# PLNM: disciplina curricular ou medida compensatória?

Sílvia de Almeida, Susete Albino, César Morais e Maria Raquel Santana

**Resumo**

O Português Língua Não Materna (PLNM) é a principal resposta institucional para a inclusão de alunos com origem imigrante. A partir da sociolinguística educacional, das abordagens de *translanguaging* e do conceito de *Pedagogical Language Knowledge*, o artigo analisa praticas curriculares, pedagógicas e avaliativas em contextos multilingues. Mobilizam-se dados recolhidos por questionário *online* e *focus groups* com professores de nove escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Os principais resultados indicam que as adaptações curriculares baseiam-se em ajustamentos de natureza instrumental, sendo menos frequente a reconfiguração do currículo. As práticas pedagógicas descrevem estratégias relevantes de mediação linguística mas surgem como iniciativas de alguns professores. As práticas avaliativas, nem sempre são adaptadas à diversidade cultural da população escolar. Conclui-se que, embora a PLNM seja formalmente reconhecida como disciplina curricular, funciona sobretudo como medida compensatória.

Palavras-chave:

Alunos com origem imigrante. Currículo. PLNM. Sociolinguística Educacional.

## PLNM: Curricular subject or compensatory measure?

**Abstract:** Português Língua Não Materna (PLNM) is the main institutional response for the inclusion of Immigrant-background students. Using educational sociolinguistics, translanguaging approaches, and the concept of Pedagogical Language Knowledge, this article analyzes curricular, pedagogical and assessment practices in multilingual contexts. Data collected through an online questionnaire and focus groups with teachers from nine schools in the Lisbon Metropolitan Region are used. The main results indicate that curricular adaptations are based on instrumental adjustments, with curriculum reconfiguration being less frequent. Pedagogical practices describe relevant linguistic mediation strategies, but these emerge as initiatives of some teachers. Assessment practices are not always adapted to the cultural diversity of the school population. It is concluded that, although PSL is formally recognized as a curricular subject, it functions mainly as a compensatory measure.

**Keywords:** Immigrant-background students. Curriculum. Educational sociolinguistics. PLNM.

## PLNM: Discipline curriculaire ou mesure compensatoire?

**Résumé**: Le Português Língua Não Materna (PLNM) constitue la principale réponse institutionnelle en matière d'inclusion des élèves d'origine immigrée. S'appuyant sur la sociolinguistique de l'éducation, les approches de translangage et le concept de savoir pédagogique langagier, cet article analyse les pratiques curriculaires, pédagogiques et d'évaluation en contexte multilingue. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire en ligne et de groupes de discussion avec des enseignants de neuf écoles de la région métropolitaine de Lisbonne. Les principaux résultats indiquent que les adaptations curriculaires reposent sur des ajustements instrumentaux, la reconfiguration des programmes étant moins fréquente. Les pratiques pédagogiques décrivent des stratégies pertinentes de médiation linguistique, mais celles-ci relèvent d'initiatives de certains enseignants. Les pratiques d'évaluation ne sont pas toujours adaptées à la diversité culturelle de la population scolaire. En conclusion, bien que le PLS soit formellement reconnu comme une matière à part entière, il fonctionne essentiellement comme une mesure compensatoire.

**Mots-clés:** Curriculum. Élèves d'origine immigrée. PLNM. Sociolinguistique de l'éducation.

## PLNM: ¿asignatura curricular o medida compensatoria?

**Resumen**: El Português Língua Não Materna (PLNM) es la principal respuesta institucional para la inclusión de alumnos con origen inmigrante. Mediante la sociolingüística educativa, los enfoques de translenguaje y el concepto de Conocimiento Pedagógico del Lenguaje, este artículo analiza las prácticas curriculares, pedagógicas y de evaluación en contextos multilingües. Se utilizan datos recopilados a través de un cuestionario en línea y grupos focales con docentes de nueve escuelas de la Región Metropolitana de Lisboa. Los principales resultados indican que las adaptaciones curriculares se basan en ajustes instrumentales, siendo la reconfiguración curricular menos frecuente. Las prácticas pedagógicas describen estrategias de mediación lingüística relevantes, pero estas surgen como iniciativas de algunos docentes. Las prácticas de evaluación no siempre se adaptan a la diversidad cultural de la población escolar. Se concluye que, aunque el PSL se reconoce formalmente como asignatura curricular, funciona principalmente como una medida compensatoria.

**Palabras clave**: Alumnos con origen inmigrante. Currículo. PLNM. Sociolingüística educativa.

## Introdução

A inclusão de alunos com origem imigrante (AOI) constitui, atualmente, uma das questões centrais no debate sobre a equidade da educação em Portugal. Nas últimas décadas, o aumento da população escolar cuja língua materna (L1) não é o português intensificou os desafios colocados às escolas ao nível da organização curricular, das práticas pedagógicas e da formação de professores. Estes desafios não se circunscrevem à aprendizagem do português enquanto objeto de ensino, pois abrangem também o domínio da língua como condição de acesso ao currículo, de participação na vida escolar e de desempenho académico. Em paralelo, a L1 dos alunos emerge como marcador identitário, mas igualmente como recurso de mediação cognitiva e linguística em contextos de diversidade linguística.

Neste quadro, a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) afirma-se como a principal resposta institucional dirigida à inclusão dos AOI e possui vários perfis linguísticos, desde os de alunos recém-chegados, sem contacto prévio com o português, até os de alunos que, apesar de alguma exposição à língua, necessitam de consolidar a sua proficiência para responder às exigências cognitivas e académicas da escola. Esta heterogeneidade exige conceções flexíveis que articulem níveis distintos de desenvolvimento linguístico e percursos curriculares diversos.

Este artigo inscreve-se neste debate, e retoma dados de um estudo mais amplo sobre a inclusão de AOI em escolas da Área Metropolitana de Lisboa (X, 2025), nomeadamente, os resultantes de um questionário *online* a 417 professores dos ensinos básico e secundário e de *focus groups* com 33 docentes de PLNM. A análise responde às questões: (i) como se caracterizam as práticas curriculares, avaliativas e pedagógicas no ensino do PLNM em escolas com elevada diversidade linguística? (ii) que obstáculos organizacionais, curriculares, formativos e didáticos condicionam essas práticas? E parte de duas hipóteses, (H1) a implementação do PLNM tende a seguir uma lógica segmentada e compensatória, isolando o desenvolvimento da proficiência linguística no espaço da disciplina; (H2) existe uma lacuna estrutural nas práticas docentes que normaliza a diversidade linguística como "dado de contexto", resultando em práticas intuitivas que não questionam a estrutura do currículo dominante.

## Políticas educativas: o PLNM nos ensinos básico e secundário

A evolução do enquadramento do PLNM traduz um esforço de resposta às necessidades de alunos cuja L1 não é o português ou que não tiveram português como língua de escolarização. No ensino básico (EB), o Despacho Normativo n.º 7/2006 inscreve o ensino de PLNM no âmbito do Estudo Acompanhado, através de atividades específicas organizadas por níveis de proficiência (A1, A2, B1 e B2, em articulação com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR). No ensino secundário (ES), o Despacho Normativo n.º 30/2007 passa a prever o PLNM, igualmente estruturado em níveis (iniciação, intermédio, avançado), em substituição da disciplina de Português, configuração que é posteriormente alargada ao EB pelo Despacho Normativo n.º 12/2011, equiparando o PLNM à disciplina de Língua Portuguesa. Em 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e as Portarias n.º 223-A/2018 e n.º 226-A/2018 consolidam este enquadramento.

Mais recentemente, as Portarias n.º 29/2025/1 e n.º 86/2025/1 introduziram alterações às respetivas ofertas educativas, designadamente a criação do Nível Zero, a flexibilização dos tempos de permanência e a consolidação da integração progressiva no currículo dos alunos posicionados nos níveis Zero, A1 e A2.

No plano da avaliação, estes normativos privilegiam modalidades diversificadas e contextualizadas, com valorização de apreciações descritivas e de instrumentos de avaliação formativa nos níveis iniciais de proficiência, bem como a realização de exames nacionais específicos de PLNM. Paralelamente, o quadro legal da educação inclusiva prevê adaptações, como a concessão de tempo suplementar.

Apesar desta intenção de promover uma resposta inclusiva, a implementação do PLNM continua a enfrentar dificuldades estruturais e formativas, associadas, entre outros fatores, à escassez de docentes com formação específica, à inexistência de um grupo disciplinar próprio, à heterogeneidade das turmas e à falta de materiais didáticos adequados (Ançã, 2019; Gomes *et al.*, 2019; Albuquerque, 2024). Estes constrangimentos tendem a reforçar uma lógica segmentada de apoio linguístico, na qual o desenvolvimento da proficiência é maioritariamente circunscrito ao espaço curricular do PLNM, com fraca articulação com as restantes áreas disciplinares (Gomes *et al*., 2019).

## Língua, poder e invisibilidade dos repertórios linguísticos dos alunos

A língua não constitui um instrumento neutro de comunicação, antes se trata de uma prática social situada, cujo valor e eficácia dependem das condições sociais da sua produção e receção (Bourdieu, 1982, 1991). Fala-se a partir de posições ocupadas nos campos sociais, sendo esses discursos avaliados por um "mercado linguístico" que atribui

legitimidade desigual às diferentes formas de falar. A escola desempenha um papel central na produção e legitimação de uma língua dominante, contribuindo assim para a naturalização de hierarquias linguísticas que, não obstante se apresentarem como critérios pedagógicos neutros, são profundamente sociais e desiguais. Esta leitura sociológica da linguagem encontra ressonância nas análises sobre o currículo e o conhecimento escolar de Michael Apple (1996, 2012). Para este autor, o currículo não é um simples conjunto de conteúdos, mas uma construção social e ideológica que reflete relações de poder mais amplas. Ao selecionar determinados saberes e formas de linguagem como legítimos, a escola contribui para a reprodução de uma determinada ordem cultural, marginalizando conhecimentos e línguas que não se alinham com a cultura dominante.

Neste quadro, tende a instituir-se uma valorização exclusiva da língua de escolarização enquanto único veículo legítimo de acesso ao conhecimento, invisibilizando os repertórios linguísticos dos AOI. Tal como sublinha Apple (1996, 2012), estas opções curriculares são naturalizadas como exigências técnicas ou pedagógicas. O efeito é a consolidação de uma visão deficitária das línguas dos alunos, frequentemente percecionadas como obstáculos à aprendizagem.

Esta naturalização das hierarquias linguísticas pode também ser compreendida à luz da ideologia *color-blind*, que, sob o princípio de que todos os indivíduos devem ser tratados de forma igual, tende a desconsiderar as diferenças sociais e culturais e as desigualdades estruturais que condicionam as suas oportunidades (Bonilla-Silva, 2014). No contexto escolar, esta perspetiva traduz-se frequentemente na adoção de práticas aparentemente neutras e uniformes, que, ao não reconhecerem as diferentes condições de partida dos alunos, podem contribuir para reproduzir as desigualdades que afirmam não distinguir (Lewis, 2001). A igualdade de tratamento não corresponde, assim, necessariamente à igualdade de oportunidades, podendo antes conduzir à invisibilização das relações de poder e das assimetrias que atravessam a instituição escolar.

Este enquadramento crítico evidencia a necessidade de questionar modelos pedagógicos construídos a partir de um currículo linguística e culturalmente restrito e de considerar a aprendizagem linguística como um processo socialmente situado.

## Língua materna, língua segunda e linguagem académica: contributos da sociolinguística para a compreensão das práticas de PLNM

A investigação em sociolinguística mostra que o desempenho escolar de AOI depende sobretudo da proficiência linguística académica, transversal a todas as disciplinas (Hummel, 2021; Cummins, 2000, 2008). Em contextos multilingues, essa proficiência é simultaneamente meio de acesso ao currículo e objeto de aprendizagem, o que exige mediação linguística estratégica em todas as áreas disciplinares. A sociolinguística educacional distingue, neste âmbito, estratégias compensatórias de estratégias integradas de apoio linguístico. Nas primeiras, o suporte assume uma forma especializada e segregada, externalizando a linguagem académica do currículo e concentrando a responsabilidade em docentes específicos. Já os modelos integrados consideram este apoio intrínseco às várias disciplinas, promovendo corresponsabilização docente e explicitação das exigências linguísticas das tarefas (Cummins, 2000, 2008).

A distinção entre competências linguísticas interpessoais básicas (BICS, no original *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e proficiência linguística académica (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*), bem como a hipótese da proficiência comum (CUP, *Common Underlying Proficiency*), propostas por Cummins (2000, 2008), oferecem um referencial para compreender a dinâmica de aquisição de competências linguísticas. As BICS, associadas à comunicação quotidiana, adquirem-se, em geral, em cerca de dois anos; enquanto a CALP, essencial ao pensamento abstrato e à aprendizagem escolar, requer exposição prolongada de cinco a sete anos e práticas pedagógicas intencionais. A CUP postula uma base cognitiva partilhada entre a L1 e a Língua Segunda (L2) dos alunos, legitimando assim a transferência de competências metalinguísticas e conceptuais, e reforçando a ideia de que a L1 funciona sobretudo como recurso para a compreensão de conteúdos complexos (Cummins, 2000, 2008; García & Wei, 2014; García & Lin, 2016; Hummel, 2021).

Esta perspetiva encontra continuidade nas abordagens de *translanguaging*, que defendem o uso flexível e estratégico dos repertórios linguísticos dos alunos como prática legítima, com impactos positivos na motivação, na participação e na aprendizagem (García & Wei, 2014; Batyi, 2022; Wang *et al.*, 2025). Do ponto de vista sociocultural, tais práticas funcionam como mecanismos de mediação, organizando o pensamento e sustentando processos colaborativos. Complementarmente, a noção de *pedagogical language knowledge* (Lucas *et al*., 2008) sublinha a necessidade de que todos os docentes identifiquem as exigências linguísticas das tarefas, compreendam os percursos individuais dos alunos e mobilizem estratégias adequadas de mediação (Torres & Tackett, 2016).

## Metodologia

A presente análise combina dados quantitativos e qualitativos coletados nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, em nove escolas com elevada percentagem de AOI: três em Sintra, três na Amadora e três em Lisboa. No conjunto destas escolas, os alunos portugueses com progenitores portugueses representam 39% do universo escolar, enquanto entre os AOI de primeira geração se destacam os países africanos (41,2% dos casos), a América do Sul (28,7%) e a Ásia (19,6%).

Os dados em análise resultam da aplicação de um questionário *online*, respondido por 417 professores dos ensinos básico e secundário, assim como de *focus groups* com 33 professores de PLNM. A metodologia e os instrumentos de apoio ao trabalho de campo foram previamente validados através de pré-teste numa escola que não integrou a amostra, sendo parte de uma inquirição mais vasta realizada no âmbito do projeto de investigação "Inclusão ou Discriminação? Da análise dos resultados escolares às estratégias para o sucesso dos alunos com origem imigrante" (Almeida, *et al.*, 2025).

A inquirição *online* a professores decorreu através da plataforma *LimeSurvey*, tendo respondido docentes de todos os níveis de escolaridade, predominando os do 3.º ciclo, em particular dos 7.º, 8.º e 9.º anos. Os dados recolhidos foram analisados com o programa SPSS, através de estatísticas univariadas, bivariadas e multivariadas (Marôco, 2021).

Os *focus groups* a docentes PLNM foram, em geral, constituídos por cinco a seis participantes, sendo a seleção efetuada pelos diretores, de modo a garantir diversidade de perfis. A fiabilidade dos resultados foi assegurada pela constituição de grupos pequenos (Morgan, 1998) e pela condução das sessões por dois investigadores: um moderador, responsável por estimular a participação, e outro encarregado do registo de notas.

O guião de entrevista semiestruturada compreendia cinco seções: perceção da identidade de escola e cultura relacional, práticas curriculares, pedagógicas e organizacionais, políticas sobre o PLNM, desenvolvimento profissional e perceção sobre acolhimento e inclusão dos alunos com origem imigrante. A presente organização permitiu identificar um conjunto de práticas pedagógicas, bem como obstáculos organizacionais, curriculares, formativos e didáticos que condicionam o funcionamento da disciplina, que abaixo se apresentam. Convém ainda salientar que o guião de entrevista foi previamente testado numa escola que não integra a amostra do estudo e que a participação nos *focus groups* decorreu mediante consentimento informado. O decurso

destas entrevistas foi registado em áudio, transcrito e analisado com o apoio do programa MAXQDA, procedendo-se a uma análise de conteúdo com base num sistema de categorias temáticas e semi-indutivo (Bardin, 2016).

Esta análise foi validada por recurso a um acordo interjuízes (Krippendorff, 2018): um investigador especialista em inclusão de AOI verificou a codificação realizada, tendo sido obtido um índice de concordância considerado aceitável de 0,90 (*Krippendorff's Alpha*).

**Práticas curriculares e avaliativas em contextos de diversidade linguística**

O questionário *online* aplicado aos professores permitiu identificar práticas curriculares e avaliativas em contextos de diversidade linguística. Relativamente às práticas curriculares, quando questionados sobre a realização de adaptações curriculares tendo em conta a diversidade cultural da escola, 250 dos 417 docentes inquiridos (60%) referem proceder a adaptações, sendo a proporção de respostas positivas mais elevada no concelho de Lisboa e mais reduzida em Sintra e na Amadora (Figura 1).

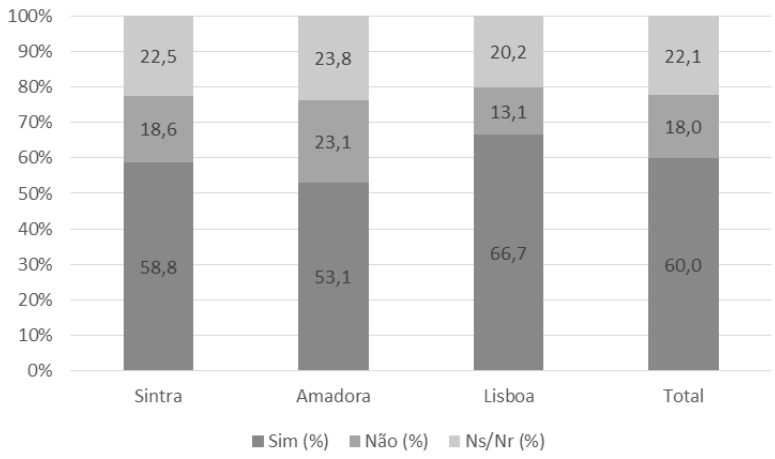


**Figura 1**
*Existência de adaptações curriculares tendo em conta a diversidade cultural da escola, por concelhos*

Entre os docentes que referem proceder a adaptações curriculares, observa-se que, no conjunto dos três concelhos, as práticas se centram sobretudo em ajustes instrumentais, como a adaptação de atividades ou tarefas (36,6%), a adaptação de recursos (22%), a tradução de materiais (19,5%), a adaptação do ambiente educacional (14,6%) e da linguagem na sala de aula (4,9%).

Em contraste, as adaptações que implicam uma transformação mais substantiva do currículo surgem com menor frequência, nomeadamente a adaptação de conteúdos e/ou objetivos curriculares (19,5%), a adaptação de conteúdos para integrar a cultura dos

alunos (7,3%) e a adaptação de atividades e tarefas em função da cultura dos alunos (3,7%).

Estes resultados sugerem que as práticas docentes privilegiam ajustes de acesso ao currículo, em detrimento de uma reconfiguração curricular que incorpore os referenciais culturais dos alunos, contribuindo para a manutenção de uma matriz curricular predominantemente monocultural. A referência a "adaptações iguais para todos" (4,9%) sugere uma perspetiva *color-blind*, em que a igualdade é entendida como tratamento uniforme, minimizando a relevância das diferenças culturais na organização das práticas pedagógicas (Figura 2).

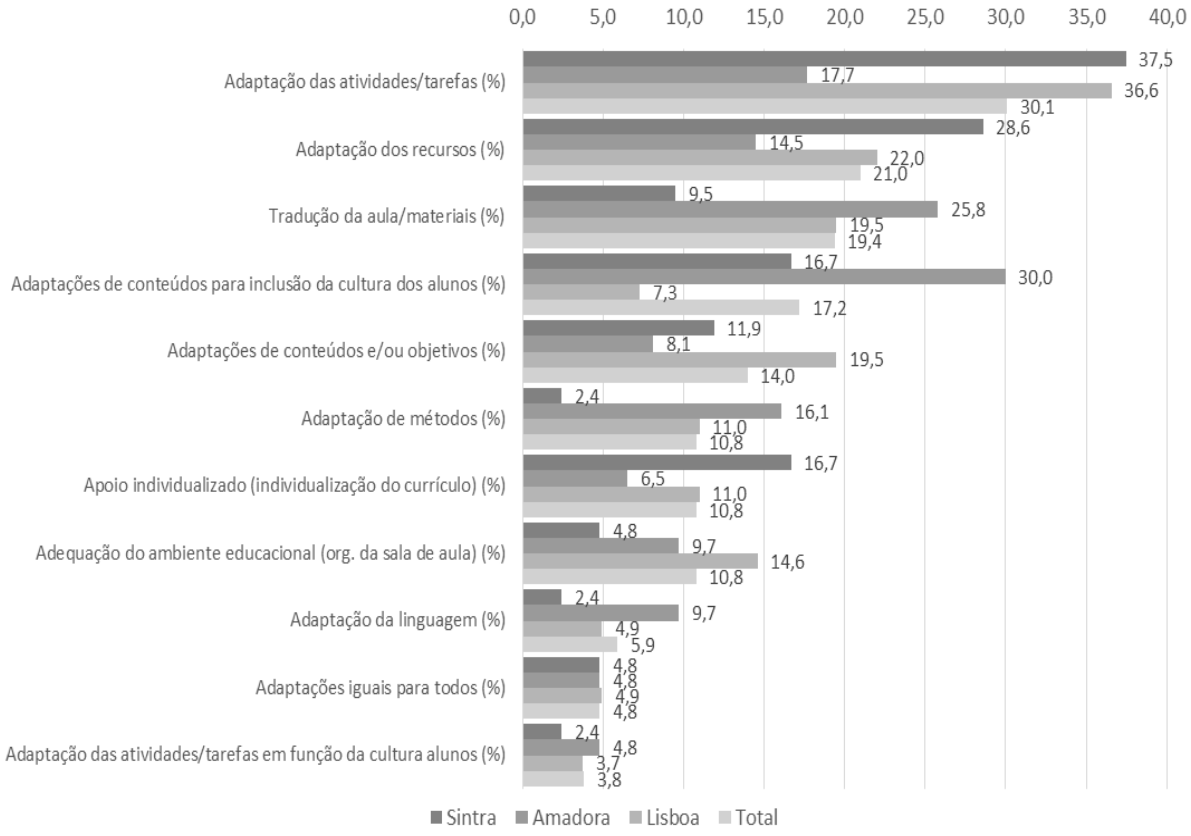


**Figura 2**
*Tipo de adaptações curriculares, por concelho*

Quanto à avaliação das aprendizagens, 54,4% do total dos professores indicam adaptar os instrumentos de avaliação, enquanto 20,6% afirmam aplicar os mesmos instrumentos a todos os alunos. Nas escolas em Sintra a parcela de professores que adaptam as suas

avaliações eleva-se (62,7%), sendo mais reduzida nas escolas na Amadora (47,6%) (Figura 3).

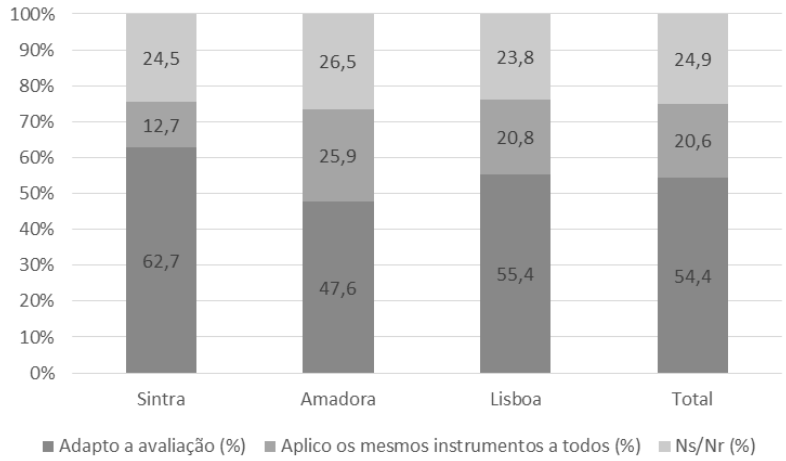


**Figura 3**
*Existência de adaptações na avaliação tendo em conta a diversidade cultural da escola, por concelho*

A implementação de práticas curriculares e avaliativas diferenciadas pressupõe um conhecimento das trajetórias escolares dos diferentes grupos de alunos. Neste sentido, procurou-se perceber se os docentes conheciam a existência de diferenças de desempenho entre alunos portugueses e AOI. De acordo com a Figura 4, 30,5% dos professores consideram, ao contrário do que a evidência científica comprova, que os alunos portugueses e os AOI apresentam resultados semelhantes – uma perceção incorreta que se reforça entre os professores das escolas de Lisboa (49,4%) e matiza-se entre os professores em Sintra (17,6%) e Amadora (17,7%) –, enquanto apenas 17,5% reconhecem que os alunos portugueses obtêm melhores resultados. Destaque-se ainda uma percentagem significativa de 17,3% que refere nunca ter efetuado este tipo de distinção na análise dos resultados dos alunos.

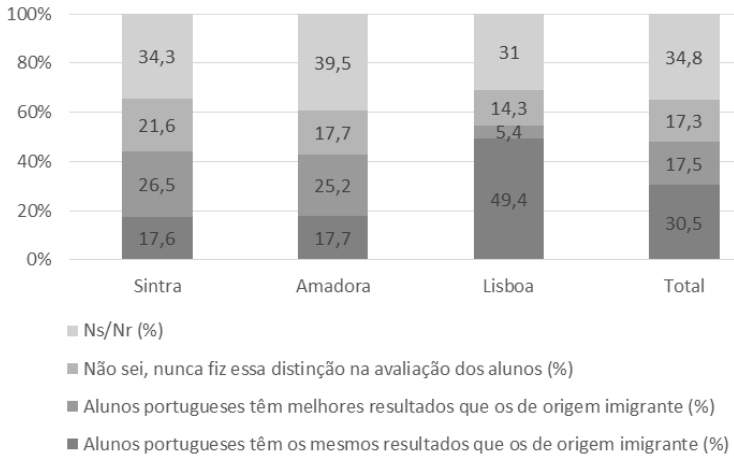


**Figura 4**
*Perceção dos professores sobre os resultados escolares dos AOI comparativamente com os alunos portugueses, por concelho*

Veja-se que nas escolas observadas não existem mecanismos formais e sistemáticos de monitorização dos resultados dos alunos, o que limita a possibilidade de fundamentar decisões curriculares, pedagógicas e avaliativas em evidências produzidas pela própria escola. Assim, as adaptações tendem a assentar sobretudo na experiência individual do professor sobre a diversidade e não tanto numa análise sistemática das desigualdades de aprendizagem. Apesar desta ausência de monitorização, a maioria dos docentes (59,5%) reconhece que os AOI enfrentam obstáculos específicos no seu percurso escolar, uma parcela maioritária que pouco difere consoante o concelho das escolas (Figura 5).

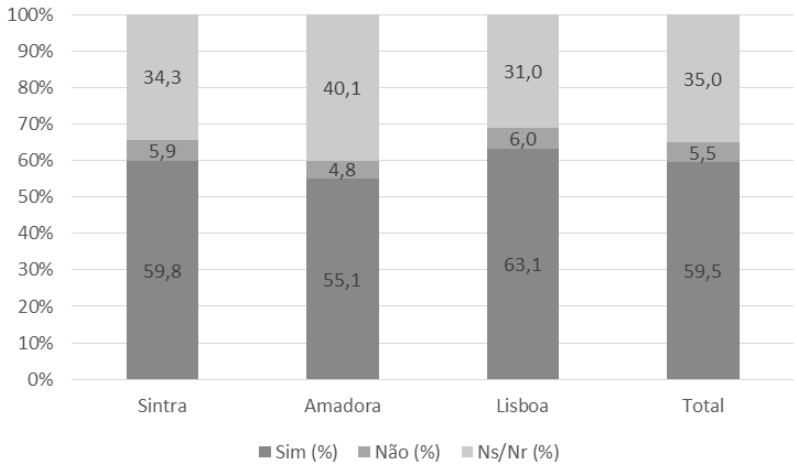


**Figura 5**
*Existência de obstáculos específicos ao desempenho escolar dos AOI, por concelho*

Entre os obstáculos mais mencionados, destacam-se a falta de adaptação do currículo formal (62,3%), a dificuldade em integrar o contributo das diferentes culturas dos alunos (51,4%), a dificuldade em implementar processos de diferenciação pedagógica (46,9%) e o funcionamento do PLNM (31,8%). O desfasamento entre o reconhecimento da existência de obstáculos e a reduzida monitorização das diferenças de desempenho pode justificar que a diversidade cultural seja percecionada como um obstáculo intrínseco ao contexto escolar (46,1%), mais do que como um objeto de análise pedagógica suscetível de fundamentar decisões curriculares e avaliativas – o que sucede especialmente entre os professores das escolas em Sintra, 63,3% dos quais encaram enquanto obstáculo a própria diversidade cultural dos seus alunos. Estes resultados revelam um aparente paradoxo: os professores reconhecem a existência de dificuldades estruturais que afetam o desempenho escolar dos AOI e, por outro lado, uma parte significativa não acompanha sistematicamente os resultados destes alunos, tampouco utiliza essa informação como suporte para a adaptação das práticas curriculares e avaliativas. Tal sugere que o reconhecimento da diversidade nem sempre se traduz em processos sistemáticos de diagnóstico pedagógico e de diferenciação do ensino (Figura 6).

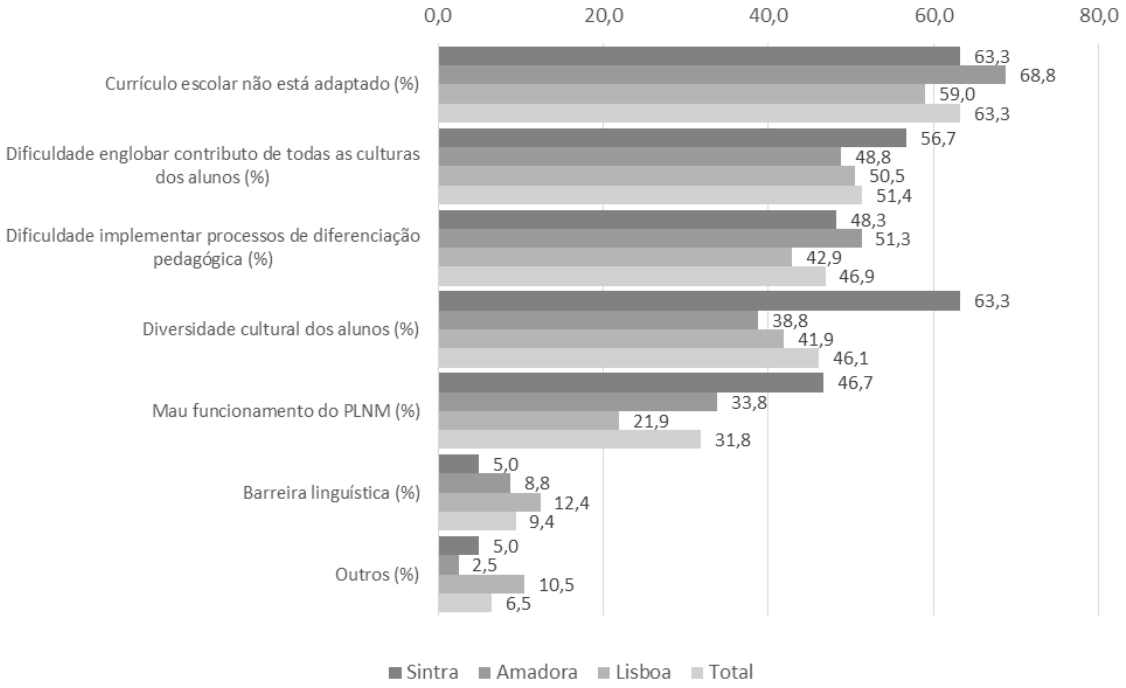


**Figura 6**
*Identificação de obstáculos específicos ao desempenho escolar dos AOI, por concelho*

Deste modo, existe um desfasamento entre o reconhecimento dos problemas e a utilização de informação pedagógica para orientar adaptações curriculares e avaliativas.

A dificuldade em transformar este reconhecimento em práticas consistentes de adaptação curricular e de avaliação pode estar relacionada com a reduzida preparação dos docentes para trabalhar em contextos multilingues.

Os resultados demonstram que avulta a presença reduzida de conteúdos relacionados com o trabalho em contextos multilingues na sua formação inicial, o que constitui um obstáculo às práticas curriculares e avaliativas. Veja-se que temas como educação intercultural (25,7%), conhecimento de diferentes culturas (31,7%), flexibilidade curricular (24,2%) e ensino de PLNM (4,8%) surgem de forma residual nos percursos formativos dos docentes. De forma semelhante, são pouco abordados na formação contínua, frequentada nos cinco anos anteriores à aplicação do questionário, respetivamente, 28,1%, 27,1%, 29% e 12%. Trata-se de conhecimentos que a maioria dos professores não considera lacunares na sua formação, pois apenas cerca de 43% afirma que sente muita ou absoluta necessidade de formação – os dois pontos mais elevados da escala com quatro respostas utilizadas – em educação intercultural e conhecimento de diferentes culturas, sendo menos ainda os que o avaliam de igual forma a necessidade de formação em flexibilidade curricular (31,4%) e ensino de PLNM (37,9%). Trata-se de um panorama que não regista alterações notórias consoante o concelho, pelo que não apresenta essa segmentação na figura 7.

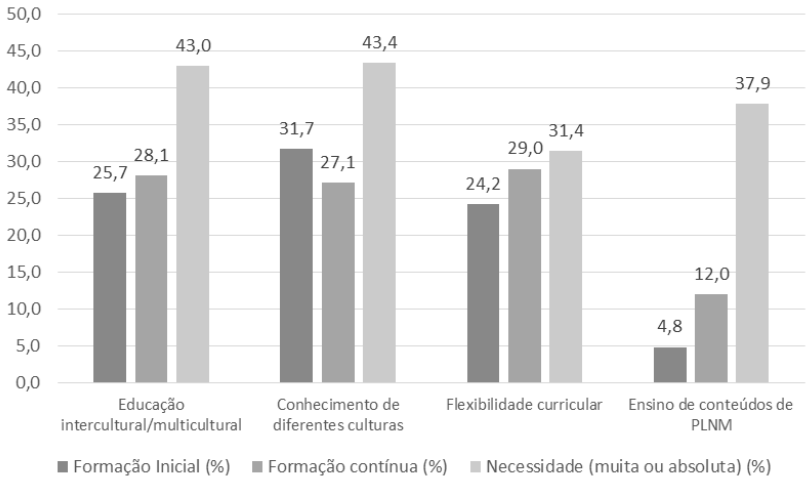


**Figura 7**
*Conteúdos incluídos na formação inicial de professores*

## Práticas pedagógicas em contextos de diversidade cultural

A análise dos *focus groups* realizados com professores de PLNM complementa os dados do questionário aplicado *online*, ao permitir identificar um conjunto de práticas pedagógicas, bem como obstáculos organizacionais, curriculares, formativos e didáticos que condicionam o funcionamento da disciplina.

Entre as práticas mais referidas destacam-se a elaboração de glossários com vocabulário novo e o recurso ao trabalho cooperativo entre alunos, estratégias que procuram apoiar a compreensão linguística e favorecer a inclusão dos AOI (Figura 8).

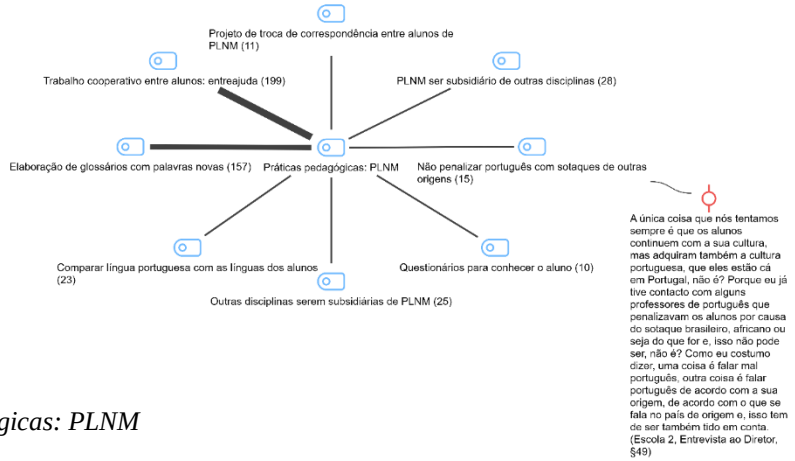


**Figura 8**
*Práticas pedagógicas: PLNM*

Em contrapartida, são pouco frequentes práticas que pressupõem uma abordagem mais sistemática da diversidade linguística e cultural, como a aplicação de questionários destinados a conhecer o percurso linguístico dos alunos, a comparação entre o português e as línguas maternas dos estudantes, o desenvolvimento de projetos de troca de correspondência entre turmas de PLNM ou a preocupação em não penalizar o português marcado por sotaques associados a diferentes origens. Alguns docentes, em duas escolas, referem ainda que determinadas disciplinas procuram reforçar objetivos linguísticos trabalhados no PLNM e que a disciplina também é mobilizada em função de outras áreas curriculares, revelando formas pontuais de articulação.

No seu conjunto, estes resultados sugerem que as práticas pedagógicas privilegiam estratégias de apoio linguístico imediato, centradas no desenvolvimento da proficiência em português, enquanto permanecem pouco desenvolvidas abordagens que reconhecem os repertórios linguísticos dos alunos como recursos para a aprendizagem. Assim, embora existam iniciativas de mediação linguística e cultural, estas surgem maioritariamente como respostas construídas pelos próprios docentes e dependentes da sua iniciativa individual, não decorrendo de dispositivos curriculares institucionalizados nem de uma estratégia integrada de educação plurilingue. Este padrão é consistente com os resultados

anteriormente apresentados relativamente às adaptações curriculares e às práticas de avaliação. Em ambos os casos, as respostas docentes tendem a concentrar-se em ajustamentos de natureza instrumental, permanecendo menos frequentes as práticas que implicam uma transformação mais profunda do currículo ou uma valorização explícita da diversidade linguística como recurso educativo.

Entre os principais obstáculos ao ensino do PLNM, os docentes identificam constrangimentos de natureza organizacional. Entre os mais frequentemente referidos incluem-se a constituição de turmas com alunos de diferentes níveis de proficiência e idades, a elevada dimensão das turmas, as dificuldades na elaboração de horários e a insuficiência de coadjuvação docente. Assinalam também obstáculos de natureza curricular, nomeadamente a organização do currículo por etapas, nem sempre considerada pedagogicamente adequada e a inexistência de um percurso inicial de integração para alunos recém-chegados. Os professores assinalam ainda um desfasamento entre os níveis de proficiência dos alunos e as exigências da avaliação externa, particularmente visível no caso dos exames de PLNM, em que alunos posicionados em níveis iniciais de proficiência são avaliados através de provas de níveis superiores.

No plano formativo, destacam a ausência de formação específica para o ensino do PLNM e a inexistência de um grupo disciplinar. Relativamente aos obstáculos didáticos, sobressai a escassez de manuais e de materiais pedagógicos adequados. (Figura 9).

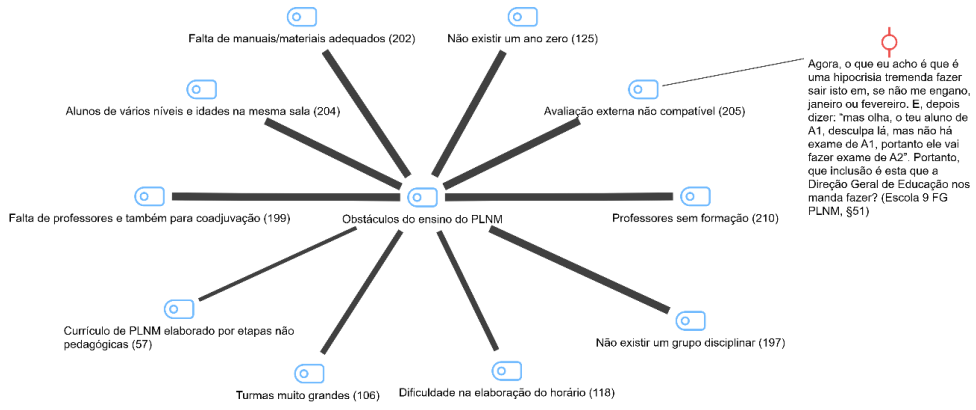


**Figura 9**
*Obstáculos ao ensino do PLNM*

## Práticas curriculares, avaliativas e pedagógicas: limites das respostas das escolas

Os resultados mostram que, nas escolas estudadas, as práticas curriculares e avaliativas associadas ao PLNM respondem à diversidade linguística sobretudo através de ajustamentos instrumentais. Este padrão indica que a diversidade tende a ser tratada como variável que exige "acertos" pontuais, em vez de desencadear processos de reconfiguração curricular mais profunda, aproximando-se da lógica compensatória descrita por Cummins (2000, 2008), em que o apoio linguístico é externalizado em vez de integrado nas várias disciplinas.

No domínio da avaliação, a coexistência de práticas diferenciadas e indiferenciadas no interior das mesmas escolas confirma esta lógica. Embora a maioria dos professores indique adaptar instrumentos de avaliação, uma proporção não negligenciável aplica os mesmos instrumentos a todos os alunos ou nunca analisou sistematicamente os resultados em função da origem migratória. A ausência de monitorização regular das diferenças de desempenho entre alunos portugueses e AOI limita a capacidade das escolas para identificar padrões de desigualdade e para alinhar as exigências linguísticas da avaliação com a construção de proficiência académica (BICS/CALP) ao longo do tempo (Cummins, 2000, 2008). Este cenário converge com abordagens *colorblind* que, ao insistirem em tratar "todos por igual", tendem a invisibilizar desigualdades associadas às trajetórias linguísticas e migratórias (Bonilla-Silva, 2014; Lewis, 2001; Albuquerque, 2024).

As práticas pedagógicas identificadas na disciplina de PLNM reforçam esta leitura. Os docentes descrevem estratégias relevantes de mediação linguística, contudo, estas práticas surgem sobretudo como iniciativas dos próprios professores, apenas com articulação pontual com outras disciplinas e sem uma estratégia transversal de educação linguística. A predominância de ajustamentos instrumentais e a fraca integração de objetivos linguísticos no ensino das restantes disciplinas sugerem limites ao nível do *pedagogical language knowledge* dos docentes (Lucas *et al*., 2008), isto é, da capacidade para identificar e trabalhar de forma explícita as exigências linguísticas das tarefas curriculares. Em conjunto, estes elementos corroboram a hipótese H1: o desenvolvimento da proficiência em português continua maioritariamente circunscrito ao espaço da disciplina de PLNM, segundo uma lógica compensatória que externaliza o apoio linguístico em vez de o distribuir pelas várias áreas curriculares.

## Obstáculos organizacionais, curriculares, formativos e didáticos: limites das políticas

Os obstáculos identificados pelos professores inquiridos remetem para condições estruturais que excedem a ação das escolas e decorrem das opções políticas e normativas que enquadram o PLNM. Embora seja de destacar que os professores desresponsabilizam-se desses obstáculos.

Do ponto de vista organizacional, destacam-se a constituição de turmas com alunos de diferentes níveis de proficiência e idades, a elevada dimensão das turmas, as dificuldades na elaboração de horários e a insuficiência de coadjuvação docente, o que fragiliza o papel do PLNM como espaço estruturante de desenvolvimento linguístico e contribui para a sua posição periférica no currículo.

No plano curricular, os professores apontam a organização do currículo por etapas não pedagógicas (situação entretanto revista com a introdução do nível zero de PLNM e possibilidade de permanência num nível, mesmo com nota positiva), e o desfasamento entre os níveis de proficiência dos alunos e as exigências da avaliação externa como fatores de incoerência face aos percursos de aprendizagem. O desfasamento entre os níveis de proficiência e de avaliação nos exames de PLNM surge particularmente revelador a este nível, resulta de opções normativas e coloca em causa a equidade entre alunos, ao não alinhar as exigências da avaliação externa com a lógica de progressão gradual que a própria estrutura em níveis procura garantir.

No plano formativo, sobressai a ausência de formação específica para o ensino do PLNM e a inexistência de um grupo disciplinar próprio, o que mantém a disciplina numa posição híbrida no sistema de recrutamento e formação de professores. A presença residual de conteúdos relacionados com o trabalho em contextos multilingues, tanto na formação inicial dos professores, quanto na contínua, confirma que a dimensão linguística da inclusão de AOI não é tratada como prioridade nas políticas de formação docente (Gomes *et al.*, 2019; Ançã, 2019; Albuquerque, 2024). No plano didático, a escassez de manuais e de materiais pedagógicos adequados obriga muitos professores a construir os seus próprios recursos de forma atomística e, portanto, também pouco articulada com outras disciplinas.

Tomados no seu conjunto, estes obstáculos remetem para práticas quotidianas das escolas, mas também para decisões políticas que mantêm o PLNM num lugar marginal no currículo e na avaliação, confirmando assim a hipótese H2, isto é, que uma lacuna estrutural nas práticas docentes normaliza a diversidade linguística como ‘dado de

contexto' e favorece respostas intuitivas que não questionam a estrutura do currículo dominante.

**Conclusão e recomendações**

Os resultados sugerem a necessidade de redefinir o papel do PLNM no currículo, deslocando-o de uma lógica compensatória e segmentada para uma abordagem integrada, em que o apoio linguístico é entendido como responsabilidade de todos os docentes (Cummins, 2000, 2008). Esta redefinição implica incluir objetivos linguísticos nas diferentes disciplinas, explicitar as exigências linguísticas das tarefas e criar tempos e dispositivos de articulação entre o PLNM e outras áreas curriculares, em linha com propostas de formação linguisticamente responsiva (Lucas *et al.*, 2008; Torres & Tackett, 2016).

Os dados evidenciam, ainda assim, uma distância entre o reconhecimento formal do PLNM e a sua efetiva integração numa política transversal de educação linguística. Embora 60% dos professores inquiridos tenham referido realizar adaptações curriculares, estas incidem sobretudo em ajustamentos instrumentais, como a adaptação de atividades, recursos e materiais, sendo menos frequentes as alterações dos conteúdos e objetivos curriculares ou a integração dos referenciais culturais dos alunos. Na avaliação, coexistem práticas diferenciadas e indiferenciadas: se 54,4% dos docentes adaptam os instrumentos de avaliação, 20,6% afirmam recorrer aos mesmos instrumentos para todos os alunos.

A análise dos *focus groups* reforça esta tendência. As estratégias de mediação linguística, apesar de relevantes, dependem sobretudo da iniciativa individual dos professores e raramente se articulam de forma sistemática com as restantes disciplinas. A estes constrangimentos acrescem lacunas na formação docente e a ausência de mecanismos regulares de monitorização dos percursos escolares dos alunos com origem imigrante.

No seu conjunto, os resultados revelam que o reconhecimento formal do PLNM como disciplina curricular não tem sido acompanhado pela sua efetiva integração numa política transversal de educação linguística. A concentração do apoio linguístico nesta disciplina, a predominância de adaptações instrumentais e a reduzida valorização dos repertórios linguísticos dos alunos evidenciam a persistência de uma lógica compensatória, que tende a responsabilizar o espaço específico do PLNM pela resposta à diversidade. Estes resultados corroboram as duas hipóteses do estudo: por um lado, a segmentação do desenvolvimento da proficiência linguística (H1); por outro, a existência de lacunas

estruturais nas práticas docentes, que contribuem para a normalização da diversidade como dado de contexto, sem questionar suficientemente a organização do currículo dominante (H2).

A construção da proficiência académica exige, por conseguinte, um trabalho linguístico intencional e transversal às diferentes disciplinas (Cummins, 2000, 2008), bem como o reconhecimento dos repertórios linguísticos dos alunos como recursos legítimos de aprendizagem (García & Wei, 2014; García & Lin, 2016). Reconhecer o PLNM como eixo transversal do currículo implica, assim, transformar práticas escolares e reconfigurar as políticas de formação, de modo a que a língua de escolarização deixe de operar como filtro invisível de exclusão e passe a constituir um objeto explícito de educação linguística em toda a escola.

No plano das políticas educativas, importa criar um grupo disciplinar próprio de PLNM, com critérios de recrutamento que privilegiem formação especializada em Português Língua Segunda/Estrangeira, e integrar de forma consistente conteúdos de PLNM, *Pedagogical Language Knowledge* e educação intercultural na formação inicial e contínua de professores. É igualmente relevante incentivar a produção de materiais didáticos específicos para PLNM, articulados com diferentes disciplinas e níveis de proficiência e, idealmente, disponibilizados numa plataforma digital centralizada. A par destas medidas, a monitorização formativa regular dos percursos linguísticos dos alunos, assente em registos sistemáticos, permitiria fundamentar as decisões pedagógicas em evidências e evitar abordagens *colorblind* que normalizam lacunas formativas e invisibilizam desigualdades.

Importa, por fim, reconhecer as limitações inerentes ao âmbito geográfico e institucional do estudo, concentrado na área metropolitana de Lisboa e em nove escolas, o que restringe a generalização dos resultados ao conjunto do sistema educativo. Não obstante, a convergência entre os dados empíricos recolhidos e o enquadramento teórico e político mobilizado sugere que os padrões identificados podem ser relevantes para uma reflexão mais ampla sobre o papel do PLNM na inclusão educativa dos AOI em Portugal.

**Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)**

Declaramos que não foram utilizadas ferramentas de AIGen, sendo os autores os únicos responsáveis pelo conteúdo dos seus manuscritos.

**Referências bibliográficas**

Albuquerque, A. (2024). *Fatores de promoção do sucesso e da equidade entre alunos com e sem origens imigrantes: Estudo de caso numa escola inesperadamente eficaz*. *Sociologia On Line, 34,* 11–34.

Almeida, S. (Coord.) (2025). *Projeto: Inclusão ou discriminação? Da análise de resultados escolares às estratégias para o sucesso dos alunos com origem imigrante.* CICS.NOVA & Associação EPIS-Empresários pela Inclusão Social.

Ançã, M. H. (2019). Aproximações ao português língua não materna: Alguns estudos académicos do 2.º Ciclo (Bolonha). *Studia Iberystyczne, 18,* 337–348.

Apple, M. W. (2012). *Education and power*. Routledge.

Apple, M. W. (1996). Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education, 17(2*), 125–144.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Batyi, T. (2022). Enhancing the quality of students' academic literacies through translanguaging. *Language, Culture and Curriculum*, *35*(3), 303–316.

Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists: Color-blind racism and thepPersistence of racial inequality in America* (4th ed.). Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Polity Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical, theoretical and instructional issues. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Language teaching research* (pp. 71-83). Oxford University Press.

García, O., & Lin, A. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García & A. Lin (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (Encyclopedia of Language and Education, pp. 1–14). Springer.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gomes, L., Matos, I. A., & Melão, D. (2019). Aquisição/aprendizagem de português língua não materna – um estudo de caso múltiplo. In J. Rocha, *et al*. (Eds.), *Livro de*

*atas: Olhares sobre a educação 7* (pp. 20–30). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Lewis, A. E. (2001). Não existe "raça" no pátio da escola: ideologia daltônica em uma escola (quase) totalmente branca. *American Educational Research Journal, 38(4)*, 781-811. https://doi.org/10.3102/00028312038004781

Lucas, T., Villegas, A.M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education, 59(4)*, 361-373.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.

Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.

Ministério da Educação (2011). Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto. *Diário da República,* 160(2).

Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 129*(1-A).

Ministério da Educação (2022). Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro. *Diário da República*, 33(2).

Ministério da Educação (2006). Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro. *Diário da República*, 26(1).

Ministério da Educação (2007). Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto. *Diário da República*, 154(2).

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025a). *Mediadores linguísticos e culturais* (Nota Informativa, 21/01/2025).

Ministério da Educação (2018). Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*, 149 (1).

Ministério da Educação (2018). Portaria n.º 226-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*, 151 (1).

Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025b). Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro. *Diário da República, 27*(1).

Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025c). Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março. *Diário da República*, 45(1).

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Sage.

Torres, K. M., & Tackett, S. (2016). Pre-service teachers' beliefs of effectively educating ESOL students in mainstream classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching*, *3*, 186–200. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/130/135

Wang, X., Xia, C., Zhao, Q., & Chen, L. (2025). *Enhancing second language motivation and facilitating vocabulary acquisition in an EFL classroom through translanguaging practices*. *Applied Linguistics Review, 16*(5), 2183–2216.

Sílvia de Almeida,
NOVA FCSH, EDUNOVA.ISPA & CICS.NOVA
https://orcid.org/0000-0002-4728-064X.
silvia.almeida@fcsh.unl.pt

Susete Albino
NOVA FCSH, EDUNOVA.ISPA & Universidade Aberta, LE@
: https://orcid.org/0000-0001-5765-1857
susetealbino@fcsh.unl.pt

César Morais
NOVA FCSH & CISCS.NOVA
https://orcid.org/0000-0001-6741-0037
calm@fcsh.unl.pt

Maria Raquel Santana
Instituto Politécnico de Beja-CIEQV & EDUNOVA.ISPA
https://orcid.org/0000-0002-2274-9886
maria.santana@ipbeja.pt

Data de submissão: julho, 2026

Data de avaliação:julho-outubro, 2026

Data de publicação: novembro, 2026