

## CAPACITAR PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO A ALUNOS DE PLNM

*TRAINING TEACHERS FOR LINGUISTIC DIVERSITY: TRAINING NEEDS AND STRATEGIES FOR TEACHING STUDENTS OF PLNM*

**Fausto Caels**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra,  
Portugal

fausto.caels@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7589-2793>

**Catarina Mangas**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais e Centro de Estudos em Educação e  
Inovação do Politécnico de Leiria

catarina.mangas@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0003-0843-5861>

**Marta Filipe Alexandre**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra,  
Portugal

marta.alexandre@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2898-8762>

**Sara Malheiro**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal  
s\_malheiro\_41@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2076-5240>

**RESUMO:** O sistema educativo português enfrenta desafios significativos devido à crescente diversidade linguística e cultural, tendo aumentado em 160% o número de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Básico e Secundário nos últimos cinco anos. Parte expressiva destes alunos faz uso do Português como Língua Não Materna (PLNM) e o seu sucesso educativo depende tanto da sua familiaridade com os usos escolares da língua portuguesa, como da capacidade dos professores para atuar eficazmente em contextos multilingues. Neste estudo, analisam-se as necessidades formativas docentes, a partir de um inquérito realizado em dois agrupamentos escolares cujos resultados evidenciam uma lacuna formativa crítica, com apenas 2% dos inquiridos a possuírem formação prévia em PLNM, aliada à escassez de recursos pedagógicos e à

necessidade de maior apoio institucional. Como possível resposta, descreve-se um programa de capacitação implementado nos referidos agrupamentos, centrado em estratégias integradas de ensino de conteúdo e de língua, discutindo-se a sua estrutura, os seus pressupostos teórico-metodológicos e o trabalho realizado pelos formandos.

**Palavras-chave:** Capacitação docente; Práticas pedagógicas inclusivas; Português Língua Não Materna; Diversidade linguística

**ABSTRACT:** The Portuguese education system faces significant challenges due to increasing linguistic and cultural diversity, with the number of foreign students enrolled in Basic and Secondary Education having risen by 160% over the past five years. A substantial proportion of these students use Portuguese as a Non-Native Language (PLNM), and their academic success depends both on their familiarity with the school-based uses of the Portuguese language and on teachers' ability to respond effectively in multilingual contexts. This study analyses teacher training needs based on a survey conducted in two school clusters, whose results reveal a critical training gap: only 2% of respondents reported prior training in PLNM. This is compounded by a shortage of pedagogical resources and the need for stronger institutional support. As a possible response, the study describes a training program implemented in the clusters in question, focused on integrated strategies for teaching both content and language. The paper discusses its structure, theoretical-methodological underpinnings, and the work developed by the participants.

**Keywords:** Teacher training; Inclusive teaching practices; Portuguese as a non-native language; Linguistic diversity

## 1. INTRODUÇÃO

O sistema educativo português tem experienciado desafios acrescidos com o aumento substancial de alunos de origem migrante que, atualmente, representam cerca de 14% do público discente matriculado no Ensino Básico e Secundário (OECD, 2024). A diversidade cultural e linguística decorrente deste influxo traduz-se em complexidades específicas, particularmente para os alunos que têm o português como língua não materna (PLNM). Neste cenário, cabe às escolas assegurar medidas linguísticas inclusivas, considerando a dupla função do português como instrumento de comunicação e como veículo de saberes escolares. O mesmo equivale a dizer que a inclusão dos alunos migrantes é também – e necessariamente – uma inclusão curricular, que atenda à transversalidade da língua e ao seu papel estruturante na transmissão e avaliação de saberes e competências em diferentes áreas e domínios do currículo.

O desafio da inclusão e promoção do sucesso educativo dos alunos de PLNM merece ser perspectivado também à luz da preparação e capacitação dos professores que recebem e acompanham estes alunos nas suas salas de aula (Domke; Cerrato, 2024). Segundo Cursino (2020), os diferentes agentes educativos de culturas escolares tradicionalmente monolíngues, como a brasileira ou a portuguesa, ao depararem-se com fluxos migratórios impressionantes, sentem necessidade de desenvolver nos professores competências específicas, que atendam ao perfil dos alunos e abram, nomeadamente, espaço para o plurilinguismo. Não se trata necessariamente de aprender a falar múltiplas línguas, mas sobretudo de desenvolver e aprofundar uma consciência sociocultural. Alguns autores advogam, aliás, uma formação assumidamente direcionada para o ensino cultural-

mente responsável e comprometido com a mudança (Faneca; Araújo e Sá; Melo-Pfeifer, 2017; Villegas; Lucas, 2002).

O sistema educativo português pratica uma política inclusiva, prevendo medidas de apoio diversificadas para a integração dos alunos de origem migrante, como, por exemplo, a existência de aulas de PLNM para alunos de nível A1, A2 e B1 (em substituição da disciplina de Português como língua materna), a possibilidade de beneficiarem de uma integração progressiva no currículo ou a ativação de medidas de apoio à aprendizagem da língua de escolarização em todas as disciplinas (cf. Caels; Segura; Albino, 2024; Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro; Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março). Coloca-se, no entanto, a questão de saber se os professores estão efetivamente preparados para atuar neste contexto de heterogeneidade linguística e cultural e para implementar, com sucesso, as medidas previstas nos documentos orientadores nacionais ou, ainda, medidas complementares, passíveis de serem definidas localmente, ao abrigo da autonomia das escolas.

Atendendo a este enquadramento, o presente trabalho surge com três objetivos distintos: 1) analisar o perfil académico e profissional de docentes de dois agrupamentos escolares na região centro de Portugal, com índices de alunos estrangeiros próximos da média nacional; 2) mapear as necessidades formativas e as condições tidas como relevantes pelos professores destes agrupamentos para um ensino e apoio (mais) eficazes aos alunos de PLNM; e 3) apresentar um dispositivo formativo concebido no âmbito de um programa de intervenção designado “Avançar PLNM”, aplicado junto dos agrupamentos.

A presente secção assume uma função introdutória. Apresenta-se, na Secção 2, uma contextualização mais alargada dos desafios e necessidades inerentes ao ensino-aprendizagem em contextos educativos multiculturais e multilingues, explicitando-se os conceitos teóricos sobre os quais assenta o trabalho desenvolvido. A Secção 3 descreve a metodologia do estudo, detalhando a sua abordagem exploratória, o contexto, os participantes e os instrumentos de recolha e tratamento de dados. Na Secção 4, são apresentados os resultados, organizados em quatro dimensões principais, acompanhados da respetiva análise e discussão. Seguidamente, introduz-se a intervenção formativa implementada nos agrupamentos, juntamente com uma publicação daí resultante (Secção 5). A Secção 6 ilustra alguns conteúdos abordados na capacitação e a sua apropriação por parte dos professores. O trabalho é concluído, na Secção 7, com algumas considerações sobre implicações práticas e sugestões para investigações futuras.

## 2. DESAFIOS E NECESSIDADES EMERGENTES

Os fluxos migratórios marcam o mundo atual e têm um reflexo direto na organização dos sistemas educativos que asseguram a escolarização dos filhos e descendentes de migrantes. Em Portugal, o índice de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário situava-se nos 13,9% em 2023-2024, o que representa um aumento de mais de 160% num espaço de cinco

anos (OECD, 2024).

A integração escolar de crianças e jovens de origem migrante e a subsequente gestão de uma sala de aula cultural e linguisticamente diversa tem sido amplamente debatida na literatura científica. Vários estudos indicam que o domínio da língua do país de acolhimento desempenha um papel crucial na integração e sucesso educativo destes alunos (Cummins, 2000; Baker, 2011). Contudo, sabe-se também que o foco sobre a proficiência linguística por si só não é suficiente, sendo necessário considerar fatores culturais, sociais e pedagógicos, face à complexidade associada à inclusão (Cursino, 2020). Os múltiplos saberes e fatores envolvidos neste âmbito devem ser compreendidos à luz do conceito de competência plurilingue e intercultural, consolidado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este refere-se à capacidade de usar as línguas para fins comunicativos e para participar na interação intercultural, reconhecendo que cada indivíduo apresenta diferentes níveis de proficiência em diferentes línguas e experiências culturais. Refletindo a complexidade inerente, esta é “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

A noção de competência plurilingue e pluricultural resulta de pesquisas empíricas e teóricas desenvolvidas por psicolinguistas e sociolinguistas, que refutam uma visão compartimentada do conhecimento de várias línguas e sustentam uma visão holística do seu uso. Assim, nos atuais documentos orientadores para as políticas educativas europeias entende-se que os princípios da educação plurilingue e intercultural constituem elementos-chave para a coesão social e respeito pelos direitos humanos (Candelier; Daryai-Hansen; Schröder-Sura, 2012). Mais concretamente, defende-se que os desafios da diversidade no mundo contemporâneo devem ser abraçados por meio de políticas linguísticas educativas que permitam aos indivíduos ser plurilingues (Conseil de l’Europe, 2007, p. 9).

Entre as preocupações imediatas neste contexto de desejado desenvolvimento de políticas educativas orientadas para o plurilinguismo, destaca-se a necessidade de examinar a formação dos professores e, em particular, redefinir as funções dos agentes educativos responsáveis pelo ensino das línguas. Torna-se evidente que os professores de língua não podem ser só como a única fonte de conhecimento sobre o uso das línguas na escola (Conseil de l’Europe, 2007, p. 50).

Discutindo necessidades de formação docente numa perspetiva internacional, Villegas e Lucas (2002) sublinham a importância do desenvolvimento de competências como a sensibilidade cultural, a adaptação curricular e a utilização de pedagogias linguísticas integradas, permitindo que os professores se tornem mediadores eficazes em contextos multiculturais. Trata-se de um entendimento do ensino como culturalmente responsável e comprometido com a mudança (Villegas; Lucas, 2002). A formação de professores – enquanto condição necessária para a equidade e a gestão da diversidade cultural e linguística – tem sido, assim, apontada como uma das prioridades de investimento, especialmente nos países da OCDE (Brussino, 2021).

Estes mesmos princípios surgem enunciados, também, em estudos relativos à realidade portuguesa. Silva (2017), nomeadamente, sublinha a importância de a formação contínua em Portugal

incluir componentes que promovam a sensibilização dos professores para a diversidade cultural e linguística. A mesma autora argumenta também que tal formação deve fomentar a capacidade dos docentes para compreender e valorizar as diferenças culturais, adaptando as práticas pedagógicas às especificidades dos alunos e contribuindo para ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes. Lourenço, Andrade e Martins (2017) defendem uma ideia similar, ao afirmar que os futuros docentes devem ser encorajados, durante a formação inicial, a construir conhecimentos práticos e reflexivos, orientados para lidar com a diversidade linguística e cultural de forma eficaz em contexto educativo.

A prática, porém, sugere que muitos professores não beneficiam (ainda) de uma formação com estas características. Abrantes (2021), por exemplo, numa análise aos esforços para a promoção da educação inclusiva em Portugal, identifica a falta de articulação entre as políticas educativas e as práticas formativas como uma das principais limitações à implementação de estratégias eficazes no apoio à diversidade cultural e linguística. Esta situação parece abarcar a formação inicial e a formação contínua de professores. Assim, Moreira e Vieira (2014) apontam a ausência de uma abordagem aprofundada, consistente e sustentável aos tópicos da educação plurilingue e pluricultural na formação de base.

Adicionalmente, recorde-se que o sistema educativo português atual prevê medidas de apoio específico para a integração dos alunos de origem migrante. Entre as quais se destaca a existência de aulas de PLNM para alunos de nível A1, A2 e B1, a decorrer em substituição da disciplina de Português como língua materna (Caels; Segura; Albino, 2024; Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro; Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março). Na realidade, estas aulas pressupõem a construção de um perfil de professor particular, com formação e competências próprias: o professor de PLNM. Contudo, a oferta ao nível da formação contínua na área do PLNM revela-se ainda insuficiente para abranger todas as escolas do país, conforme se defende em Seabra *et al.* (2018).

Também no relatório do Conselho Nacional de Educação de 2024, surge o problema do alcance da oferta formativa:

Não obstante, sentem-se problemas da escassez de docentes e da formação de professores, em relação quer ao ensino da língua quer às questões da multiculturalidade. Se é verdade que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tinha ativas, mais de 40 ações de formação sobre PLNM, em 2023, oferta que mais do que duplicou em 2024, chegando quase a uma centena, também é verdade que proliferam os lamentos da sua escassez. (CNE, 2024, p. 238)

O mesmo relatório adianta como possível explicação o facto de “[a] anunciada falta de formação nesta área pode[r] assentar na falta de procura em vez de assentar na falta de oferta” (idem). Esta leitura é legítima e haverá, certamente, professores menos ativos em procurar e frequentar formações nesta área. Todavia, “os lamentos da sua escassez” podem também denotar outra realidade, segundo a qual as formações existentes não cobrem todo o espectro de desafios pedagógicos e organizacionais decorrentes do aumento exponencial de alunos migrantes nas escolas e/ou em

que as formações existentes não chegam, de forma alargada, a todos os professores que acolhem alunos migrantes nas suas aulas. Considerando que este universo é muito mais abrangente do que os profissionais que lecionam a disciplina de PLNM e/ou que dinamizam apoios complementares nessa área, estamos perante uma questão que merece aprofundamento.

Finalmente, falta ainda especificar o conceito de língua veicular e a sua relevância para a problemática em foco. A língua portuguesa – importa sublinhar – é onnipresente na escola e permeia todo o currículo. No seu papel de língua de transmissão e avaliação de conhecimentos e competências especializados assume, frequentemente, um elevado grau de complexidade, distinguindo-se de outros usos mais quotidianos, mais informais e/ou predominantemente orais da língua (Caels, 2023). A língua usada na transmissão e avaliação de conhecimentos, também designada de “língua de escolarização”, “língua de aprendizagem” ou “língua veicular”, está diretamente relacionada com os propósitos comunicativos e as interações inerentes ao contexto escolar. Compreensivelmente, muitos alunos de PLNM enfrentam dificuldades acrescidas no acesso ao currículo, o que, por sua vez, compromete as suas oportunidades de sucesso educativo (Abrantes, 2021; Cne, 2024; Pinto, 2018).

Importa, nesse contexto, particularizar a problemática da inclusão curricular dos alunos migrantes, enquanto dimensão essencial da sua integração escolar. Tirando um conjunto seletivo de medidas – como a frequência da disciplina de PLNM ou a dispensa à disciplina de segunda língua estrangeira para alunos recém-chegados, sem conhecimentos prévios de português (cf. Caels; Segura; Albino, 2024; Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro; Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março) – os alunos de origem migrante são integrados nos grupos-turma correspondentes à sua faixa etária, desde o momento da sua chegada, onde se deparam com um leque diversificado de conteúdos programáticos, veiculados numa língua em que se encontram a dar os primeiros passos.

Pelo exposto, facilmente se compreende que os alunos de PLNM enfrentam o duplo desafio de aprender português e, ao mesmo tempo, realizar as suas aprendizagens escolares nessa língua. Os professores, por seu turno, experienciam também um desafio semelhante, mas visto a partir da perspetiva de quem ensina e monitoriza o desenvolvimento sociocognitivo dos aprendentes. A inclusão curricular dos alunos de PLNM requer, pois, que os professores consigam adequar o ensino da sua disciplina, tornando-a acessível a alunos com níveis de proficiência em português que podem variar do Nível Zero ao Nível C2 (Caels; Segura; Albino, 2024; CE, 2001, 2018, 2020). Implica, por outras palavras, que saibam formular respostas pedagógicas diferenciadas que integrem, de forma coordenada, o ensino de conteúdo e de língua. Esta “nova” exigência que se coloca à profissão docente, e que é própria de sistemas educativos plurilingues e pluriculturais, verifica-se, de forma transversal, nos vários níveis/ciclos de ensino e áreas curriculares.

Múltiplos estudos indicam a existência, a relevância e até o sucesso comprovado de metodologias de inclusão curricular que potenciam a aprendizagem articulada de língua e de saberes escolares para alunos de origem migrante. É o caso, por exemplo, da abordagem conhecida como CLIL – *Content and Language Integrated Learning*; Ensino Integrado de Conteúdo e de Língua (e.g. Ballinger; Fielding; Tedick, 2024; Lee *et al.*, 2025; Marsh, 2002), de abordagens transversais ao de-



envolvimento da leitura e da escrita (e.g. Gibbons, 2002; Manzo; Manzo; Thomas, 2009; Pasquarelli, 2006; ROSE; Martin, 2018) ou do uso pedagogicamente informado do repertório linguístico integral dos alunos e professores, designado como *Translanguaging*, ou translinguagem (García; Wei, 2013). A questão que se coloca, porém, não é tanto de saber se estas metodologias existem – o que é um facto inegável – mas se os professores têm acesso a elas, fruto da sua formação de base e/ou de outras formações complementares, posteriores, tal como é pertinente questionar o que pode ser feito para levar esse conhecimento aos profissionais que estão no terreno.

Foi apontada, mais acima, a escassez de formação na área do PLNM. No entanto, encontram-se também, na literatura, registos de exemplos que contrariam essa tendência. É o caso, nomeadamente, dos autores Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2017) que relatam um programa de formação contínua que, ainda que de pequena escala, se diferencia pela sua abordagem inovadora à gestão da diversidade linguística e cultural na escola, alicerçada nos princípios da adequação ao contexto, do trabalho colaborativo e do questionamento como base para o saber. Adotando tal programa como mote, mas focando questões especificamente dirigidas à inclusão curricular de alunos de origem migrante, propõem-se as seguintes perguntas orientadoras para o presente estudo:

- De que formação dispõem os professores – aqui englobando profissionais de diferentes áreas do Ensino Básico e Secundário – para trabalhar com públicos linguisticamente e culturalmente diversos?
- Quais são as necessidades formativas que os professores sentem nesta área?
- Que contornos poderá assumir uma capacitação transversal e multidisciplinar, aberta a professores com diferentes perfis profissionais?
- Que recursos pedagógicos podem ser concebidos, com vista à operacionalização de um ensino (mais) integrado de língua e de conteúdo vocacionado para alunos de origem migrante?

### 3. METODOLOGIA

Procurando responder às perguntas acima formuladas, este trabalho segue uma abordagem exploratória, empregando a metodologia de estudo de caso para 1) conhecer o perfil formativo de docentes de dois agrupamentos escolares localizados na região central do território continental de Portugal, 2) desenvolver uma capacitação docente em concordância com esse mesmo perfil e 3) propor recursos formativos e didáticos que resultem de um trabalho colaborativo entre os professores e os formadores.

#### 3.1. TIPO DE ESTUDO

A abordagem exploratória adotada envolve a descrição e análise das percepções dos professores quanto a práticas pedagógicas e condições necessárias para a inclusão de alunos de PLNM em contextos educativos multiculturais, sem pretensão de formular generalizações e, antes, com o propósito de identificar aspetos particulares.

O estudo de caso constitui uma abordagem privilegiada para investigar fenómenos sociais complexos e fornecer contributos reflexivos baseados em evidências e com potencial para fundamentar intervenções educativas futuras (Stake, 1999; Yin, 2003). Neste caso em particular, a opção decorre do interesse por uma compreensão detalhada das percepções dos professores quanto aos vários tipos de práticas pedagógicas e às necessidades relacionadas com a inclusão de alunos de PLNM, bem como da diversidade dos seus próprios perfis.

### 3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Os dois agrupamentos escolares que participaram neste estudo situam-se na região de Coimbra Interior e registaram, no ano letivo de 2023/2024, respetivamente 257 e 159 alunos migrantes, o que, em termos de percentagem face ao seu universo de alunos corresponde sensivelmente à média nacional. Destes 416 alunos 53,12% tinham o português como língua não materna, sendo provenientes de 36 países diferentes, com destaque para: Reino Unido, Países Baixos, Alemanha, Israel, Ucrânia, França, Bélgica e Colômbia.

Como detalhado mais adiante, o trabalho realizado junto dos dois agrupamentos teve início com uma sessão de apresentação e sensibilização (uma em cada agrupamento), aberta a todo o corpo docente e englobando professores dos três ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de diversos grupos de recrutamento. A recolha de dados foi conduzida junto dos participantes destas sessões.

### 3.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Os dados foram recolhidos por meio de um inquérito por questionário estruturado, desenhado para obter informações relevantes sobre quatro tópicos fundamentais, a saber:

- o perfil académico e profissional dos docentes, nomeadamente o grau académico, tempo de serviço, áreas de recrutamento e níveis de ensino;
- a formação específica dos professores em PLNM ou em ensino do Português como língua veicular;
- as percepções dos docentes sobre as necessidades formativas no contexto do ensino a alunos de PLNM;
- as condições consideradas fundamentais para o sucesso académico e a inclusão de alu-



nos de PLNM.

O questionário era composto maioritariamente por questões de resposta fechada, as quais foram completadas com algumas questões de carácter mais aberto. As questões encontravam-se distribuídas por cinco grupos: um destinado exclusivamente a professores de PLNM, outro aos demais professores e três idênticos para todos. A aplicação do questionário realizou-se através de um formulário em linha (*google forms*), acessível por meio de uma hiperligação, sem necessidade de usar dados pessoais e assegurando uma participação voluntária e anónima.

### 3.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados recolhidos foram organizados e tratados com recurso a ferramentas de análise estatística descritiva, para calcular frequências, percentagens e identificar padrões. A análise qualitativa das respostas abertas complementou os dados quantitativos, oferecendo uma perspetiva mais rica e detalhada sobre as perceções dos professores e os desafios por estes enfrentados.

## 4. RESULTADOS

No total, recolheram-se respostas de 119 professores, o que permite formar uma visão bastante abrangente do perfil académico e profissional do corpo docente dos dois agrupamentos em estudo, bem como das condições consideradas necessárias por parte deste para um apoio (mais) eficaz a alunos de PLNM. Para uma leitura mais clara, a descrição dos resultados desdobra-se em três pontos.

### 4.1. PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Os professores inquiridos apresentam um perfil diversificado em termos de formação académica, experiência profissional e áreas de recrutamento.

A maioria possui licenciatura (70%), enquanto uma fração significativa completou um mestrado científico (15%), pós-graduação ou especialização (9%), ou mestrado profissionalizante (5%); apenas 1% dos docentes tem bacharelato, não se registando nenhum caso de doutoramento entre os respondentes. O perfil revelado sugere que a formação de 2.º ciclo (mestrados) é ainda minoritária (20% no total), o que pode ser um indício de limitadas competências de investigação e reflexão sobre a prática docente. Embora estas diferenças sejam, em parte, reflexo de alterações recentes no percurso formativo de professores em Portugal (onde as licenciaturas deixaram de ser suficientes para o desempenho profissional em 2006), é, ainda assim, seguro afirmar que a maioria dos docentes em exercício não desenvolveu atividades avançadas de teor analítico em torno das suas próprias

competências ou em torno da realidade atual das escolas. Esta realidade pode ser uma limitação e condicionar, por exemplo, a forma como se acede a estratégias pedagógicas adequadas e eficazes.

Em termos de experiência profissional, esta é superior a 26 anos de serviço para mais de 65% dos respondentes. Uma percentagem de 24,37% dos inquiridos conta com uma experiência de entre 16 e 25 anos. Têm representatividade inferior os níveis mais baixos: para 5,88% dos professores a experiência situa-se entre 6 e 15 anos e apenas para 4,2% abaixo dos 5 anos. Esta distribuição assimétrica traduz elevada experiência acumulada, mas evidencia fraca renovação geracional e eventual necessidade de reforço da formação contínua orientada para a atualização metodológica e digital. Com efeito, o vasto conjunto de práticas e experiências construídas ao longo de várias décadas de exercício profissional poderá beneficiar significativamente da participação em contextos de partilha de conhecimentos e experiências entre pares. As necessidades de atualização no plano digital poderão ser as mais óbvias, mas haverá inovações relevantes também ao nível dos instrumentos e ferramentas pedagógicas disponíveis para o trabalho docente.

Quadro 1. Perfil dos Professores: Formação Académica e Tempo de Serviço Docente

<b>Formação Académica</b>	<b>N.º de Profss.</b>	<b>%</b>	<b>Tempo de Serviço Docente</b>	<b>N.º de Profss.</b>	<b>%</b>
Bacharelato	1	1	Até 5 anos	5	65,6
Licenciatura	83	70	6-15 anos	7	24,4
Mestrado científico	18	15	16-25 anos	29	5,8
Mestrado profissionalizante	6	5	Mais de 26 anos	78	4,2
Pós-graduação/Especialização	11	9			
<i>Total</i>	<i>119</i>	<i>100</i>		<i>119</i>	<i>100</i>

Fonte: autoria própria

Vários participantes indicam lecionar mais do que uma área disciplinar e em mais do que um nível ou ciclo de ensino, pelo que apresentaremos dados absolutos. No que respeita às áreas, destacam-se, com maior número de respostas, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, as línguas estrangeiras, o Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e as Ciências Físico-Naturais, sugerindo um predomínio de grupos disciplinares nucleares do currículo. Ao considerar apenas os níveis de escolaridade, observa-se que 50 inquiridos lecionam no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 41 no ensino secundário, valores que evidenciam um foco acentuado nos anos terminais do ensino básico e no ensino secundário. Há um número significativo de professores que também trabalha no 1.º e 2.º ciclos, 30 e 29, respetivamente. Um número muito residual, quatro, atua ainda na Educação Pré-Escolar. O cenário descrito permite inferir que uma boa parte dos inquiridos trabalha num contexto de acentuada pressão no que respeita ao desempenho e avaliação dos alunos, visto que nos anos finais de cada ciclo de escolaridade há uma preocupação maior com o peso da avaliação e da eventual retenção.

Quadro 2. Perfil dos Professores: Área disciplinar e Níveis/Ciclos de Ensino

Área disciplinar	N.º de Profs.	Níveis/Ciclos de Ensino	N.º de Profs.
1.º Ciclo do Ensino Básico	31	Educação Pré-Escolar	4
Português	20	1.º Ciclo do Ensino Básico	30
Línguas Estrangeiras	26	2.º Ciclo do Ensino Básico	29
Ciências Sociais e Humanas	12	3.º Ciclo do Ensino Básico	50
Matemática	16	Ensino Secundário	41
Ciências Físico-Naturais	19		
Educação Artística e Tecnológica	8		
Educação Física	6		
Educação Especial	16		
Outras	2		

Fonte: autoria própria

Como mostram os dados relativos ao perfil académico e profissional, os dois agrupamentos dispõem de profissionais com um elevado nível de qualificação e de experiência, fatores à partida favoráveis para lidar com a diversidade crescente nas escolas integrantes. No entanto – e em forte contraste com este perfil geral – verifica-se também que apenas 2% possui formação específica na área do PLNM ou no ensino do Português como língua veicular. Além de ser um grupo ínfimo de professores, a própria formação revela-se muito limitada, abrangendo somente a frequência de ações de curta duração, com carga horária de 4 a 6 horas.

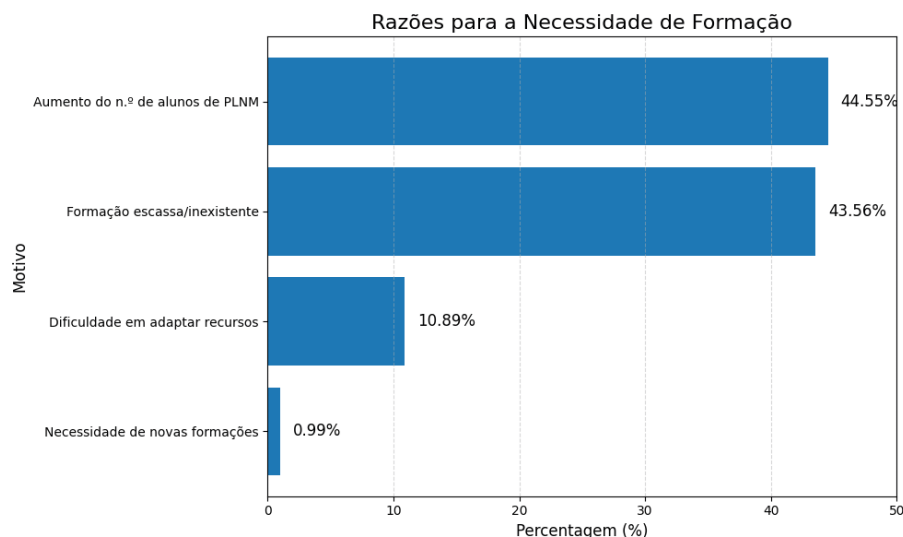
## 4.2. NECESSIDADES SENTIDAS PELOS DOCENTES

A grande maioria dos professores, representando 84,87% dos inquiridos, expressa sentir necessidade de formação específica na área do Português como Língua Não Materna e/ou como Língua Veicular. Embora este seja um número elevado, não corresponde ao total de docentes sem formação prévia na área. Alguns professores mostram-se, assim, satisfeitos – ainda que de forma indireta – com os seus atuais conhecimentos, por mais reduzidos que estes possam ser.

Os professores que ambicionam receber formação identificam, como motivos, o aumento significativo de alunos de PLNM nas suas turmas (44,55%) e a falta ou insuficiência de conhecimentos específicos para trabalhar com esta população (43,56%). Uma minoria de professores aponta também a dificuldade em adaptar recursos existentes (10,89%) e a necessidade alargada de novas formações (0,99%). Estes dados podem ser visualizados no Gráfico 1, abaixo. Os dois primeiros motivos apontados significam que os professores têm a perceção de que a sua formação e experiência não são suficientes para dar resposta às particularidades da realidade educativa atual. Ao apontarem o aumento de alunos de PLNM nas turmas e a insuficiência de conhecimentos específicos, os docentes evidenciam a perceção de um desfasamento entre as suas competências profissionais e as necessidades emergentes do contexto escolar. Se considerarmos os dados antes apresentados

sobre o perfil de formação e os anos de serviço dos inquiridos, torna-se plausível considerar que as oportunidades limitadas de investigação, atualização metodológica e formação contínua possam constituir fatores relevantes na origem das insuficiências e dificuldades expressas.

**Gráfico 1.** Razões para a necessidade de formação especializada.

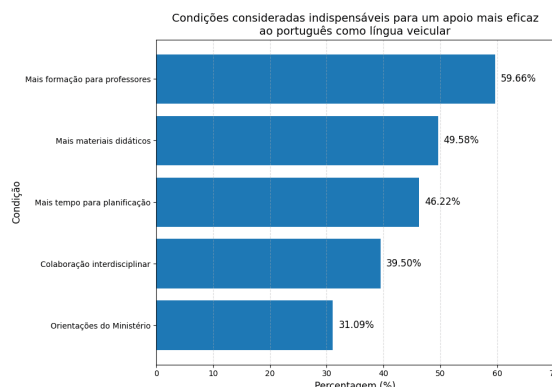


Fonte: autoria própria.

Procurando conhecer melhor a perspetiva dos professores, foi-lhes pedido para identificar as condições que consideram fundamentais para melhorar o apoio aos alunos de PLNM e reforçar o ensino do português a par dos conteúdos curriculares. Poderiam, neste caso, indicar mais do que uma condição.

Em primeiro lugar, destaca-se a formação na área do PLNM para professores como a condição mais mencionada, presente em 59,66% das respostas. Segue-se a necessidade de materiais didáticos específicos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, referida por 49,58% dos docentes. Em terceiro lugar, com uma representatividade muito próxima, 46,22%, apontam a necessidade de dispor de mais tempo para planificar o apoio aos alunos de PLNM. Uma maior colaboração inter e transdisciplinar é assinalada por 39,50%. Por fim, 31,09% dos inquiridos considera que o Ministério da Educação deveria fornecer orientações mais específicas para a implementação de práticas eficazes. Estas respostas encontram-se sistematizadas no Gráfico 2, abaixo.

**Gráfico 2.** Condições consideradas indispensáveis para um apoio mais eficaz aos alunos de PLNM.



Fonte: autoria própria.

As condições apontadas nas respostas mostram que os professores envolvidos têm uma compreensão abrangente das necessidades para o ensino de alunos de PLNM. A preponderância da formação reflete a maior importância que assume o conhecimento específico do professor. Paralelamente, a relevância dos recursos e do tempo para planificar demonstram uma preocupação pragmática e, porventura, assente numa abordagem mais individualizada. Por outro lado, o peso dado à colaboração interdisciplinar e às orientações claras, por parte do Ministério da Educação, indicia que é necessária uma abordagem sistémica e estruturada, que promova o alinhamento entre os diferentes intervenientes no processo educativo. É interessante observar, ainda, que a maioria das condições tidas como essenciais pelos professores podem ser proporcionadas pelas escolas e centros de formação, ao abrigo da sua autonomia, surgindo apenas em segundo plano as condições que transcendem o âmbito de atuação das escolas e que remetem para o Ministério de Educação ou para o mercado editorial.

### 4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos por meio do questionário corroboram as principais necessidades previamente identificados na literatura em relação à formação especificamente orientada para contextos pluriculturais e plurilingues, aqui verificada junto do corpo docente de dois agrupamentos de escolas da região centro de Portugal.

De uma forma geral, os professores mostram-se sensíveis à especificidade dos desafios com que têm de lidar na sua prática profissional. A perceção de necessidade formativa, indicada por uma elevada percentagem dos inquiridos, sublinha a consciência das exigências da inclusão curricular dos alunos de origem migrante. Ao considerar a identificação das condições tidas como indispensáveis para um apoio eficaz aos alunos de PLNM, e o maior peso atribuído a aspetos pragmáticos e de pendor individual, mais focados no próprio docente e/ou, porventura, num acompanhamento mais individualizado, sobressai a necessidade de uma abordagem sistémica e coordenada do trabalho de formação e capacitação para o ensino de PLNM. Este resultado alinha-se com estudos que enfatizam a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias integradas, para promover a aprendizagem simultânea da língua e dos conteúdos curriculares. Fica claro também

que as necessidades identificadas são transversais ao corpo docente, indo muito mais além dos professores que asseguram a disciplina de PLNM ou eventuais apoios complementares.

Com base nestes dados, é de prever que os professores inquiridos assumam, na sua prática letiva, uma perspetiva iminentemente pragmática e intuitiva. Serão, sem dúvida, professores conhecedores e muito experientes, com competências especializadas, mas numa situação de privação no que diz respeito a estratégias promotoras de competência plurilingue e de trabalho sobre a língua veicular. Com efeito, a escassez de formação específica é uma lacuna significativa, que parece limitar fortemente a capacidade destes docentes de atender às necessidades específicas dos alunos de PLNM. Este défice formativo poderá decorrer de vários fatores. Embora a falta de procura por parte dos professores possa ser um deles, é inegável que na oferta formativa disponível faltam programas de formação contínua mais robustos e aprofundados nesta área.

O reconhecimento expresso acerca das lacunas existentes representa, nesse sentido, uma oportunidade – e ao mesmo tempo uma reivindicação; um pedido de auxílio – para a implementação de programas de formação contínua, direcionados para a capacitação de professores em estratégias pedagógicas e metodologias adequadas ao contexto do PLNM. Ainda assim, assinala-se que não há unanimidade acerca da necessidade de formação especializada e, como tal, deve entender-se que o trabalho de sensibilização também constitui um elemento fundamental no cenário presente. É, portanto, fundamental que todos os professores estejam conscientes da especificidade dos desafios que enfrentam.

## 5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No seguimento da aplicação do questionário e da análise dos resultados obtidos, foi concebido e implementado, nos dois agrupamentos visados, um plano de capacitação, no âmbito das iniciativas do Programa “Avançar PLNM”. Segue-se uma breve caracterização do Programa e do plano de capacitação.

### *Programa Avançar PLNM*

O programa Avançar PLNM (<https://sites.ipleiria.pt/avancar-plnm/>) é dinamizado por uma equipa de docentes do Instituto Politécnico de Leiria, das áreas do Português Língua Não Materna, Educação Inclusiva e Formação de Professores, e define-se como uma prestação de serviços à comunidade educativa, em matéria de inclusão escolar de alunos de origem migrante. O programa compreende quatro principais eixos de atuação:

1. **Assessoria científica a escolas e agrupamentos de escolas**, mediante a realização de um diagnóstico de necessidades e medidas de apoio existentes, a articulação entre agentes educativos (direção, lideranças intermédias, coordenadores de PLNM, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI, mediadores linguísticos e culturais) e a partilha de boas práticas para a inclusão curricular dos alunos de origem



migrante;

2. **Capacitação de professores** para práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, adequadas à heterogeneidade linguística e cultural presente nas escolas, incluindo palestras, sessões de sensibilização e sessões de formação dedicadas, nomeadamente, a metodologias e estratégias de ensino integrado de conteúdo e de língua;
3. **Acompanhamento pedagógico**, envolvendo a monitorização de medidas de apoio e de práticas letivas, com o intuito de facultar *feedback* cientificamente informado, fomentar a reflexão crítica e de contribuir para a sua melhoria;
4. **(Co)construção de recursos** formativos e didáticos, resultando de sessões de elaboração e discussão conjunta com professores e equipas escolares, tendo em consideração diferentes anos de escolaridade, áreas curriculares e níveis de proficiência em português.

Os quatro eixos procuram dar especial ênfase ao ensino-aprendizagem do português como língua veicular, por se reconhecer a sua centralidade na inclusão curricular dos alunos de PLNM. Além disso, o Avançar PLNM sublinha a importância de capacitar todos os professores, independentemente da área de formação ou das disciplinas que lecionam, promovendo uma abordagem colaborativa e interdisciplinar no apoio aos alunos.

#### *Plano de capacitação*

Descreve-se, neste ponto, o plano de capacitação docente desenvolvido em cada um dos agrupamentos. O mesmo decorreu entre abril de 2024 e julho de 2025, e contou com um total de 30 horas de contacto, maioritariamente em formato presencial, realizadas nas escola-sede dos agrupamentos, incluindo também algumas sessões em linha. A capacitação teve o apoio financeiro do plano governamental 21|23 Escola+ (<https://escolamais.dge.mec.pt>). O Quadro 3 oferece uma sistematização das sessões e dos principais conteúdos abordados.

**Quadro 3.** Programa de capacitação de professores

<b>Fases</b>	<b>Calendário</b>	<b>Conteúdos</b>
1. Sensibilização	- 2h - abril 2024	<u>O desafio da inclusão curricular de alunos de origem migrante:</u> - Fundamentos teórico-metodológicos - Português como língua de escolarização - Boas práticas existentes no agrupamento - Sugestões de estratégias e recursos complementares
2. Capacitação: Parte I	- 12 h - julho 2024	<u>Estratégias para a inclusão curricular de alunos de origem migrante:</u> 1 - Definir objetivos comunicativos 2 - Auxiliar a produção oral 3 - Reforçar o vocabulário 4 - Propor aprendizagens multissensoriais e multimodais 6 - Desenvolver a leitura e discussão conjunta de textos 5 - Adaptar textos e enunciados 7 - Valorizar e mobilizar as línguas maternas dos alunos

3. Capacitação: Parte II	- 14 h - outubro a março 2024-25	<u>Concretizando a inclusão curricular de alunos de origem migrante:</u> - Construção de uma sequência didática com as estratégias 1-7 - Planificar aulas e construir recursos com o apoio da IA - Reflexão sobre a importância da língua materna - Apresentação de projetos e recursos complementares (c/ convidados) - Partilha de boas práticas de outras escolas (c/ convidados) - Elaboração dos trabalhos final, com exemplos de implementação
4. Disseminação	- 2 h - maio/julho 2025*  * datas diferentes nos 2 agrupamentos	- Síntese do programa de capacitação - Apresentação de trabalhos realizados dos professores - Disponibilização de recursos resultantes do projeto - Oferta de recursos bibliográficos adicionais

Fonte: autoria própria

As fases 1 e 4 dirigiram-se a um grupo amplo de docentes. Um dos agrupamentos convidou, para o efeito, todos os seus docentes (cerca de 125 professores), enquanto o outro optou por selecionar um grupo de aproximadamente 50 professores, representativos de diferentes órgãos, departamentos e áreas disciplinares. As fases 2 e 3, por seu turno, foram desenvolvidas junto de um subgrupo de professores, reunindo elementos autopropostos e elementos sugeridos pelas direções. Note-se, todavia, que parte dos docentes que frequentou as primeiras 12 horas de capacitação não pôde dar continuidade à formação no ano letivo seguinte, facto que se explica pela elevada mobilidade docente verificada num dos agrupamentos. Como tal, tornou-se necessário retomar e reforçar, na fase 2, conteúdos anteriormente abordados.

A capacitação visou a exploração de conteúdos teórico-metodológicos basilares para atuar em contextos educativos plurilingues e multiculturais. Ocuparam um papel de destaque as estratégias de inclusão curricular, que permitem tornar a língua de escolarização mais visível e mais acessível aos alunos de PLNM, em diferentes disciplinas. Concretamente, abordaram-se os seguintes eixos:

- **Consciencialização sobre a importância da adaptação curricular:** as ações exploraram formas de adaptar metas de aprendizagem, conteúdos e métodos de avaliação ao perfil dos alunos PLNM;
- **Adoção de estratégias diferenciadas:** foram partilhadas, ao longo das sessões, várias estratégias, recursos e metodologias inclusivas, ajustadas a alunos de PLNM como a adaptação de enunciados, o reforço da oralidade e o uso de recursos multimodais;
- **Colaboração entre docentes:** as sessões permitiram ensaiar e/ou aprofundar práticas colaborativas, nomeadamente na partilha de estratégias entre diferentes disciplinas e na articulação dos professores com os elementos das equipas EMAEI, com destaque para os professores de educação especial;
- **Valorização da língua materna dos alunos:** sensibilizou-se, em múltiplas ocasiões, o cor-

po docente para o reconhecimento do papel da língua materna no desenvolvimento das competências linguísticas em português e nas diversas áreas do currículo escolar.

Questionados sobre a qualidade do trabalho efetuado, a maioria dos professores fez uma avaliação positiva das sessões, considerando que os objetivos foram alcançados e que os conteúdos apresentados contribuíram positivamente para a sua prática pedagógica. Os temas abordados foram considerados adequados e pertinentes para o nível de conhecimentos prévios dos participantes. A sequência temática e os materiais disponibilizados foram bem avaliados, tendo os conteúdos sido considerados úteis e interessantes. Os formadores foram valorizados pelo domínio dos conteúdos, clareza na exposição e pela forma como promoveram a interação. A combinação entre teoria e prática foi bem acolhida, tendo a mesma contribuído para um ambiente colaborativo e dinâmico durante as sessões. Por fim, a organização foi, no geral, bem avaliada, sobretudo no que se refere à qualidade dos recursos físicos e digitais.

A equipa do Programa, por sua vez, considera que os professores participantes manifestaram interesse nas formações, reconheceram a sua relevância face às necessidades sentidas no terreno e demonstraram vontade de continuar a aprofundar o seu conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciadas para alunos de PLNM. Entende também que a capacitação permitiu uma melhor compreensão dos desafios enfrentados, quer pelos professores quer pelos alunos de PLNM, promovendo uma maior consciência das suas implicações pedagógicas. A coconstrução de materiais pedagógicos revelou-se uma estratégia particularmente eficaz na criação de recursos mais contextualizados e ajustados à realidade dos professores envolvidos e das escolas em que atuam. A colaboração entre professores e equipas educativas foi assim reforçada, favorecendo uma abordagem mais integrada e articulada com o ensino do português como língua veicular. As ações desenvolvidas deram também visibilidade a disposições e atitudes pedagógicas já existentes nos agrupamentos, que, analisadas e validadas no contexto da capacitação, permitem uma resposta mais eficaz aos desafios concretos da sala de aula, promovendo metodologias inclusivas e centradas nas necessidades dos alunos de PLNM. Por conseguinte, é expectável que o trabalho desenvolvido venha a ter efeitos positivos nas práticas pedagógicas dos docentes do agrupamento que tomaram parte do programa de capacitação.

Concluída a capacitação, procedeu-se à elaboração de uma publicação intitulada “Estratégias Didáticas para a Inclusão Curricular de Alunos de PLNM” (Caels *et al.*, no prelo). Nele se detalham as sete estratégias exploradas nas sessões formativas, sendo cada uma das estratégias objeto de um capítulo distinto. Os capítulos incluem uma breve contextualização, uma definição da estratégia em causa e vários exemplos de concretização. Na parte final do livro, apresenta-se também um exemplo de uma sequência didática completa de Ciências Naturais (3.º Ciclo do Ensino Básico), que convoca várias estratégias, em diferentes momentos-chave. Propõe-se, ainda, um conjunto de sugestões para articular o trabalho a realizar na disciplina em foco (neste caso, Ciências Naturais) e a disciplina de PLNM.

**Figura 1:** Capa da publicação e Diagrama das estratégias didáticas



Fonte: autoria própria.

Os capítulos contêm múltiplos exemplos da responsabilidade dos professores dos dois agrupamentos, incluindo tanto propostas que foram construídas nas próprias sessões de capacitação, em momentos de colaboração interdisciplinar, como propostas que resultam de experiências desenvolvidas autonomamente pelos professores nas suas salas de aula, partindo das ideias e técnicas discutidas na capacitação.

## 6. EXEMPLIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Para se ter uma ideia mais clara dos conteúdos da capacitação, da sua apropriação por parte dos professores e da publicação final resultante do percurso colaborativo de formadores e formandos, apresenta-se brevemente, nesta secção, uma das estratégias em foco, designada “adaptar textos e enunciados”.

A estratégia “adaptar textos e enunciados” parte da tomada de consciência de que i) a leitura é uma competência transversal ao currículo, essencial às aprendizagens escolares, ii) a leitura é uma tarefa exigente que envolve decodificar, compreender e interpretar textos e iii) os textos escolares são tendencialmente complexos, quer por causa dos conteúdos especializados que transmitem, quer face às suas propriedades linguísticas. A partir de exemplos práticos e da experiência dos professores, estas características são apresentadas e discutidas na capacitação, num momento de contextualização.

Segue-se um segundo momento em que os formandos procuram conhecer melhor as competências leitoras dos seus alunos de PLNM, à medida que passam por diferentes fases de desenvolvi-

mento na sua aprendizagem do português. Essa reflexão pode ser conduzida, por exemplo, a partir da consulta conjunta de descritores de proficiência leitora propostos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), como os que se ilustram a seguir:

## PARA COMEÇAR

- A leitura é essencial às aprendizagens escolares.
- A leitura é uma tarefa complexa, que envolve decodificar, interpretar e analisar os textos.
- Os textos escolares tendem a ser (muito) complexos para os alunos de PLNM, quer por causa dos conhecimentos que veiculam, quer por causa das suas propriedades linguísticas.

**A competência leitora dos alunos de PLNM deve ser vista em função do seu nível de proficiência em português.**

COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL			
A1	A2	B1	B2
Entende textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.	Entende textos simples e curtos acerca de assuntos concretos e familiares, compostos numa linguagem muito frequente e quotidiana.	Lê textos objetivos simples acerca de conteúdos escolares, com um grau satisfatório de compreensão.	Lê com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões pouco frequentes.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições ASA.

Figura 2: Descritores de proficiência leitora (Adaptado de: Conselho da Europa, 2001)

Os formandos exploram também a ferramenta linguística “LX proficiency”, desenvolvida pelo Grupo da Fala e Linguagem Natural, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e patrocinado pelo Instituto Camões, que determina o nível de dificuldade e de legibilidade de textos escritos em língua portuguesa, de acordo com o QECR (<https://portulanclarin.net/workbench/lx-proficiency/>). Essa exploração permite-lhes concluir, nomeadamente, que muitos textos presentes em manuais escolares requerem níveis intermédios e/ou avançados de compreensão leitora, superiores ao nível B1; facto que se compreende, sabendo que, além da sua especificidade curricular, foram projetados para falantes que têm o português como primeira língua.

Discutem-se, então, diferentes estratégias de atuação pedagógica, com base na literatura e na experiência dos formandos. Estas envolvem, entre outras possibilidades, i) reduzir o número de textos curriculares destinados aos alunos de PLNM, ii) substituir textos verbais mais densos por representações multimodais e demonstrações práticas, iii) desconstruir (explicar, analisar, discutir) oralmente textos em aula, estimulando uma aprendizagem dialógica, e/ou iv) modificar previamente textos, alterando a sua formulação gramatical e lexical, mantendo, contudo, os conteúdos curriculares relevantes (e.g. Coelho, 2012; Rose; Martin, 2018). É sobretudo esta última abordagem que é explorada, com maior profundidade, na estratégia “adaptar textos e enunciados”.

Pistas concretas para facilitar a adaptação de textos escolares são facultadas sob a forma de



uma listagem de possíveis modificações, por um lado (Fig. 3), e de exemplos comentados de textos modificados, por outro (Fig. 4).

**Figura 3:** Adaptação de textos escolares

#### APRESENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA

**Adaptar textos e enunciados** consiste em tornar a linguagem dos manuais, atividades e provas de avaliação mais acessível aos alunos PLNM. Pretende-se modificar a formulação gramatical e lexical dos textos, mantendo, contudo, os conteúdos curriculares relevantes.

#### Ao adaptar textos e enunciados, considere:

##### ESCOLHA DAS PALAVRAS

- Substituir palavras desconhecidas ou menos frequentes por palavras conhecidas ou mais familiares
- Utilizar um leque de vocabulário mais restrito (evitando, por exemplo, o uso de sinónimos)

##### ORGANIZAÇÃO GRAMATICAL DAS FRASES

- Transformar frases complexas em frases simples
- Substituir perguntas indiretas por perguntas diretas
- Substituir voz passiva por voz ativa
- Simplificar grupos nominais
- Simplificar grupos verbais

##### PRESSUPOSTOS CULTURAIS

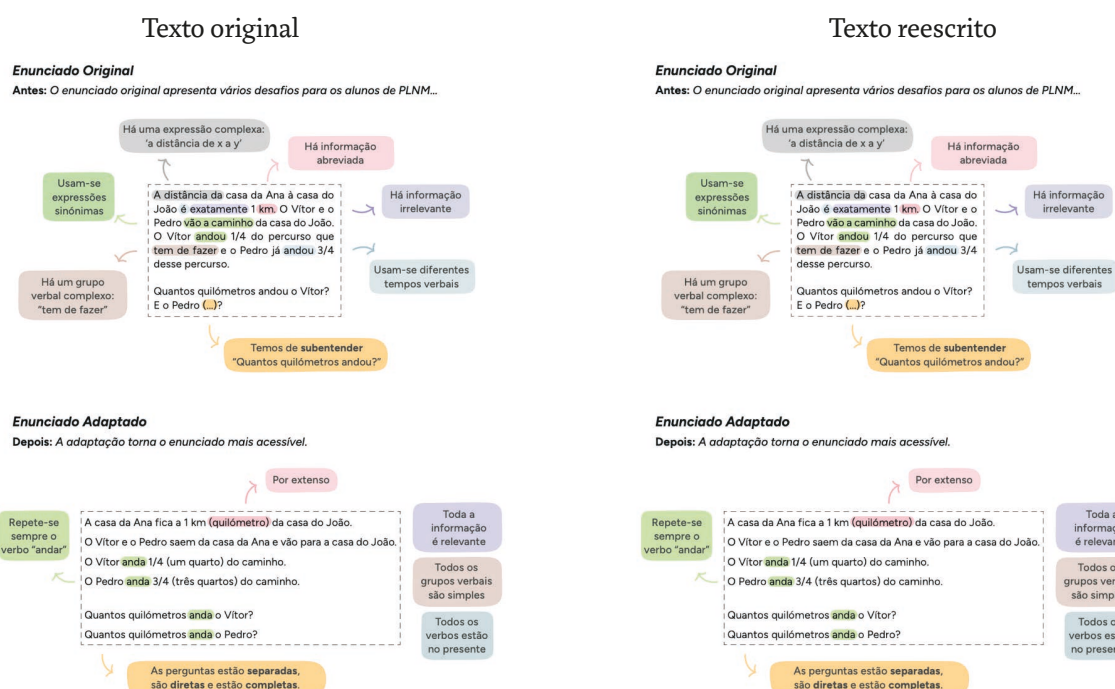
- Assegurar coordenadas culturais acessíveis
- Incluir nomes próprios ou outras referências culturais dos alunos de PLNM

##### TIPOS DE INFORMAÇÃO

- Eliminar informação hipotética
- Eliminar informação não diretamente relevante

Fonte: CAELS *et al.*, no prelo.

**Figura 4:** Enunciado de Matemática, anotado e reescrito



Fonte: CAELS *et al.*, no prelo.

Fonte do enunciado: NEVES *et al.*, 2009.



De forma colaborativa, e preferencialmente em grupos multidisciplinares, os professores analisam um texto de uma disciplina à sua escolha, mediante o seguinte enunciado:

*Selecione um texto. Considere que ele é acessível aos seus alunos de PLNM? Identifique e discuta, em grupo, passagens potencialmente complexas. Consulte os materiais da formação [listagem de possíveis modificações, exemplo comentado]. Proponha uma adaptação do texto. Deve manter os conteúdos; tornando-os mais acessíveis de ponto de vista linguístico. Explique as alterações feitas.*

Reproduz-se, abaixo, um dos trabalhos realizados pelos professores, a partir de um enunciado de um problema matemático.

**Figura 4:** Enunciado de Matemática, anotado e reescrito

**Exercício de destaque do essencial, verificação do que deve ser alterado e retirado:**

A companhia de circo **Palhaço Feliz** vende, ~~no decorrer dos espetáculos, dois tipos de objetos: narizes vermelhos e ímanes. Cada nariz vermelho é vendido por 2 euros e cada íman é vendido por 3 euros.~~

~~No fim de um certo dia, o diretor da companhia afirmou/disse: «Hoje vendemos 96 objetos / narizes/ímanes e recebemos/ por um total de 260 euros.»~~

Seja **x** o número de **narizes vermelhos vendidos** e seja **y** o número de **ímanes vendidos** pela companhia de circo, nesse dia.

**Escreve um sistema de equações** ~~que permita determinar/ para saber o número de narizes vermelhos vendidos (valor de x) e o número de ímanes vendidos (valor de y).~~

Fonte do enunciado: IAVE, 2015; Reescrita: Cristina Cruz e Margarete Rodrigues

O exemplo revela a metodologia adotada por esta par de professoras, que optaram por i) assinalar a amarelo a informação que consideram essencial, ii) riscar a informação que, a seu ver, poderia ser omitida, sem prejuízo para a compreensão do exercício e dos princípios matemáticos subjacentes e iii) marcar a cinzento informação que consideram essencial, mas de compreensão mais exigente, por isso propondo uma formulação linguística alternativa, potencialmente mais acessível.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, foi possível conhecer o perfil académico e profissional dos professores de dois agrupamentos escolares situados na zona centro do território continental de Portugal, que registam índices de diversidade linguística cultural próximos da média nacional. Aí se encontra um corpo docente com elevadas qualificações académicas e maioritariamente experiente, com décadas de prática pedagógica. No que respeita às áreas disciplinares e níveis de escolaridade, obser-

va-se que os docentes distribuem a sua atuação por várias áreas científicas e ciclos de ensino, o que sugere um cenário favorável ao trabalho colaborativo e à transversalidade.

Seguidamente, foram identificadas as perceções dos professores sobre as lacunas formativas e as condições necessárias para um ensino e apoio eficazes aos alunos de PLNM. A ausência generalizada de formação específica neste domínio, constatada por 98% dos professores inquiridos, revela-se como um obstáculo significativo à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esta constatação é ainda reforçada pela perceção generalizada dos professores, com 84,87% a identificar a formação específica nesta área como uma necessidade urgente para responder às complexidades de um ensino inclusivo e multicultural. Além disso, os resultados escrutinados sublinham a importância de um suporte institucional robusto.

Num segundo momento, foi apresentado o programa de intervenção “Avançar PLNM”, caracterizou-se um plano formativo implementado nos agrupamentos e focou-se um recurso formativo particular, designado *Estratégias Didáticas – para a inclusão curricular de alunos de PLNM*. Os princípios em que assenta o programa e a especificidade da publicação demonstram que se trata de uma possibilidade concreta e factível de capacitar professores para a diversidade linguística.

Segundo se procurou mostrar, as iniciativas levadas a cabo constituem um exemplo de como se poderá dar uma resposta estruturada às necessidades formativas identificadas neste estudo. Na verdade, promove uma abordagem inclusiva e culturalmente responsiva para o ensino de alunos de PLNM e, portanto, contribui para o desenvolvimento de práticas mais eficazes em contextos multiculturais.

Contudo, a complexidade da situação que se vive atualmente em Portugal exige que haja um compromisso institucional e organizacional mais alargado para o acolhimento de propostas formativas como a do programa Avançar PLNM. As necessidades detetadas são flagrantes e é urgente a implementação de programas formativos que se destinam especificamente a capacitar os professores para lidar com as complexidades de contextos multiculturais. Simultaneamente, é crucial que as escolas sejam apoiadas com recursos pedagógicos adaptados e estratégias que promovam a inclusão ativa de alunos de PLNM, assegurando, assim, a equidade no acesso à aprendizagem e o sucesso académico.

No que diz respeito a investigações futuras, sugere-se a realização de análises comparativas com outros agrupamentos escolares, o que permitirá identificar padrões e especificidades regionais. Outra linha de pesquisa recomendada é a avaliação sistemática do impacto do recurso formativo “Avançar PLNM” implementado neste programa, já que tal avaliação irá, por um lado, favorecer a sua otimização e, por outro, permitir a replicabilidade do mesmo noutros contextos educativos. Uma proposta adicional poderá ser alargar a formação a outros destinatários, para que sejam, igualmente, uma fonte de atualização de trabalho colaborativo com os docentes. Referimo-nos, em particular, aos mediadores linguísticos e culturais.

Entende-se, em suma, que as evidências e propostas apresentadas no texto devem ser transformadas em planos de ação mais sistemáticos, assegurando que a inclusão de alunos de PLNM passe a constituir uma prática institucionalizada e sustentável. Por outras palavras, espera-se que

a experiência alcançada estimule a criação de uma cultura organizacional, em que a diversidade linguística e cultural seja reconhecida como oportunidade de inovação pedagógica e melhoria do sucesso de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Educação inclusiva: proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 34, n. 2, p. 25–41, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18677>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2011.
- BRUSSINO, Ottavia. *Building capacity for inclusive teaching: policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. Paris: OECD Publishing, 2021. (OECD Education Working Papers, n. 256).
- CAELS, Fausto. O português como língua veicular de saberes escolares: pistas para a conceção de materiais didáticos. In: MADEIRA, Ana; CASTRO, Carla (org.). *Desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna*. Lisboa: Lidel, 2023. p. 62–81.
- CAELS, Fausto; ALEXANDRE, Marta; MANGAS, Catarina; MALHEIRO, Sara. *Estratégias para a inclusão curricular de alunos de PLNM*. Leiria: ESECS – IPLeiria, no prelo.
- CAELS, Fausto; SEGURA, Joaquim; ALBINO, Susete. *Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: orientações para o Nível Zero*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2025.
- CANDELIER, Michel; DARYAI-HANSEN, Petra; SCHRÖDER-SURA, Anna. The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 3, p. 243–257, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252>. Acesso em: 2 jan. 2026.
- COELHO, Elizabeth. *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. Toronto: Multilingual Matters, 2012.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em: <http://www.coe.int>. Acesso em: 2 jan. 2026
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- CNE, Conselho Nacional de Educação. *Estado da Educação 2023*. Lisboa, CNE. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao\\_Integral/EE2023.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf). Acesso em: 02/07/2025.
- CNE, Conselho Nacional de Educação. *Estado da Educação 2022*. Lisboa, CNE. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Versao\\_Integral/EE2022-\\_versaointegral.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versaointegral.pdf). Acesso em: 02/07/2025.
- CUMMINS, James. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2000.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09>. Acesso em: 2 jul. 2025.

DOMKE, Lisa; CERRATO, María (2024). Integrating Content and Language Instruction for Multilingual Learners: A Systematic Review Across Program Types. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543241298667>

FANCA, Rosa Maria; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MELO-PFEIFER, Sílvia. Fostering more inclusive linguistic practices in Portuguese classrooms: is teacher education the key for integrating heritage languages? In: MARY, L.; KRUGER, A. B.; YOUNG, A. Y. S. (org.). *Migration, multilingualism and education: critical perspectives on inclusion*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 261–283.

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot, 2013.

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA. *Prova de Matemática do 3.º ciclo do Ensino Básico*. 2015. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/PF-Mat92-F1-2015-Cad2.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

LEE, Jang Ho; LEE, Hansol; LO, Yuen Yi. Effects of content and language integrated learning at the primary school level: a multi-level meta-analysis. *Educational Research Review*, v. 47, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100666>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LOURENÇO, Mónica; ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 76–99, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1120>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MANZO, Anthony V.; MANZO, Ula C.; THOMAS, Matthew M. *Content area literacy: strategic teaching for strategic learning*. 5th ed. Hoboken: Wiley, 2009.

MARSH, David. *CLIL/EMILE – The European dimension – actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä, 2002. Disponível em: [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL\\_EMILE.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf). Acesso em: 15 jul. 2025.

MORAIS, Gracinda Maria Coutinho da Rocha Duarte. *Estudo documental sobre o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/85199>. Acesso em: 2 jul. 2025.

NEVES, Maria Augusta; FARIA, Luísa; AZEVEDO, Alexandre. *Matemática: 5.º ano*. Porto: Porto Editora, 2009.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção. In: MOREIRA, Maria Alfredo; ZEICHNER, Kenneth. *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Mangualde: Pedago, 2014. p. 215–236.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Education at a*

*glance 2024: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/coocad36-en>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PASQUARELLI, Susan Lee. *Teaching writing genres across the curriculum*. Connecticut: Information Age Publishing, 2006.

PINTO, Paulo Feytor. Política de educação linguística nas escolas portuguesas: mudança e continuidade. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFER, Sílvia (coord.). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 41–53.

PORTUGAL. Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro.

PORTUGAL. Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março.

ROSE, David; MARTIN, Jim. *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra; MATIAS, Ana Raquel; ROLDÃO, Cristina. Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In: COSTA, António Firmino da; BRITO, Laura. *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*. Lisboa: Mundos Sociais, 2018. p. 301–314.

SILVA, Maria do Carmo Vieira. Formação de professores para a diversidade cultural. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, Setúbal, v. 5, n. 1, p. 155–170, 2017. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/147/pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

VILLEGAS, Ana Maria; LUCAS, Tamara. *Educating culturally responsive teachers: a coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press, 2002.

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, 2003.

**Submissão em: 05/08/2025**

**Aceite em: 29/12/2025**