médias e desvios-padrão das conceções face à L1

	<i>M</i>	<i>Dp</i>
Os pais migrantes não querem que os seus filhos mantenham a L1.	2.05	0.96
Compete aos professores ajudar as crianças migrantes a manter a sua L1.	3.09	1.35
Os professores deveriam estar informados sobre a cultura e a L1 das crianças.	4.51	1.06
Nas minhas aulas geralmente não faço referência à L1 ou cultura das crianças que tenho na sala.	2.57	1.35
As crianças migrantes não querem falar a sua L1 em frente dos colegas da escola.	2.95	1.20
As crianças migrantes devem aprender uma língua de cada vez.	2.42	1.19
As crianças migrantes podem manter a sua cultura mesmo sem manter a sua L1.	3.56	1.46
O uso frequente da língua materna atrasa a aprendizagem da língua usada na escola.	3.17	1.38
A escola deveria oferecer atividades destinadas a permitir a consciencialização sobre a cultura e a língua materna das crianças migrantes.	4.60	1.10
Manter a língua materna ajuda as crianças migrantes a manter também a sua cultura.	4.75	1.04
Os professores deveriam permitir que as crianças falem L1 nas suas aulas.	3.67	1.28
Para ajudar as crianças migrantes a manter a sua língua materna, os professores devem ter algum conhecimento básico dessa língua.	3.58	1.38
Aprender conteúdos escolares na língua materna ajuda a que as crianças aprendam melhor esses conteúdos.	4.10	1.15
O uso de L1 na sala de aula deveria ser minimizado mal as crianças aprendam a língua alvo (da escola).	3.72	1.30
A instrução curricular na língua materna terá como resultado um baixo nível de proficiência na língua alvo.	3.29	1.31
Usar a língua materna na sala de aula permite que as crianças baseiem a aprendizagem da língua alvo no conhecimento conceptual que têm da sua língua materna.	3.86	1.12

Nota. Valores obtidos numa escala de 6 pontos, entre 1 discordo totalmente e 6 concordo totalmente.

Aprender L2

Apresentam-se no Quadro 3 as médias e os desvios-padrão relativos à aprendizagem de uma segunda língua (secção 8 do questionário).

Quadro 3

Médias e desvios-padrão das conceções face à aprendizagem de L2

	<i>M</i>	<i>DP</i>
A língua alvo e a língua materna apoiam-se mutuamente.	4.50	0.99
Os professores deveriam restringir o uso das línguas maternas na sala de aula se o ensino não for nessas línguas.	3.43	1.26
Um bom domínio da L1 é importante para aprender outras línguas.	4.67	1.06
É importante desenvolver a compreensão das crianças sobre o funcionamento da língua.	4.95	0.85
Os professores deveriam enfatizar formas e estruturas linguísticas comuns a várias línguas.	4.62	1.07
As crianças podem participar com sucesso em aulas regulares na língua alvo se receberem instrução em L1.	4.26	1.09
Ao ensinar uma língua, o professor deveria fazer referência a outras línguas se as suas construções gramaticais forem semelhantes.	4.60	1.12
Dever-se-ia encorajar os alunos a encontrar meios de aprendizagem (explicações sobre palavras, gramática, etc) por si mesmos.	4.81	1.04

Nota. Valores obtidos numa escala de 6 pontos, entre 1 discordo totalmente e 6 concordo totalmente.

Uma leitura do Quadro 3 mostra que os professores inquiridos têm uma visão muito positiva sobre a aprendizagem de uma segunda língua, enfatizando nomeadamente o papel que a consciência linguística pode desempenhar nessa aprendizagem. As questões com médias mais elevadas foram, por ordem decrescente: (i) “É importante desenvolver a compreensão das crianças sobre o funcionamento da língua”; (ii) “Dever-se-ia encorajar os alunos a encontrar meios de aprendizagem (explicações sobre palavras, gramática, etc) por si mesmos”; (iii) “Um bom domínio da L1 é importante para aprender outras línguas”.

A única questão com uma média mais baixa foi “Os professores deveriam restringir o uso das línguas maternas na sala de aula se o ensino não for nessas línguas”.

Literacia

Apresentam-se no Quadro 4 as médias e desvios-padrão referentes aos itens do questionário relativos à literacia (secção 9 do questionário). Como se pode verificar a partir do Quadro 4, os professores valorizam o desenvolvimento de competências de literacia nas diferentes línguas. Assim, observa-se um grande consenso entre os professores sobre a importância de, em situação de multilinguismo, se possuir níveis elevados de literacia nas diferentes línguas. Os itens cujas médias foram mais elevadas foram os seguintes: (i) “Níveis elevados de literacia em mais do que 2 línguas permitem melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas”; (ii) “Níveis elevados de literacia em mais do que 2 línguas permitem melhor desenvolvimento das aprendizagens de conteúdos escolares”; (iii) “O desenvolvimento da literacia na língua materna da criança pode facilitar o desenvolvimento da leitura na língua alvo”.

Quadro 4

Médias e desvios-padrão das concepções face à literacia

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Níveis elevados de literacia em mais do que 2 línguas permitem melhor desenvolvimento das aprendizagens de conteúdos escolares.	4.87	1.00
Níveis elevados de literacia em mais do que 2 línguas permitem melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas.	4.92	0.97
O desenvolvimento da literacia na língua materna da criança pode facilitar o desenvolvimento da leitura na língua alvo.	4.86	0.94
O desenvolvimento da literacia na língua materna da criança pode facilitar o desenvolvimento da escrita na língua alvo.	4.75	0.98
As crianças que sabem ler e escrever na sua língua materna aprendem outras línguas mais rapidamente do que as crianças que não têm esse conhecimento.	4.41	1.16
As crianças que não dominam bem a língua usada na escola teriam melhores resultados escolares se primeiro aprendessem a ler e escrever na sua língua materna.	3.75	1.21

Nota. Valores obtidos numa escala de 6 pontos, entre 1 discordo totalmente e 6 concordo totalmente.

Inversamente o item que apresentou a média mais baixa foi “As crianças que não dominam bem a língua usada na escola teriam melhores resultados escolares se primeiro aprendessem a ler e escrever na sua língua materna”.

Discussão

No presente estudo, foram analisadas as concepções dos professores sobre o multilinguismo. O conhecimento sobre as concepções dos professores é importante porque estas subjazem à tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem (van Houtte, 2011). Abordagens que tenham

em conta a diversidade linguística em sala de aula respeitam as necessidades dos estudantes e desenvolvem o conhecimento metalinguístico, fundamental em aprendizagens linguísticas de qualidade (Ellis, 2012).

Salas de aula e alunos

Os professores referem uma baixa concentração de imigrantes nas suas turmas o que está de acordo com outros estudos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; PISA, 2006). Este dado poderá explicar o facto de os professores indicarem o inglês como a língua mais falada, além da L1, pelos seus estudantes. Como é referido no relatório PISA (PISA, 2006), a baixa concentração de alunos cuja língua materna não é o português é um dos possíveis factores dos bons resultados em Portugal dos alunos oriundos de contextos de imigração, quando comparados com outros países da Europa. De facto, se a dispersão por diferentes turmas de alunos oriundos da imigração, por um lado, dificulta a identificação destes alunos, por outro, potencia a interação com falantes nativos. O que, numa primeira fase de aprendizagem, torna quase impossível a comunicação, potencia a receção de *input* na língua alvo.

Conceções sobre o multilinguismo

As conceções dos professores sobre o que é o multilinguismo e as vantagens de se ser multilingue terão impacto nas decisões que tomam, quer quando planificam fora da sala de aula, quer quando tomam decisões em sala de aula (van Houtte, 2011). Como apresentado, os professores valorizam o conhecimento de línguas estrangeiras e segundas e compreendem os contextos dos alunos. Valorizam ainda a relação entre línguas e acreditam que o conhecimento de línguas incrementa a aprendizagem de outras línguas e o sucesso escolar. A bibliografia refere que o conhecimento de línguas *per se* não é suficiente para aprender outras línguas, nem para ter sucesso escolar (Cruz-Ferreira, 2010). Embora o multilinguismo possa constituir uma mais-valia, como pensam os professores inquiridos, é necessário ter desenvolvido competências de literacia e consciência linguística para que o multilinguismo seja uma vantagem na aprendizagem de outras línguas e nas aprendizagens escolares (Garcia, 2009).

A questão do modo como durante anos foram geridas as aulas de Português Língua não materna (PLNM) mostra como o multilinguismo e aprendizagens escolares pouco consolidadas eram abordados. Durante anos, o segundo grupo mais numeroso a frequentar as aulas de PLNM eram estudantes portugueses sem experiência de migração (Madeira, 2015). Estudantes falantes nativos de Português eram encaminhados para aulas de PLNM para melhorarem os seus resultados em língua, partindo-se do princípio de que o apoio em Língua Portuguesa, numa perspetiva de LNM, ajudaria a melhorar as aprendizagens escolares de falantes nativos.

Barreiras e desafios

Os professores inquiridos consideram que o conhecimento de mais do que duas línguas é vantajoso; no entanto, apenas uma minoria dos professores julga que a escola pode ajudar a promover o ajustamento dos alunos migrantes ao contexto educativo. As respostas para o ajustamento passam por um maior envolvimento dos pais (tanto na aprendizagem como nas atividades sociais da escola), como apoio fora da sala de aula. Como a bibliografia aponta que o que faz a diferença na aprendizagem são a consciência linguística e as competências de literacia – aprendizagens fundamentalmente escolares, a valorização do multilinguismo sem um trabalho específico na aula sobre conhecimento linguístico e competências de literacia poderá ser uma desvantagem e não uma mais-valia (Cruz-Ferreira, 2010).

De igual modo, assinala-se que neste estudo, as barreiras identificadas não dependem dos professores. As barreiras principais ao ajustamento e integração dos alunos são a desadequação dos programas e a falta de pessoal, dimensões que não são da ação ou responsabilidade dos professores.

Língua materna (L1)

O uso de L1 na aula de L2 ou LE não está isento de controvérsia (Lasagabaster, 2013). No presente estudo, os professores valorizam a L1 dos estudantes e defendem a sua manutenção pelo papel que tem quer nas aprendizagens, quer na aprendizagem da língua alvo. Pensam também que os pais das crianças migrantes têm atitudes favoráveis à manutenção da sua língua e cultura de origem. As conceções dos professores estão alinhadas com o que mostram estudos sobre o papel da L1 na aprendizagem da língua alvo (Anton & DiCamila, 1999; Lantolf & Thorne, 2006). Lantolf (2000) defende que o uso da L1 tem um papel central na mediação de si mesmo e dos outros na apropriação de uma L2. Os professores inquiridos também defendem o conhecimento e uso da L1 das crianças pelos professores, o que mostra preferência por abordagens metodológicas mais recentes e alinhadas com a investigação. Todavia, se no ensino regular de LE é razoável que o professor conheça um pouco da L1 dos alunos, o que se questiona é da exequibilidade de conhecimento pelo professor das L1 das crianças migrantes, dada a enorme variedade das mesmas na escola portuguesa (Madeira, 2015).

Os dados recolhidos neste estudo, no que diz respeito à aprendizagem de L2, parecem aproximar-se de uma noção de aprendizagem de línguas com atividade de linguagem (Campos 1998; Culioli, 1990; Sousa, 2007), já que para aprender L2 os professores assinalam que é importante a aprendizagem de como a linguagem funciona e o conhecimento dos mecanismos comuns às línguas, vislumbrando-se uma perspectiva de núcleo de conhecimento invariante subjacente à atualização da capacidade de linguagem (Culioli, 1990) no uso das diferentes línguas. Esta ênfase no que é comum às línguas leva a que os professores concordem com o uso da L1 quando se ensina L2, encarando-se o conhecimento linguístico como promotor da aprendizagem das línguas.

O modo como se concebe a aprendizagem da L2 ou L3 tem subjacente representações sobre as línguas (L1, L2, L3) e pode estar eivado de ideologia (Conteh & Meier, 2014). Conceber o conhecimento linguístico de mais do que uma língua como a integração de sistemas mais do que como sistemas isolados de conhecimento, aproxima-se do que se pensa ser o modo de agir dos falantes multilíngues (Aronin, 2019; Leonet, Cenoz, & Gorter, 2017; Lewis, Jones & Baker, 2012). E pode transformar-se numa ferramenta pedagógica valiosa ao mobilizar os reportórios linguísticos dos estudantes para desenvolver a consciência linguística, o conhecimento metalinguístico e competências comunicativas e académicas em várias línguas (Leonete et al., 2017).

Se as vantagens da aprendizagem das línguas são reconhecidas pelos professores inquiridos neste estudo, também os níveis elevados de literacia dos estudantes são muito valorizados tanto na L2 ou L3 como na L1. Na verdade, muitas vezes os estudantes de minorias linguísticas surgem com maiores dificuldades em competências de leitura (OECD, 2015; Netten, Droop, & Verhoeven, 2011) e de escrita. No entanto, no contexto português, há indicadores que mostram que além da questão linguística ligada a migrações há que ter em conta o contexto socio-económico no sucesso escolar dos estudantes (Gonçalves & Sousa, 2010). O facto de os professores valorizarem níveis elevados de literacia nas várias línguas é um primeiro passo no sentido da adoção de estratégias educativas que possam contribuir para minorar as dificuldades de leitura.

Diremos em conclusão que os professores que participaram neste estudo já fizeram um longo caminho no desígnio europeu de considerar a diversidade linguística e promover o multilinguismo. São professores experientes, qualificados, com treino profissional, muito positivos em relação à

diversidade linguística. São também professores que falam outras línguas além do português e que concebem o repertório linguístico dos alunos como uma mais-valia para as aprendizagens. Veem o ensino das línguas numa perspetiva de pôr em destaque o que é comum às diferentes línguas, possibilitando a eventual construção de uma maior consciência linguística dos sujeitos. Valorizam as L1 dos estudantes e a aprendizagem de L2 e L3, assim como o desenvolvimento de competências de literacia.

Em futuras investigações seria interessante comparar as conceções dos professores portugueses com professores de outros países europeus. Seria, também, importante cotejar conceções sobre multilinguismo com práticas de ensino de línguas em salas de aula multilingues, investigando a relação entre conceções dos professores e as suas práticas.

Referências

- Anderson, L. M. (1989). Learners and learning. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 85-99). Oxford, England: Pergamon Press.
- Anton, M., & DiCamilla, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Languages Journal*, 83, 233-247. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>
- Aronin, L. (2019). What is multilingualism?. In D. Singleton & L. Aronin (Eds.), *Twelve lectures in multilingualism* (pp. 3-34). Bristol: Multilingual Matters.
- Aronin, L., & Ó Laoire, M. (2013). The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 10, 225-235. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679734>
- Arroteia, J. C. (1985). *Atlas da emigração portuguesa*. Porto: Secretaria de Estado da Emigração, Centro de Estudos.
- Arroteia, J. C. (2001). Aspetos da emigração portuguesa. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(30).
- Backus, A. (2006). Turkish as an immigrant language in Europe. In T. K. Bathia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 689-724). Malden, MA: Blackwell.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E. (2010). Global-local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology*, 46, 93-105. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0015466>
- Campos, M. H. (1998). *Dever e poder: Um subsistema modal do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- COM. (2008). *Multilinguismo: Uma mais valia para a Europa e um compromisso comum*. Disponível em <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/PT/1-2008-566-PT-F1-1.Pdf>
- COM. (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

- Cruz-Ferreira, M. (2010). Multilingualism, language norms and multilingual contexts. In M. Cruz-Ferreira (Ed.), *Multilingual norms* (pp. 1-17). Frankfurt: Peter Lang.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreira, T. (2012). *A apropriação do português por adultos eslavófonos: O tempo e o aspeto*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10494/1/tese.pdf>
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164, 251-265. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.09.008>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Godinho, V. M. (1978). L'émigration portugaise (XV^{ème}-XX^{ème} siècles), une constante structurelle et les réponses au changement du monde. *Revista de História Económica e Social*, 1, 5-32.
- Gonçalves, C., & Sousa, O. (2010). Português L2/L1: Compreensão leitora. *Limite*, 4, 123-143.
- Haukås, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13, 1-18. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Keating, C., Solovova, O., & Barradas, O. (2013). Políticas de língua, multilinguismos e migrações: Para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. In M. Lopes & L. Paulo (Orgs.), *Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico* (pp. 219-248). São Paulo: Parábola Editorial.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *LACLIL Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6, 1-21. Retrieved from <https://doi.org/10.5294/lacil.2013.6.2.1>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16, 216-227.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18, 655-670. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Madeira, A. (Coord.). (2015). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português*. Lisboa: MEC.
- Mateus, M. H. (2011). A diversidade na escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Migrant Integration Policy Index [Mipex]. (2015). *How countries are promoting integration of immigrants*. Disponível em <http://www.mipex.eu/>
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24, 413-425.

- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*. Disponível em <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Oliveira, C. (Coord.). (2014). *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal*. Lisboa: ACM.
- ONU. (Ed.). (2017). *International Migration Report 2017. Highlights*. Nova York: ONU (ST/ESA/SER.A/404).
- Pereira, D. (2006). *Crescer bilingue*. Lisboa: ACIME.
- Peukert, H., & Gogolin, I. (2017). Introduction: Dynamics of linguistic diversity. In H. Peukert & I. Gogolin (Eds.), *Dynamics of linguistic diversity* (pp. 1-9). Amsterdam: John Benjamin.
- PISA. (2006). *Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. P. Ponte (Orgs.), *Educação Matemática: Temas de Investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sousa, O. (2007). *Tempo e aspecto: O imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri/IPL.
- Sousa, O. C., & Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*, 27, 61-69.
- Tabouret-Keller, A. (2006). Bilingualism in Europe. In T. K. Bathia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 662-688). Malden, MA: Blackwell.
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research?: The impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.

Views from Portuguese teachers on multilingualism and educational practices in multilingual classrooms

Europe is a diverse and heterogeneous linguistic community that faces the challenge of educating an increasingly multicultural and multilingual population. Language teachers are key players on this regard as they may foster multilingualism and contribute to students' inclusion in their classrooms. Portugal is no exception and Portuguese schools and teachers are adapting to an increasingly multilingual society, a situation that is not entirely new but nevertheless presents new challenges. In the present article, we analyse teachers' conceptions regarding multilingualism in Portugal and the educational practices developed in multilingual classrooms. Participants were 505 teachers from all levels of education teaching in multilingual classrooms. A questionnaire created by the multilingual group of the European Literacy Network translated and adapted for Portugal was answered online. The results show a low concentration of immigrant children per class, the prominent role of English as a second language, teachers with an open attitude towards linguistic diversity, who are multilingual and aware of multilingualism, and value the language and culture of their students. They believe that being able to master different languages is an asset to the students' academic and cognitive development.

Key words: Multilingualism, Teachers' conceptions, Educational practices, Immigrants, L1, L2.

Submissão: 16/07/2018

Aceitação: 29/07/2019

