

O ensino do Português Língua Não Materna. Perceções e práticas de integração em cinco escolas de São Miguel - Açores

Ana Teresa Alves & José Carlos Pereira

Resumo

Completaram-se no ano de 2025 duas décadas sobre a introdução formal da disciplina de PLNM/Português Língua Não Materna no sistema de ensino português. Passados mais de vinte anos sobre esta data, importa verificar quatro aspetos: como evoluiu o número de estrangeiros a viver em Portugal, em particular no que respeita à população estudantil; como foram sendo feitos a monitorização e o acompanhamento da lecionação da disciplina; que investigação foi realizada em torno do conceito de PLNM; e as alterações legislativas, que foram feitas ou ficaram por fazer, com impacto nesta matéria. Interessa também verificar a experiência adquirida pelas escolas e pelos seus docentes no âmbito do trabalho com os alunos migrantes. Para além disso, urge ainda obter um retrato da integração desses alunos nas escolas públicas de São Miguel do ponto de vista dos docentes. Foi precisamente para isso que se procedeu ao estudo qualitativo baseado em entrevistas a professores de português da Região Autónoma dos Açores. Os resultados apontam genericamente para uma valorização positiva do trabalho realizado, sendo, contudo, a falta de habilitação própria para o ensino da disciplina o principal constrangimento, que deveria ser superado num futuro próximo.

Palavras-chave

educação inclusiva, integração, habilitação para a docência, Português língua não materna.

Teaching Portuguese as a Non-Native Language. Perceptions and practices of integration in five schools in São Miguel – Azores

Abstract: The year 2025 marked two decades since the formal introduction of PLNM (Portuguese as a Non-Native Language) into the Portuguese education system. More than twenty years on from this date, it is important to examine four aspects: how the number of foreigners living in Portugal has evolved, particularly with regard to the student population; how the teaching of this course unit has been monitored and evaluated; what research has been carried out on the concept of PLNM; and the legislative changes that have been made or remain to be made, with an impact on this matter. It is also worth examining the experience gained by schools and their teachers in working with migrant students. Furthermore, it is important to obtain a picture of the integration of these students into public schools in São Miguel from the teachers' perspective, for which a qualitative study was conducted based on interviews with Portuguese teachers in the Autonomous Region of the Azores. The results generally point to a positive assessment of the work carried out; however, the lack of specific qualifications for teaching PLNM is the main constraint which should be overcome in the near future.

Keywords: inclusive education, integration, Portuguese as a non-native language, teacher training.

L'enseignement du portugais langue non maternelle. Perceptions et pratiques d'intégration dans cinq écoles de São Miguel - Açores

Résumé: L'année 2025 marque le vingtième anniversaire de l'introduction officielle de la discipline PLNM (Portugais langue non maternelle) dans le système éducatif portugais. Plus de vingt ans après cette date, il importe d'examiner quatre aspects : comment a évolué le nombre d'étrangers vivant au Portugal, en particulier en ce qui concerne la population étudiante ; comment ont été assurés le suivi et l'évaluation de l'enseignement de cette matière ; quelles recherches ont été menées autour du concept de PLNM ; et les modifications législatives, qui ont été apportées ou qui restent à apporter, ayant un impact dans ce domaine. Il est également intéressant d'examiner l'expérience acquise par les écoles et leurs enseignants dans le cadre de leur travail avec les élèves d'origine étrangère. En outre, il est utile d'obtenir un portrait de l'intégration de ces élèves dans les écoles publiques de São Miguel du point de vue des enseignants, ce qui a donné lieu à une étude qualitative basée sur des entretiens avec des professeurs de portugais de la Région autonome des Açores. Les résultats indiquent globalement une évaluation positive du travail accompli, le manque de formation spécifique à l'enseignement de la matière constituant toutefois le principal obstacle, qui devrait être surmonté dans un avenir proche.

Mots-clés: éducation inclusive, intégration, Portugais langue non maternelle, qualification pour l'enseignement.

La enseñanza del portugués como lengua no materna. Percepciones y prácticas de integración en cinco escuelas de San Miguel (Azores)

Resumen: En el año 2025 se cumplieron dos décadas desde la introducción oficial de la asignatura de PLNM (Portugués como Lengua No Materna) en el sistema educativo portugués. Más de veinte años después de esa fecha, conviene analizar cuatro aspectos: cómo ha evolucionado el número de extranjeros que viven en Portugal, en particular en lo que respecta a la población estudiantil; cómo se ha llevado a cabo el seguimiento y la supervisión de la enseñanza de la asignatura; qué investigaciones se han realizado en torno al concepto de PLNM; y los cambios legislativos, tanto los que se han llevado a cabo como los que quedan por hacer, que han tenido repercusión en esta materia. También resulta interesante analizar la experiencia adquirida por los centros educativos y sus docentes en el ámbito del trabajo con los alumnos de origen extranjero. Además, es importante obtener una visión de la integración de estos alumnos en los centros públicos de São Miguel desde el punto de vista del profesorado, para lo cual se llevó a cabo un estudio cualitativo basado en entrevistas a profesores de portugués de la Región Autónoma de las Azores. Los resultados apuntan, en general, a una valoración positiva del trabajo realizado; sin embargo, la falta de una titulación específica para la enseñanza de la asignatura constituye el principal obstáculo, que debería superarse en un futuro próximo.

Palabras clave: educación inclusiva, integración, habilitación para la enseñanza, Portugués como lengua no materna

Introdução

Conforme registado nos relatórios estatísticos anuais do SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2000-2021) e posteriormente nos da AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA, 2025), verificou-se, ao longo das últimas décadas, um aumento significativo do número de estrangeiros a viver em Portugal. Consultado o relatório do SEF datado de 2006, ficamos a saber que em 2005 o número de estrangeiros residentes em Portugal era de 414 717, o que relativamente a 1981, ano em que esse número era de 54 414, representa um aumento brutal de cerca de 662%. Como seria de prever, este aumento teve também um elevado impacto nas escolas, que passaram a receber um número significativo de alunos estrangeiros, muitos com língua materna distinta do português. Foi neste contexto de uma sociedade cada vez mais diversificada em termos culturais e linguísticos que, como se pode ler, por exemplo, em Albino (2021), se deu a introdução formal da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo nacional. Esta introdução ocorreu por via dos Despachos Normativos n.º 7/2006 e n.º 30/2007, entretanto alterados e complementados por diplomas posteriores, designadamente pelo Despacho Normativo n.º 12/2011 e pela Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março (Ministério da Educação, 2025).

Em termos gerais, esta iniciativa tinha em vista garantir a todos os alunos maior equidade no acesso à aprendizagem e no domínio da língua portuguesa, independentemente da sua língua, cultura de origem, idade, e condição social.

Mais de vinte anos depois, importa, em primeiro lugar, ver de que modo a situação evoluiu, considerando estes quatro elementos: o número de residentes estrangeiros em Portugal, muito em particular o caso da população estudantil a frequentar a escolaridade obrigatória; os progressos feitos em termos de investigação no que respeita ao conceito de PLNM; a monitorização e acompanhamento da lecionação da disciplina; e a existência ou não de alterações legislativas relevantes quer para os docentes quer para os alunos; Em segundo lugar, interessa auscultar os docentes que têm lecionado esta disciplina no sentido de se ficar a conhecer a avaliação que fazem e a perceção que têm do seu trabalho em torno da mesma.

Evolução e adaptações à realidade

No que respeita à população estrangeira a residir em Portugal, verifica-se, como anteriormente referido, que o seu crescimento se intensificou. Em 2024, de acordo com o último relatório disponibilizado pela AIMA (2025), Portugal contava com 1 543 697 de cidadãos estrangeiros residentes, o que traduz um aumento de cerca de 272% face a 2005, ano de referência inicial para a nossa reflexão.¹

No que respeita à população estudantil, conforme registado, por exemplo, nos relatórios sobre o Estado da Educação do Conselho Nacional de Educação, o aumento foi também bastante significativo, tanto mais que, de acordo com Pordata (2023), a idade mediana da população migrante em Portugal era de 37 anos, ou seja, trata-se de uma população em idade fértil. No ano letivo de 2023/2024, o número de estudantes estrangeiros a frequentar a escolaridade obrigatória era de 174 126, o que, de acordo com o relatório do CNE relativo a 2024, representa mais 31 366 do que no ano anterior, ou seja, mais 22%.

No que respeita à investigação sobre o PLNM realizada de 2005 para cá, podemos considerar que, apesar de se ter avançado na definição desse conceito, designadamente em relação a outros da mesma família, como PLM (Português Língua Materna), PLE (Português Língua Estrangeira), PLS/PL2 (Português Língua Segunda), PLH (Português Língua de Herança), e PLA (Português Língua de Acolhimento), o mesmo continua a ser descrito como complexo e multifacetado, caracterizando-se por alguma ambiguidade e instabilidade, como se pode verificar na literatura especializada, nomeadamente em trabalhos como Albino (2021), Correia (2022), Flores (2013), Pereira (2017) e Sousa (2025), entre outros.

No que se refere à monitorização da lecionação da disciplina, a mesma foi sendo feita de forma bastante sistemática, designadamente em vários relatórios/estatísticas, entre os quais os do Júri Nacional de Exames (JNE), disponíveis na página de Internet da Direção Geral de Educação, os do IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, I.P., e ainda ME (2009), disponibilizados também nos respetivos *sites*.

¹ Tentou-se cruzar estes dados com os do Instituto Nacional de Estatística. Contudo, essa instituição comunicou que a informação mais recente de que dispõe é relativa a 2023.

No que respeita a alterações legislativas ocorridas neste período, convém destacar aquelas que dizem respeito ao DL n.º 62/2023, de 25 de julho, posteriormente regulamentado pela Portaria n.º 278/2023, de 8 de setembro (Ministério da Educação, 2023), nos termos das quais o exame final de português passou a ser obrigatório para a conclusão do ensino secundário. O principal impacto desta alteração foi o aumento substancial do número de exames realizados nesta disciplina. Neste particular, recua-se até 2017, pois interessam os dados que antecedem a pandemia da COVID-19, em particular os relativos à 1.ª fase (por ser aquela em que se realizam mais provas) dos exames nacionais para conclusão do ensino básico e do ensino secundário.

De acordo com os dados publicados no *site* da Direção-Geral da Educação (DGE) e, no caso de 2025, no *site* do Governo de Portugal², entre os anos de 2017 e 2025 a evolução foi a que é apresentada no gráfico da figura 1:

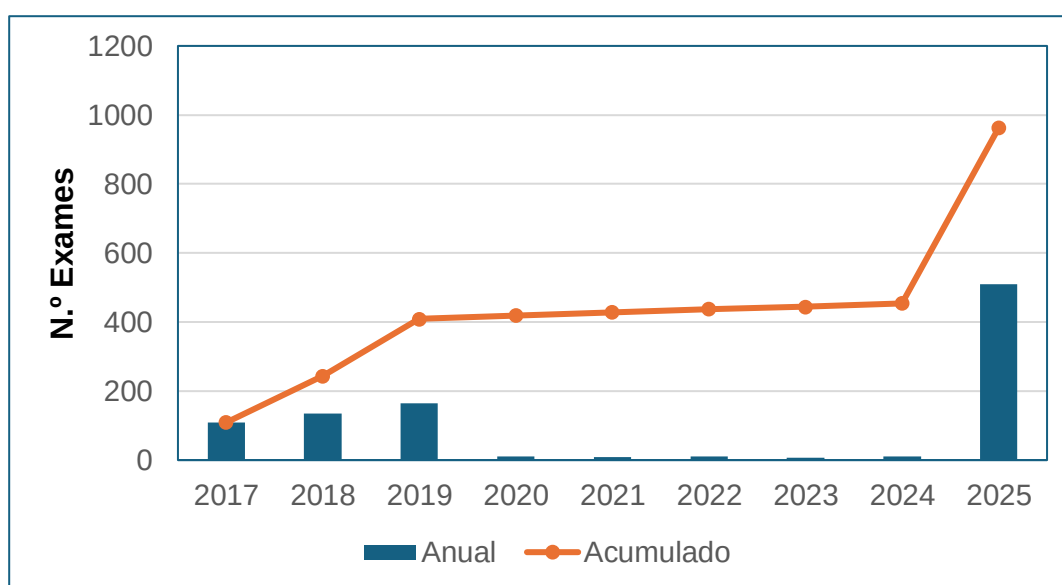


Figura 1 - Número de provas realizadas nos exames finais do ensino secundário na disciplina 839 Português Língua Não Materna

O dado que salta mais à vista é o elevado número de provas realizadas em 2025 (509 provas), comparativamente com 2024 (10 provas) e com 2019 (165), ano que precedeu a pandemia da COVID-19. Note-se que, de acordo com a legislação em vigor à data dos

² Consultado em <https://portugal.gov.pt/gc25/comunicacao/noticias/exames-nacionais-do-ensino-secundario-2025-resultados-da-1-fase>, a 7 de maio de 2026.

exames nacionais de 2025 (cf. Despacho Normativo n.º 2-A/2025, de 3 de março), aos alunos do 11.º ano de PLNM é dada a possibilidade de realizar o exame de PLNM de nível B1 em vez do exame de português. Também aos alunos do 12.º ano que tenham finalizado o nível B2 e que no 11.º ano tenham realizado o nível B1 é dada a possibilidade, mediante o cumprimento de certas condições, de realizar o exame de PLNM em vez do exame final de português. Acontece ainda que o exame de PLNM permite o acesso ao ensino superior em todos os casos, exceto quando uma das provas exigidas para ingresso num curso é a de português. Neste contexto, e tendo o exame final de português passado a ser obrigatório, não é surpreendente o aumento de provas que aconteceu em 2025.

No que respeita ao ensino básico, e uma vez mais de acordo com os dados publicitados pela DGE (2025), apresenta-se na figura 2 o número de provas realizadas nos exames finais do 9.º ano na disciplina de PLNM entre 2017 e 2024. Note-se que em 2019-2020 e em 2020-2021, os exames foram suspensos devido à pandemia da COVID-19, e que os dados relativos a 2025 ainda não estão disponíveis na página da DGE, tendo, contudo, sido disponibilizados pelo JNE³, pelo que os apresentamos igualmente na figura. Também neste nível de ensino, o aumento significativo do número de exames foi uma constante de 2017 para cá.

³ [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/basico - resultados por disciplinas 1fase.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/basico_-_resultados_por_disciplinas_1fase.pdf)

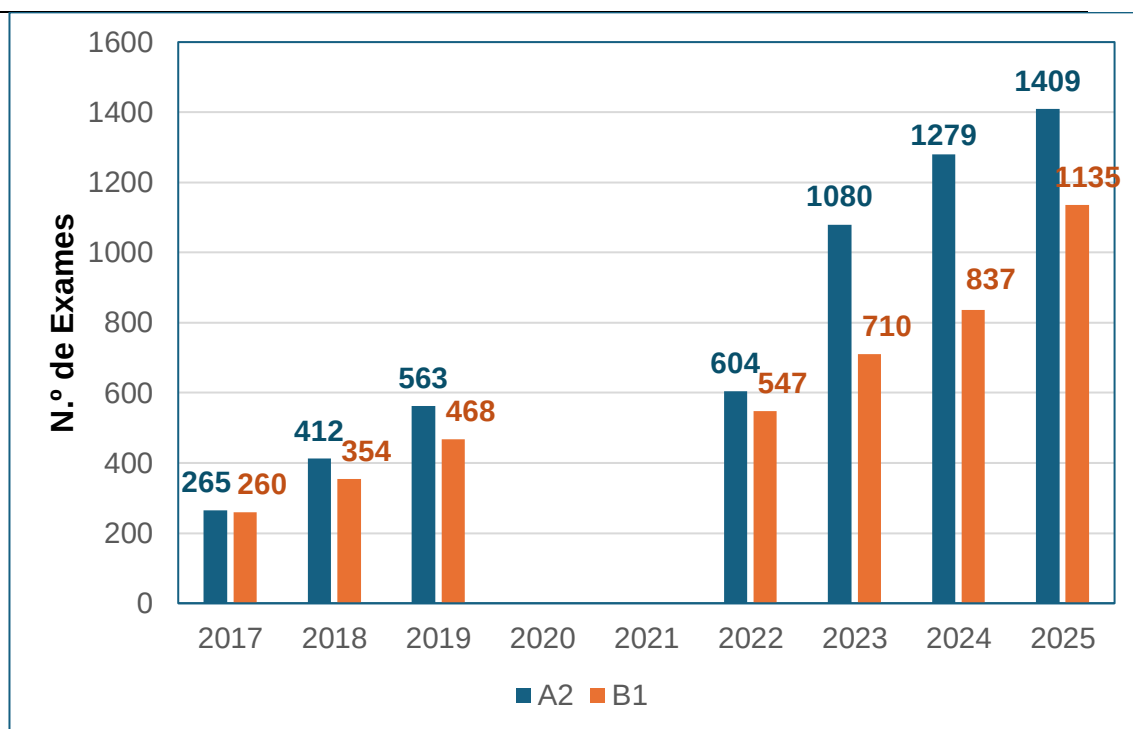


Figura 2 - Número de provas realizadas nos exames finais do ensino básico nas disciplinas 93 PLNM A2 e 94 PLNM B1.

Em segundo lugar, importa ainda, para efeitos de contextualização do problema de investigação em causa, fazer referência à legislação relativa à habilitação para a docência nos ensinos básico e secundário em Portugal, ou seja, ao Decreto-Lei n.º 79/2014 (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário) (Ministério da Educação, 2014). Apesar das sucessivas retificações e alterações de que este documento tem sido objeto, a saber, as introduzidas pela Declaração de Retificação n.º 32/2014 e por vários Decretos-Lei, sendo o último o n.º 9-A/2025, nenhuma destas alterações diz respeito ao PLNM, o que, como se verá na secção de auscultação aos docentes, constitui uma limitação à prática letiva.

Para além de estabelecer as regras para a estruturação dos cursos de licenciatura em Educação Básica e dos mestrados habilitantes para a docência, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, e determinar as condições de acesso e ingresso a esses mesmos cursos, é este Decreto-Lei que fixa a lista das especialidades do grau de mestre que conferem habilitação para a docência em cada grupo de recrutamento. A sua leitura revela-nos que nele não figura qualquer especialidade de grau de mestre nem qualquer grupo de recrutamento próprio específicos para o ensino do PLNM, não obstante estarem

previstos diversos mestrados na área do ensino das línguas estrangeiras ou línguas clássicas, que, de resto, tiveram em 2025, um número de exames finais de conclusão do ensino secundário muito inferior aos de PLNM. No que respeita ao elenco das especialidades do grau de mestre, a única diferença entre a versão do Decreto-Lei de 2014 e a de 2025 é de que desta última constam as especialidades de “Ensino de Inglês no 1.º CEB” e “Ensino de Língua Gestual Portuguesa”, acréscimos estes que foram introduzidos, respetivamente, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014 e pelo Decreto-Lei n.º 16/2018. Em suma, o documento não sofreu qualquer adequação em função da criação da disciplina de PLNM.

Tal significa que as Instituições de Ensino Superior (IES), ainda que essa fosse a sua vontade, não têm enquadramento legal para criar cursos conferentes de grau e habilitantes para a docência no sistema de ensino português especialmente dirigidos ao PLNM. De resto, e apesar da referência, no artigo 12.º, intitulado “Formação na área cultural, social e ética”, aos valores fundamentais da Constituição e ao respeito pelas minorias étnicas, em parte alguma deste Decreto-Lei é referida especificamente esta disciplina ou a formação dos seus docentes. Tal tem naturalmente consequências no que respeita à invisibilidade institucional da disciplina e à não definição de percursos formativos e profissionais próprios.

Quanto a uma eventual alteração do Regime Jurídico em causa pelo atual (2025) governo, o XXIV, verifica-se que do seu programa (República Portuguesa, 2024) não consta nenhuma medida nesse sentido. No que respeita ao PLNM, as únicas medidas aí especificadas encontram-se na secção 7.1.7. “Uma educação para todos” e são a do reforço dos meios para o seu ensino, tendo em conta o aumento do número de estudantes, a monitorização dos resultados escolares dos mesmos e a definição de estratégias para o seu sucesso escolar, tendo em vista a sua integração na sociedade e no mercado de trabalho.

Neste contexto, a alternativa de formação que, tanto quanto se sabe, tem sido disponibilizada aos docentes são as pós-graduações não conferentes de grau, bem como os cursos breves e as ações de formação oferecidas por algumas IES, pela Associação de Professores de Português, e pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, entre outras. Os mestrados que existem em Portugal, por exemplo, na Universidade de Coimbra, na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade Católica Portuguesa, de

natureza e estrutura muito diferentes das dos mestrados habilitantes para a docência, formam profissionais para o ensino de português a estrangeiros, por exemplo, tanto em contexto nacional como no estrangeiro, mas não garantem em termos legais uma habilitação própria para a docência na área no sistema de ensino oficial português ou sequer o ingresso na carreira docente.

A manter-se esta situação, o ensino de PLNM continua forçosamente a ser garantido, na sua maioria, mas não exclusivamente, por professores de Português, como tem acontecido até aqui, isto é, por professores sem formação e grupo de recrutamento específicos e sem habilitação própria para o seu ensino.

Note-se que a questão da falta de formação de professores na área específica do PLNM não é nova, tendo já sido referida, por exemplo, em Albino (2021) e em Pereira (2017).

O caso da Região Autónoma dos Açores

Os Açores não ficaram imunes ao aumento da população e dos alunos estrangeiros. De acordo com relatório da AIMA (2025), em 2024, o número de estrangeiros residentes neste arquipélago era de 8 197.

Baseando-nos em informação, não publicada⁴, que nos foi fornecida pela Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto (SRECD) da Região Autónoma dos Açores (RAA) para efeitos deste estudo, no ano letivo de 2023/2024 estavam matriculados nas escolas públicas da RAA 774 de alunos estrangeiros, distribuídos por oito das nove ilhas açorianas, sendo São Miguel (318), Terceira (168) e Pico (119) as ilhas que detinham o maior número desses alunos.

Também de acordo com dados fornecidos pela SRECD para efeitos deste estudo, mas que não estão publicados, em 2023-2024 e em 2024-2025 houve, respetivamente, 128 e 455 alunos inscritos em PLNM, repartidos sobretudo pelas três maiores ilhas, aumento este que acompanha a tendência nacional: em 2023-2024 houve 18 alunos no Pico, 16 na Terceira e 91 em São Miguel, e em 2024-2025 registaram-se 25 alunos no

⁴ Uma vez que não estão publicados, os dados foram cedidos aos autores do artigo pela Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto da RAA, exclusivamente para efeitos desta investigação, o que assumimos ter como limitação o facto de não poderem ser verificados por terceiros.

Pico, 155 em São Miguel e 266 na Terceira. No que respeita às nacionalidades, elas são as apresentadas nas figuras 3 e 4. Note-se que, para salvaguardar a legibilidade dos gráficos, só são explicitados os números relativos a São Miguel e à Terceira e os países são identificados de acordo com a norma ISO – 3166-1 alfa-2, exceto no caso de OPA, que significa outros países americanos.

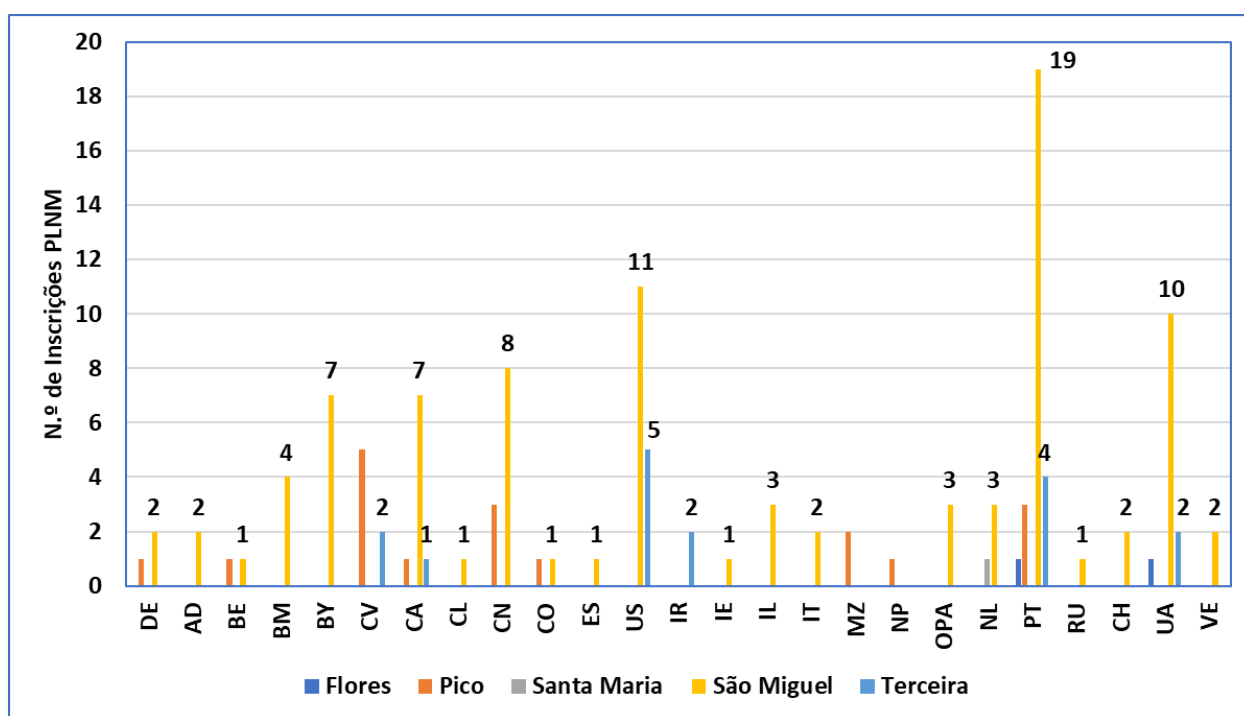


Figura 3 – Número de inscrições em PLNM nos Açores, por ilha, em 2023-2024.

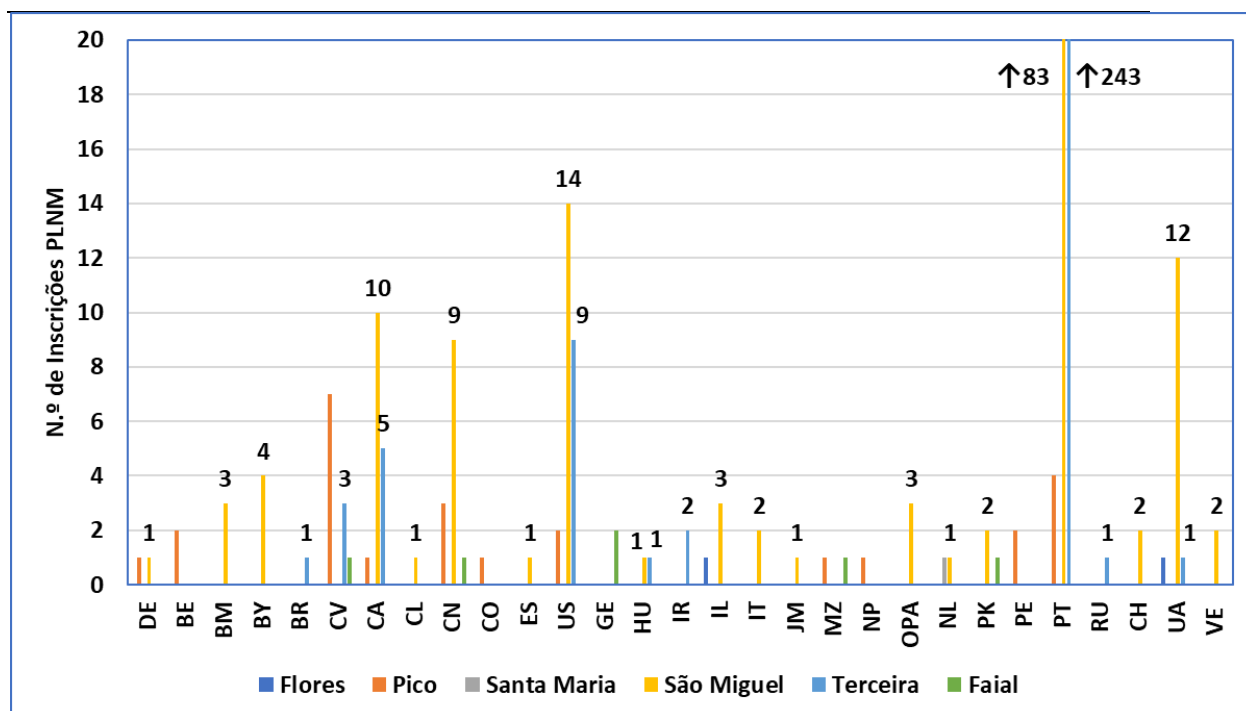


Figura 4 – Número de inscrições em PLNM nos Açores, por ilha, em 2024-2025 (as setas chamam a atenção para que se ultrapassou a escala).

Se se deixar de lado os alunos que já têm nacionalidade portuguesa, as nacionalidades estrangeiras com mais alunos são, em 2023-2024, a norte-americana, a ucraniana e a chinesa e, em 2024-2025, a norte-americana, a canadiana e a ucraniana.

No que respeita à legislação, na RAA a lecionação do PLNM é regulada pela portaria N.º 101/2012, de 1 de outubro, que define a organização, os níveis de proficiência e as regras de avaliação do PLNM no sistema de ensino regional.

O estudo do caso de cinco escolas de São Miguel

Objetivos, Metodologia e Recolha de dados

O presente estudo apresenta os seguintes objetivos: (i) conhecer as perceções dos professores sobre o modo de integração dos alunos estrangeiros nas escolas açorianas; (ii) identificar práticas pedagógicas no âmbito do PLNM; (iii) identificar as potencialidades e os constrangimentos dos professores no âmbito do PLNM na RAA. Refira-se que no seu total, em 2024-2025, estas cinco escolas tinham 42 alunos a frequentar disciplina, o

que representou uma percentagem de 27% sobre os alunos de São Miguel. Pretende-se obter não só a caracterização dos docentes que têm estado a ensinar a disciplina, mas também ficar a saber como estes avaliam e percebem o seu trabalho nesse domínio.

O estudo segue uma abordagem qualitativa, com recurso à realização entrevistas para se obter “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2013). A elaboração da entrevista baseou-se nos princípios de flexibilidade, de profundidade e de estruturação. Esta técnica de recolha de dados apresentou-se como a mais eficaz, sobretudo por permitir que os sujeitos trocassem livremente pontos de vista sobre a questão abordada no estudo, possibilitando não apenas obter informações, mas também compreender as percepções que os mesmos têm do tema e da sua influência nas dinâmicas pessoais e profissionais (Amado et al., 2013; Flick, 2005).

Para as entrevistas, e tendo em conta a fundamentação teórica e a legislação em vigor sobre o tema, elaborou-se o modelo de análise, com os principais tópicos a observar, apresentado na tabela 1.

Percepções e práticas dos docentes na integração de alunos em PLNM	
Categoria 1 – Percepções	Categoria 2 – Práticas
1.1. Pertinência do tema	2.1. Serviço docente
1.2. Integração dos alunos na escola	2.2. Posicionamento dos alunos na turma
1.3. A disciplina de PLNM	2.3. Educação Inclusiva
1.4. Dificuldades na integração	2.4. Domínios da língua
1.5. Vantagens da integração	2.5 Avaliação das aprendizagens

Tabela 1. Sistema de categorias – Modelo de análise

A análise de conteúdo foi realizada segundo o modelo de Bardin (2011) e permitiu interpretar de forma sistemática as percepções e práticas dos docentes relativamente à integração de alunos de PLNM. O sistema categorial estruturou-se em duas categorias principais — Percepções e Práticas — definidas mediante uma abordagem mista, que articulou a categorização *a priori*, sustentada no referencial teórico, com a categorização *a posteriori*, resultante da leitura flutuante do *corpus* na fase de pré-análise. As categorias foram validadas através de um ensaio de codificação, respeitando os critérios de exaustividade, exclusividade e pertinência, e aplicadas na fase de exploração do material,

permitindo uma interpretação fundamentada e coerente dos resultados (Bardin, 2011). Assim, a Categoria 1. foi dedicada à recolha de informação sobre as percepções dos professores, quanto à pertinência do tema de investigação e à importância da integração dos alunos migrantes nas escolas açorianas (Subcat.1.1. e 1.2.). Procurou-se, ainda, saber a visão dos entrevistados sobre o PLNM ao nível dos seus pressupostos teóricos e legislativos (Subcat. 1.3.) e ficar a conhecer as principais dificuldades dos alunos no que respeita à sua integração assim como os desafios que os professores enfrentam ao receber esses alunos provenientes de contextos educativos, culturais e sociais tão diversificados (Subcat. 1.4.). Por fim, pretendeu-se também ouvir os participantes quanto às vantagens da integração dos alunos, por exemplo, ao nível da interculturalidade e multiculturalidade (Subcat. 1.5.). No respeitante à Categoria 2., dedicada às práticas, os entrevistados pronunciavam-se sobre a sua nomeação para a docência de PLNM e a sua formação e tempo de serviço (Subcat. 2.1.) e referem-se às condições de matrícula e de frequência dos alunos (Subcat. 2.2.). As subcategorias 2.3. e 2.4 dizem respeito às medidas de apoio à inclusão e às questões sobre o nível da aprendizagem dos domínios da língua (oralidade, escrita, leitura e gramática), respetivamente. Por último, relevam-se as questões de avaliação dos alunos (Subcat. 2.5.).

Para efeitos de melhor compreensão do processo de codificação e validação do sistema de categorias utilizado, apresenta-se na tabela 2 um exemplo específico:

Cat. 1	Subcat.1.5	Código	Significado/questão	Unidade de registo
Percepções	Vantagens da integração	Per_vant E1	Ter alunos de outros países traz vantagens para a escola?	“traz grandes vantagens porque transmitem elementos da sua cultura, das suas tradições...”

Tabela 2. Exemplo do processo de codificação

Quanto à metodologia de recolha de dados, os entrevistados foram selecionados por conveniência em cinco escolas de São Miguel, Açores, pertencentes à rede pública regional, principalmente por estarem a lecionar a disciplina de PLNM, independentemente do ano/ciclo. Esse processo de seleção por conveniência poderia ter sido uma limitação metodológica, mas mostrou-se bastante eficaz porque permitiu aos

investigadores, residentes na mesma ilha, chegarem rapidamente aos inquiridos através dos diretores das escolas.

Após um contacto com o Conselho Executivo das escolas, realizou-se um primeiro encontro com os entrevistados, tendo em vista a apresentação dos objetivos da investigação, o agendamento das entrevistas e a assinatura do consentimento informado, no qual foi expressa a aceitação livre e voluntária da participação e da permissão da utilização dos dados para uso exclusivo da investigação. As entrevistas, gravadas em maio de 2025, duraram em média 30 minutos, sendo depois objeto de transcrição, codificação e registo no sistema de categorias e subcategorias, de acordo com o modelo de análise anteriormente descrito.

Apresentação dos dados

Relativamente à caracterização dos docentes participantes, a tabela 3 dá a informação que se considerou mais importante para o estudo. A sua média de idades é de 51,5 anos e a de tempo de serviço é de 27,4 anos. Três são formados em cursos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um em História e Ciências Sociais (Ensino de), sendo os restantes seis detentores de cursos com uma componente de português.

Género	Idade	Habilitação académica	Anos de serviço	Ano de ensino
F	45	Licenciatura em Português e Francês (ensino de)	20	7.º, 8.º, 11.º
F	48	Licenciatura em Português e Inglês (ensino de)	23	9.º, 10.º
F	55	Licenciatura em Línguas e Literaturas Clássicas - Estudos Clássicos e Portugueses	30	7.º, 12.º
F	56	Bacharelato em Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	32	1.º, 2.º, 5.º
M	44	Licenciatura em Professores do Ensino Básico - 2.º ciclo - Variante de Português e Inglês	17	3.º, 4.º
M	55	Licenciatura em História e Ciências Sociais (Ensino de)	32	5.º, 6.º
F	61	Licenciatura em Português e Francês (Ensino de)	41	10.º, 12.º
M	54	Bacharelato em Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	31	1.º, 2.º, 3.º
F	53	Licenciatura em Português e Francês (Ensino de)	28	7.º, 8.º, 9.º
M	44	Licenciatura em Português e Inglês (Ensino de)	20	9.º

Tabela 3. Caraterização dos entrevistados ao nível pessoal e profissional

Todos os entrevistados referiram não ter qualquer formação em PLN, explicitando eles próprios as suas dúvidas quanto à existência ou não de formação específica na área. E isso é para eles uma limitação evidente que afeta não apenas as

práticas mas também as próprias percepções da realidade relatada. Referem que a disciplina lhes foi atribuída no âmbito da distribuição do serviço docente por já terem experiência de PLNM com resultados satisfatórios ou então por terem mostrado interesse em dar apoio a esses alunos fora da sala da restante turma. Em dois casos, foram atribuídos tempos para completar horário em apoio educativo. De uma forma geral, todos manifestaram agrado por esse trabalho, sobretudo por ser um apoio mais individualizado e por conseguirem ver rapidamente a evolução dos alunos:

Eu não tenho formação nesta área, nem sei se há, o que me vale é falar com as outras duas colegas que têm mais experiência, elas ajudaram-me muito no início e incentivaram-me a aceitar dar PLNM. [E2]

Eu não tenho qualquer formação em Português Língua Não Materna. (...) Estive de atestado e quando me vim apresentar colocaram-me no apoio de PLNM. Eu fiquei muito aflita (...) mas depois comecei a gostar do trabalho. [E5]

Eu quando cheguei a esta escola era contratado e não tinha o horário completo, a turma de PLNM não existia no início do ano letivo, os meus alunos só chegaram do Paquistão em janeiro. Tem sido uma experiência extremamente interessante. [E10]

No que se refere às percepções dos professores sobre a pertinência da questão da integração dos alunos migrantes nas escolas portuguesas, todos concordaram com a importância do tema, principalmente por ser uma situação cada vez mais frequente.

Sim, este assunto é muito pertinente e deve ser discutido atualmente porque temos tido cada vez mais alunos, até às vezes já a meio do período entram novos alunos e é preciso falar disso para sabermos como agir e como poderemos melhorar. [E2]

Esta discussão é extremamente importante porque se tem verificado um aumento do número de alunos de diversas origens que chegam às nossas escolas. Sim, é

importante falarmos disto, pois só com a legislação não conseguimos dar conta da realidade que se passa nas escolas. [E4]

Durante muito tempo Portugal foi um país de envio, atualmente somos um país que recebe, por isso esse tema é premente e deve estar na ordem do dia para uma boa e disciplinada integração social e escolar desses cidadãos. [E10]

De um modo geral, os professores acham que se faz uma boa integração dos alunos estrangeiros nas escolas, que são colocados nas turmas com colegas da sua idade, sendo bem acolhidos nos espaços escolares. De resto, esta prática está de acordo com as recomendações curriculares constantes, por exemplo, de DGE, 2024 e da Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março (Ministério da Educação, 2025), revelando uma adaptação à situação destes alunos que não dominam a língua e que estão completamente deslocados do seu contexto social e cultural. Em muitos casos, os entrevistados sentiram necessidade de dar exemplos concretos, mas começam a surgir desde logo alguns relatos de dificuldades sentidas que irão perpassar para várias subcategorias de análise em estudo.

Eu acho que os alunos estão muito bem integrados nesta escola... sim, é uma boa integração, principalmente porque fazem parte de uma turma do ensino regular, essa é melhor forma de inclusão, não concordo que se ponham à parte. [E3]

Estes alunos estão muito bem integrados. Posso dar um exemplo: Os meus alunos não são católicos e a escola, a pedido dos pais, disponibilizou um espaço para durante o Ramadão poderem fazer as orações. Por outro lado, como já disse, há dois colegas da turma que são *unofficial tutors* que os acompanham e orientam na escola. [E10]

Há, pois, uma perceção positiva da integração dos alunos estrangeiros nas escolas açorianas, mas as complexidades remetem para dificuldades de vária ordem que podem ser agrupadas em três grandes áreas: a falta de formação específica, a falta de recursos materiais adequados ao nível etário e linguístico dos alunos, e as dificuldades na atribuição e desenvolvimento dos níveis de proficiência linguística, com indicações

desadequadas ao currículo e à inclusão dos alunos nas turmas. Há ainda referências à ausência de acompanhamento dos alunos nos espaços escolares, ao fraco apoio por parte das famílias e, em alguns casos, à pouca sensibilidade de alguns professores de outras disciplinas e à incompreensão e impaciência dos colegas (alunos) na orientação nos espaços escolares.

As minhas maiores dificuldades são, em primeiro lugar, a falta de formação específica em Língua Não Materna, fico sempre a pensar se estou ou não a fazer bem. Faltam materiais, cartazes, fichas nas diferentes línguas. Há muita coisa, mas falta também muita coisa, porque tenho um trabalho diferente para cada aluno. [E4]

A maior dificuldade é a falta de material. Os manuais estão organizados pelos níveis de proficiência A1, A2... e são muitas vezes demasiado infantis para a idade de alguns alunos... nem *online* há muita coisa. [E5]

Devia haver uma ação de formação específica para os professores de PLNM. Outra dificuldade é a transição entre níveis. Por exemplo, a partir do B1 o aluno passa a ter só Português e isso é injusto. [E6]

Pese embora os constrangimentos referidos, os entrevistados mencionaram que a integração de alunos estrangeiros pode trazer vantagens para a escola no que diz respeito à multiculturalidade, pois esses alunos poderão transmitir aos restantes informações e aprendizagens sobre os seus países. Para além disso, promove os valores de relação dialética existente entre o eu e outro, o que, por sua vez, fomenta valores como a tolerância, o respeito, a solidariedade, a empatia e a valorização das diferenças culturais, religiosas, linguísticas e sociais.

Ter alunos de outros países também traz grandes vantagens porque [eles] transmitem elementos da sua cultura e das suas tradições, quase que também são professores da sua cultura e os outros colegas aprendem com eles. [E1]

Sim, permite-nos ensinar a multiculturalidade e a diversidade de forma mais concreta. [E3]

Sim, ter alunos de outros países e de outras línguas faz com que todos aprendam, podemos aprender as tradições, a cultura... é como trazer mais mundo para dentro da escola. É mais evidente aqui no Açores. Pelo facto de vivermos numa ilha, os nossos alunos, por vezes, têm dificuldade em compreender o mundo lá fora. [E10]

Relativamente à Categoria 2., “Práticas”, começou por se perguntar como é que os alunos eram posicionados nas turmas. Apurou-se que os alunos são matriculados no ano de escolaridade correspondente à sua idade e integrados numa turma do ensino regular, saindo da sala para frequentar a disciplina de PLNM enquanto a turma tem a disciplina de Português,

Os alunos são integrados numa turma do ensino regular e nas horas em que os outros têm Português vão para PLNM. [E2]

Os alunos quando chegam à escola são integrados nas turmas de acordo com a idade que têm, se têm 6 anos vão para uma turma do 1.º ano. No 1.º ciclo, eles ficam sempre na turma e só estão comigo quatro tempos semanais. Trazem uma parte do trabalho que é comum à turma e eu ajudo, a outra parte é mesmo PLNM, é mais para desenvolver a oralidade, o léxico, o vocabulário, tudo o que está nas orientações curriculares. [E5]

Quanto ao modo de integração dos alunos ao nível da educação inclusiva, os docentes referiram que os alunos que chegam às escolas beneficiam de medidas de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular e adaptações na avaliação.

Os alunos estrangeiros estão abrangidos por medidas universais da Educação Inclusiva: diferenciação pedagógica, adequação dos trabalhos aos alunos,

conforme o seu ritmo, testes e fichas de avaliação adaptados... e são encaminhados para outros serviços quando apresentam outras problemáticas. [E5]

Sim, beneficiam em particular de medidas universais de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental. [E6]

Procurou-se ainda saber quais eram os principais constrangimentos na operacionalização da aprendizagem da língua, nos domínios da oralidade, escrita, leitura e gramática. Os entrevistados referiram-se igualmente às atitudes e valores dos alunos perante a aprendizagem da língua portuguesa. As principais dificuldades apontadas estão relacionadas com a gramática. Depois surgem questões relacionadas com a oralidade e com o vocabulário. Ao nível das atitudes, de uma maneira geral, os docentes referem que os alunos mantêm uma atitude interessada e participativa no processo de aprendizagem da língua.

A esse nível também cada caso é um caso, o mais complicado é a gramática. Têm muitas dificuldades com as preposições, não sei bem porquê... O vocabulário é mais ou menos fácil, vamos explicando e dando exemplos. Regra geral, são alunos interessados e empenhados, às vezes até mais do que os portugueses. [E2]

É difícil na oralidade, no vocabulário, na leitura e na escrita. Os casos de leitura são muito difíceis. (...) A própria leitura de um texto é complexa, porque há certas expressões ou palavras que não podem ser traduzidas à letra. Por outro lado, as crianças têm receio de se expor perante a turma. Os verbos são outro problema, colocam tudo no infinitivo. Os artigos... A concordância dos nomes... Tudo leva o seu tempo. [E5]

Têm muitas dificuldades entre o feminino e o masculino, entre o singular e o plural, as preposições são outro problema, até eu fico também com dificuldade em explicar [risos], os tempos verbais, sobretudo os verbos irregulares... [E9]

Ao nível da interação cultural, os docentes apresentam alguns exemplos do que consideram ser de práticas de multiculturalidade, o que vem, de certa forma, corroborar as vantagens de integração destes alunos nas escolas. Trata-se de atividades relacionadas com a música, a cultura, as tradições e a gastronomia, por vezes integradas no Plano Anual de Atividades de cada escola.

Organizámos uma atividade para trazer os familiares à escola, para falar da música, das comidas... e isso foi muito interessante. [E1]

Fizemos uma exposição na biblioteca sobre os vários países e os alunos apresentaram trabalhos. [E2]

Para terminar, a última subcategoria da Categoria 2, referente à avaliação das aprendizagens, revela que a prática é realizada de forma inclusiva e equitativa, assegurando adaptações que garantem condições justas para todos os alunos, no respeito da legislação, que, como se viu, é, nos Açores, a Portaria n.º 101/2012 de 1 de outubro de 2012 (Secretaria Regional da Educação e Formação, 2012).

A avaliação é feita de acordo com os critérios da escola e da legislação em vigor e é feita com muitas adaptações. Como referi, com tempo suplementar para realização de provas, a leitura de enunciados, a utilização de sala separada e a adequação dos elementos de avaliação. [E7]

Discussão de resultados

Da caracterização dos entrevistados conclui-se que a disciplina de PLNМ é atribuída a professores com formação em Educação e em Ensino das Línguas, que não possuem uma formação específica para a lecionação nessa área, o que levanta questões sobre a adequação da preparação profissional para responder à diversidade linguística e cultural, tal como foi referido antes. A ausência de formação especializada é de certa forma mitigada com a experiência e a aprendizagem entre pares, ou seja, a colaboração informal entre colegas mais experientes surge como uma estratégia compensatória. Tal

poderá representar uma limitação para a prática pedagógica e não supre a lacuna que é a falta de formação específica na área, com todas as implicações negativas que daí podem decorrer para a qualidade do ensino. Contudo, esse constrangimento, que é real e não deve ser escamoteado, não inibe os docentes de manifestarem a sua satisfação pessoal ao lecionarem PLNМ na medida em que sentem que estão a contribuir de forma visível para a aquisição da linguagem dos alunos migrantes e para a sua boa integração.

As perceções dos professores entrevistados sobre o modo de integração dos alunos estrangeiros nas escolas açorianas são, no geral, positivas, sem prejuízo dos aspetos negativos apontados, entre os quais a evidente necessidade de formação específica para o efeito. Apesar do aumento de alunos de países cada vez mais diversificados, as escolas estão a fazer um grande esforço para os integrar formalmente nas turmas regulares, dando também oportunidade de se criarem grupos específicos para a aprendizagem da língua, nos quais os alunos encontram nos colegas e nos professores uma boa base de apoio e de orientação. É no contexto de sala de aula que se dá efetivamente a verdadeira educação inclusiva com as medidas de suporte à aprendizagem, que vão desde a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular. Porém, devido à diversidade de casos, surgem relatos de situações de isolamento e de desorientação destes alunos nos recreios quando não estão perto dos professores de PLNМ.

Quanto aos contextos de imersão linguística e interação cultural dos alunos migrantes nos Açores, são apresentados exemplos ilustrativos de práticas pontuais de multiculturalidade através de atividades relacionadas, por exemplo, com a música, a cultura e a gastronomia. Nestes momentos, promove-se a tolerância, a aceitação e a compreensão de diferentes formas de viver, de pensar e de agir, sem preconceitos ou discriminação. Promove-se também a solidariedade e a equidade entre colegas, professores e famílias, criando-se, deste modo, de forma democrática e participativa, uma rede de suporte para os alunos recém-chegados. As entrevistas serviram para os docentes partilharem boas experiências de acolhimento, como é o caso da criação de espaços para práticas religiosas ou a nomeação de tutores informais, o que demonstra sensibilidade cultural.

São de assinalar ainda as dificuldades linguísticas e pedagógicas apontadas pelos professores. Nos desafios linguísticos específicos de aprendizagem do português por parte dos alunos, surgem, em primeiro lugar, as dificuldades com a gramática e com a

oralidade, seguindo-se a leitura e a escrita, especialmente no caso dos alunos oriundos de línguas muito distintas da portuguesa. Em segundo lugar, a falta de materiais adequados e a escassez de recursos didáticos adaptados à idade e ao nível de proficiência dos alunos, o que obriga os professores a produzirem materiais próprios. Por outro lado, as questões da avaliação e da progressão revelam incoerências significativas entre os níveis de proficiência e currículo, como é o caso na passagem dos níveis de PLNМ para a disciplina de Português, especialmente no Ensino Secundário. Existem também dificuldades no âmbito dos critérios e dos instrumentos de avaliação, que nem sempre parecem claros, objetivos e promotores da aprendizagem da língua. No que se refere aos próprios docentes, são referidos fatores decorrentes da falta de formação específica para a lecionação da disciplina, que obrigam necessariamente a um grande investimento pessoal.

Identificadas as potencialidades e os constrangimentos, foram sugeridas pelos entrevistados propostas de melhoria para a integração dos alunos, que passam pela dinamização de atividades promotoras da participação dos alunos e das famílias na escola. Quanto à sua atividade, os professores propõem que se dinamizem ações de formação e que se revejam questões relacionadas com a carga letiva, a adequação da legislação e das orientações curriculares bem como a disponibilização de novos recursos e materiais didáticos.

Conclusões principais

Com este estudo ficou-se a conhecer melhor as perceções e práticas de integração dos professores açorianos de PLNМ. Destaca-se a valorização positiva que fazem da lecionação da disciplina na RAA, bem como a importância que atribuem a esta oferta para se garantir uma boa inclusão dos alunos migrantes. Isto não deve, contudo, fazer esquecer a questão da inexistência de formação específica para a sua docência no sistema de ensino nacional, decorrente do facto de, em mais de 20 anos, essa formação não ter sido consignada no Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Esta lacuna impede as instituições de ensino superior de oferecerem mestrados específicos para a formação de docentes desta disciplina. A isto junta-se a falta de recursos humanos para apoios educativos – por exemplo, mediadores e tutores culturais – e a falta de materiais didáticos

adequados às diferentes idades dos alunos em cada um dos níveis de proficiência. No que respeita à questão da formação específica da habilitação profissional para a docência, e estando em causa um Decreto-Lei, são os governos que têm o poder para proceder à sua adequação. Quanto à questão da falta de recursos humanos, deve haver um maior investimento na contratação de profissionais habilitados para o efeito. Por último, no que respeita à questão da falta de materiais didáticos, que não está completamente dissociada da questão da habilitação própria para a docência, deve investir-se na criação de recursos digitais e analógicos inovadores e adequados. Para terminar, espera-se, com este artigo, chamar a atenção para esta problemática e para a importância de se continuar a melhorar a integração dos alunos migrantes a estudar em Portugal.

Referências bibliográficas

- AIMA. (2025). *Relatório Migrações e Asilo 2024*.
<https://aima.gov.pt/media/pages/documents/fec4d6a712-1760603125/relatorio-migracoes-e-asilo-2024.pdf>
- Albino, S. (2021). O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa. *Indagatio Didactica*, 13 (2), 1-18.
<https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25512>
- Amado, J., Cusoé, N. & Vaz, P. (2013). Quadros Analíticos da Investigação Qualitativa em Educação. In: Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. p. 73-115. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- CNE (2025). *Estado da Educação 2024*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
<https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2024>
- Correia, B. C. (2022). *Proposta de didatização da obra Ynari: A menina das cinco tranças, de Ondjaki, para alunos de Português Língua Não Materna* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL.
<https://run.unl.pt/handle/10362/148377>
- DGE, (2024) *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_d_e_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf

Fernandes, D. (Dir.). (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira e C. Flores (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. (pp.33-46). Lidel.

Ministério da Educação. (2009), Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/relatorioplnm2006_2008.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2011). Despacho Normativo n.º 12/2011. Diário da República. Diário da República n.º 160/2011, Série II de 2011-08-22.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/12-2011-829810>

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República, I Série, n.º 92/2014.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Ministério da Educação. (2023). Portaria n.º 278/2023, de 8 de setembro. Diário da República.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/278-2023-221432123>

Ministério da Educação. (2025). Despacho Normativo n.º 2-A/2025, de 3 de março. Diário da República.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/2-a-2025-909652600>

Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. *Revista de Estudos de Cultura*, 7, 93-108.

<https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6558>

Pordata. (2023). *Comunicado no âmbito do Dia Internacional dos Migrantes*.

https://ffms.pt/sites/default/files/2023-12/2023%2012%2012_PR_Dia%20Internacional%20dos%20Migrantes%20VF%20-%20Copy.pdf

Presidência do Conselho de Ministros. (2014). Declaração de Retificação n.º 32/2014. Diário da República, I Série, n.º 122/20.

-
- <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/declaracao-retificacao/32-2014-25345633>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, I Série, n.º 129/2018.
- <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Decreto-Lei n.º 62/2023. Diário da República, I Série, n.º 143/2023.
- <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/62-2023-216154388>
- República Portuguesa. (2024). *Programa do XXIV Governo Constitucional*.
<https://www.portugal.gov.pt/gc24/programa-do-xxiv-governo-pdf.aspx>
- Secretaria Regional da Educação e Formação. (2012). Portaria n.º 101/2012, de 1 de outubro.
<https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2017/04/PortariaN.101-2012.pdf>
- SEF. (2000-2021). *Relatórios de Imigração Fronteiras e Asilo*.
<https://sefstat.sef.pt/forms/relatorios.aspx>
- Sousa, J. P. R. (2025). *Cantar a tristeza aos ouvidos de quem “não a entende”. A utilização da obra poética no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da UNL. <https://run.unl.pt/handle/10362/188491>

Ana Teresa Alves
Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8498-3336>
Email: ana.tc.alves@uac.pt

José Carlos Pereira
Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4376-1144>
Email: jose.cs.pereira@uac.pt

Submissão: Outubro, 2025

Avaliação: Janeiro-Maio, 2026

Publicação: Junho, 2026