

Jefferson Evaristo
Davi Borges de Albuquerque
Monique Carbone Cintra
(Orgs.)

Língua Portuguesa e internacionalização

aspectos plurais

 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **CAPES**

 **PG**
Programa de
Pós-Graduação
em Letras-UE RJ

 **Pedro & João**
editores

Língua Portuguesa e internacionalização:
aspectos plurais

Código de Financiamento 001.



Este livro foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/000538/2023



Este livro foi financiado pelo PGLetras – Programa de Pós-graduação em Letras – UERJ, utilizando verba PROAP CAPES (Processo 0907/2022/88881.719943/2022-01)





Jefferson Evaristo
Davi Borges de Albuquerque
Monique Carbone Cintra
(Organizadores)

Língua Portuguesa e internacionalização:
aspectos plurais

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jefferson Evaristo; Davi Borges de Albuquerque; Monique Carbone Cintra [Orgs.]

Língua Portuguesa e internacionalização: aspectos plurais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 286p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1894-6 [Impresso]
978-65-265-1892-2 [Digital]

1. Língua portuguesa. 2. Internacionalização. 3. Ensino superior. 4. Grupo de Estudos em Português Língua Internacional - GEPLI. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025



Agradecimentos

Agradecemos às nossas famílias, sem as quais nada do que fizemos e fazemos seria possível. Seja no Brasil, na Itália ou na China, nossos trabalhos só existem porque o fazemos por elas.



Sumário

Prefácio	9
Semeando ideias: A história da Jornada de Estudos em Português Língua Internacional	
Luciane Boganika Martina Delfino	
Apresentação	13
Jefferson Evaristo Davi Albuquerque Monique Carbone Cintra	
Propostas para um ensino crítico do português em contexto internacional e italiano	15
Ana Luiza Oliveira de Souza	
O diálogo cancional luso-brasileiro: a música popular como fator de Lusofonia	39
André Conforte	
O papel de Timor-Leste no processo de internacionalização do português	73
Davi Albuquerque	
Políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa: documentos oficiais, revistas acadêmicas e pós-graduação brasileira	87
Jefferson Evaristo	



A canção como porta de entrada para o ensino da literatura em português como língua adicional José Peixoto Coelho de Souza Luís Felipe Maliszewski Gonçalves	117
A construção de Políticas Linguísticas plurilíngues para o contexto universitário: do (re)conhecimento de realidades à busca de caminhos Lucas Araujo Chagas Elaine Maria Santos	139
Migração venezuelana e ensino de português como língua de acolhimento no extremo norte do Brasil Marcus Vinícius da Silva	167
O papel da competência metalinguística na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp). Uma ajuda ou um obstáculo? Maria Antonietta Rossi	191
Construindo pontes linguísticas: a coleção Rapazinho e o ensino de PLE desde Misiones (Argentina) - uma análise da obra Nicolás O. Borgmann Romina Soledad Macenchuk	213
Integração de imigrantes e acesso ao ensino do Português como Língua Estrangeira em Portugal: O que há de novo no Plano Estratégico para 2024-2027? Patrícia Jerónimo	241
Contacto, migração e refúgio em Portugal: relações internas do português na diversidade Paulo Feytor Pinto	267



Integração de imigrantes e acesso ao ensino do Português como Língua Estrangeira em Portugal: O que há de novo no Plano Estratégico para 2024-2027?

Patrícia Jerónimo
(Universidade do Minho – Portugal)

Introdução

As competências linguísticas são reconhecidamente um importante fator e instrumento de integração dos imigrantes¹ nas sociedades de acolhimento, não apenas porque facilitam o acesso ao mercado de trabalho e a interação com as autoridades estatais, mas também porque constituem um requisito habitual para a obtenção de autorização de residência e para a aquisição da nacionalidade do Estado onde residem. Assim é, por exemplo, em Portugal, cuja lei de imigração exige comprovativo de conhecimento do Português básico aos requerentes de autorização de residência permanente e demonstração de fluência no Português básico aos requerentes do estatuto de residente de longa duração², e cuja lei da nacionalidade exige conhecimento suficiente da língua portuguesa aos candidatos à naturalização³,

¹ Por razões de brevidade, usaremos a designação *imigrantes* para abranger todos os estrangeiros envolvidos em processos migratórios de média e longa duração (excluindo, portanto, os turistas), independentemente de migrarem em busca de melhores condições de vida ou em busca de asilo (*i.e.*, de as migrações serem voluntárias ou forçadas), o que, na prática, é muitas vezes difícil de distinguir, apesar de, concetual e normativamente, os primeiros caberem na categoria de imigrantes e os segundos na de requerentes de asilo/refugiados.

² Artigos 80.º, n.º 1, alínea e), e 126.º, n.º 1, alínea e), da Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, na versão dada pelo Decreto-Lei n.º 37-A/2024, de 3 de junho.

³ Artigo 6.º, n.º 1, alínea c), da Lei n.º 37/81, de 3 de outubro, na versão dada pela Lei Orgânica n.º 1/2024, de 5 de março.



ainda que o preenchimento deste requisito possa ser presumido ou dispensado em alguns casos (nacionais de países onde o Português seja língua oficial, indivíduos que em tempos tenham tido a nacionalidade portuguesa e descendentes de judeus sefarditas portugueses, por exemplo).

Em boa verdade, os requisitos de integração e de proficiência linguística não se aplicam a todos os imigrantes da mesma maneira, se pensarmos que os imigrantes ricos – frequentemente, nem sequer referidos como imigrantes, mas sim como *expats* – conseguem viver à margem da sociedade de acolhimento (com as suas escolas, clubes, igrejas, etc.) e interagir com as autoridades do Estado de acolhimento em língua estrangeira (por norma, em língua inglesa) sem serem acusados de não quererem integrar-se, nem de estarem a minar a coesão social com a sua sobranceira autoexclusão (Castles; de Haas; Miller, 2014, p. 19). Sem surpresa, as preocupações com a integração social – em Portugal, como, há muito tempo, no resto da Europa – só surgem a respeito dos outros imigrantes, cuja indesejabilidade explicamos por razões de ordem cultural – a pretexto de serem demasiado diferentes e perigosamente inintegráveis –, mas que é cada vez mais transparente ficar a dever-se sobretudo às suas características fenotípicas e ao facto de serem mais pobres do que nós (Jerónimo, 2019, pp. 44-45).

Estes outros imigrantes são, em todo o caso, a grande maioria e é a pensar neles que os Estados do “Norte global” têm vindo a definir políticas de integração social/cultural mais ou menos draconianas, amiúde assentes em contratos de integração e testes de cidadania de *retrogusto* assimilacionista e securitário. Neste contexto, a exigência pelos Estados de acolhimento de que os imigrantes demonstrem proficiência linguística na sua língua oficial – como acontece em Portugal – afigura-se o mais razoável e menos oneroso dos requisitos de integração, desde que, bem entendido, aquela prerrogativa estatal e o dever imposto aos imigrantes andem de par com a criação pelos Estados de condições para que os imigrantes possam efetivamente aprender



a língua em causa e ficar em condições de cumprir aquele requisito num tempo razoável.

O Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para 2024-2027, adotado pelo governo português em junho de 2024⁴, parece refletir o entendimento de que, sendo a integração um processo de dois sentidos, como vem a ser afirmado pela Comissão Europeia desde o início dos anos 2000 (Jerónimo, 2019, p. 49), os deveres de adaptação não impendem apenas sobre os imigrantes a quem cabe aprender a língua portuguesa, mas também sobre o Estado português, que está obrigado a criar condições para que aquela aprendizagem seja possível e não excessivamente onerosa. Neste texto, propomo-nos analisar o conteúdo do Plano Estratégico, convocando para o efeito, por um lado, os parâmetros internacionais de âmbito mundial e regional europeu em matéria de proteção de direitos linguísticos, políticas de integração e ensino de línguas e, por outro lado, as políticas de integração adotadas pelo Estado português desde a década de 1990 e o lugar aí ocupado pelos requisitos de proficiência linguística e pelo ensino da língua portuguesa.

1. Integração e ensino das línguas – quadro de referência internacional

O uso da língua é uma questão de direitos humanos, já que a língua é uma parte essencial da identidade individual (Jerónimo, 2018, p. 263). No Direito internacional dos direitos humanos, isto traduz-se fundamentalmente em disposições dirigidas à proteção dos direitos linguísticos das minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas e dos povos indígenas e na proibição de tratamentos discriminatórios contra qualquer pessoa por causa da sua língua. Exemplos do primeiro tipo são as normas que obrigam os Estados a

⁴ Disponível em <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/aprendizagem-da-lingua-portuguesa/plano-estrategico-para-a-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira> - Acesso em 05 nov 2024



adotar medidas para assegurar que as pessoas pertencentes a minorias têm oportunidades adequadas para aprender a sua língua materna e receber instrução nessa língua e para incentivar o conhecimento da história, tradições, língua e cultura das minorias presentes nos seus territórios, constantes do artigo 4.º da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992⁵, e dos artigos 12.º e 14.º da Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais, de 1995⁶. Exemplos do segundo tipo são as cláusulas de não discriminação incluídas em praticamente todos os tratados internacionais de direitos humanos, de âmbito mundial e regional, que proíbem (e exigem proteção estatal contra) tratamentos discriminatórios baseados na língua, como os artigos 2.º e 26.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP), de 1966⁷, o artigo 2.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966⁸, o artigo 2.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989⁹, e o artigo 14.º da Convenção Europeia dos Direitos Humanos (CEDH), de 1950¹⁰.

Os imigrantes beneficiam seguramente das disposições do segundo tipo, não podendo ser discriminados por serem falantes de uma língua estrangeira, e poderão beneficiar de disposições aplicáveis às minorias, ainda que aqui já dependa do Estado em que se encontrem, uma vez que muitos Estados – Portugal, por exemplo – não aceitam que as “novas minorias” formadas pela

⁵ Disponível em <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic> [07.11.2024].

⁶ Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001.

⁷ Aprovado para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 29/78, de 12 de junho.

⁸ Aprovado para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 45/78, de 11 de julho.

⁹ Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Resolução da Assembleia da República n.º 20/90.

¹⁰ Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 65/78, de 13 de outubro.



imigração caibam no conceito de *minorias*¹¹ e sejam titulares dos direitos reconhecidos às pessoas pertencentes a minorias em tratados internacionais de direitos humanos. Em todo o caso, vários instrumentos normativos de Direito internacional incluem, há largas décadas, disposições dirigidas a assegurar, às crianças filhas de trabalhadores migrantes, a possibilidade de aprenderem a sua língua materna e a cultura do país de origem. A Convenção n.º 143 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) relativa às migrações em condições abusivas e à promoção de igualdade de oportunidades e de tratamento dos trabalhadores migrantes, de 1975¹², incumbe os Estados Parte de tomar todas as medidas ao seu alcance no sentido de ajudar e encorajar os esforços dos trabalhadores migrantes e suas famílias em preservar as suas identidades nacionais e étnicas, assim como os laços culturais com os países de origem, incluindo através da garantia, às crianças filhas de trabalhadores migrantes, da possibilidade de beneficiarem de um ensino na sua língua materna [artigo 12.º, alínea f)]. A Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, de 1977¹³, adotada no quadro do Conselho da Europa, prevê que os Estados Parte interessados, agindo de comum acordo, tomem medidas tendentes a organizar, dentro do possível, cursos especiais para o ensino da língua materna do

¹¹ Conceito sobre o qual não existe consenso (Jerónimo, 2024). O requisito da nacionalidade do Estado de residência fazia parte da definição de minoria proposta por Francesco Capotorti, Relator Especial da Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e a Proteção das Minorias, em 1979, mas tem sido rejeitado por vários organismos de supervisão da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Comité dos Direitos Humanos, e também pelo Comité de supervisão do cumprimento da Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais. É, no entanto, explicitamente consagrado na Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, de 1992, cujo artigo 1.º exclui do conceito de *línguas regionais ou minoritárias* “as línguas dos migrantes”.

¹² Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 52/78, de 25 de julho.

¹³ Aprovada para ratificação pelo Estado português pelo Decreto n.º 162/78, de 27 de dezembro.



trabalhador migrante, em benefício dos seus filhos, a fim de lhes facilitar, *inter alia*, o regresso ao seu país de origem (artigo 15.º)¹⁴. Na então Comunidade Económica Europeia (CEE), e tendo também o explícito objetivo de facilitar o regresso dos imigrantes aos seus países de origem (que, ao tempo, ainda era considerado o mais expectável), a Diretiva do Conselho, de 25 de julho de 1977, sobre a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes (77/486/CEE), incumbiu os Estados Membros de, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, e em cooperação com os Estados de origem, adotar as medidas adequadas para promover, em coordenação com o ensino normal, um ensino da língua materna e da cultura do país de origem em favor dos menores a cargo de trabalhador nacional de um outro Estado Membro e a residir no território do Estado Membro em que esse nacional exerce ou exerceu uma atividade assalariada (artigo 3.º). A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias, de 1990¹⁵, estatuiu que os Estados de emprego devem procurar facilitar, às crianças filhas de trabalhadores migrantes, o ensino da sua língua e cultura maternas, colaborando sempre que apropriado com os Estados de origem, e podem estabelecer sistemas especiais de ensino na língua materna das crianças filhas de trabalhadores migrantes, se necessário em colaboração com os Estados de origem (artigo 45.º, n.ºs 3 e 4). Os termos em que estas obrigações estatais estão enunciadas não são particularmente apertados, o que dá aos

¹⁴ Esta possibilidade só existe, no entanto, para o ensino de línguas maternas de trabalhadores nacionais de Estados Parte da Convenção, já que esta não se aplica a nacionais de países terceiros, nos termos do seu artigo 1.º, n.º 1. No quadro do Conselho da Europa, cumpre ainda referir a Carta Social Europeia Revista, de 1996 – aprovada para ratificação por Portugal pela Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001 –, cujo artigo 19.º, n.º 12, afirma o compromisso dos Estados Parte a favorecer e a facilitar, na medida do possível, o ensino da língua materna do trabalhador migrante aos seus filhos.

¹⁵ Versão inglesa disponível em https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_45_158-E.pdf [07.11.2024]. Esta Convenção está em vigor desde 2003, mas não foi ratificada por Portugal nem por nenhum outro Estado do “Norte global”.



Estados uma ampla margem de conformação, incluindo a decisão de nada fazer. Não por acaso, nenhuma destas disposições afirma o direito dos filhos dos trabalhadores migrantes a receberem ensino da sua língua materna e da sua cultura de origem.

Para o que mais diretamente interessa à nossa análise, alguns destes instrumentos normativos também preveem que os Estados Parte facilitem o ensino da sua língua oficial, não apenas em benefício das crianças, mas também dos próprios trabalhadores migrantes. Assim é na Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, cujo artigo 14.º, n.º 2, estatui que os Estados de acolhimento devem facilitar o ensino da sua ou suas línguas, aos trabalhadores migrantes oriundos de outros Estados Parte e aos seus familiares, a fim de promover o acesso destes às escolas de ensino geral e profissional, assim como aos centros de formação profissional¹⁶. A Diretiva 77/486/CEE, por seu turno, versa apenas sobre a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes, exigindo que os Estados Membros da CEE/UE tomem, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, as medidas adequadas a fim de que, no seu território, seja proporcionado, aos menores a cargo de trabalhador nacional de um outro Estado Membro, um ensino de acolhimento gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino, adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento (artigo 2.º)¹⁷. De igual modo, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias impõe aos Estados de emprego que estes adotem políticas (se apropriado, em colaboração com os Estados de origem) com vista a facilitar a integração das crianças filhas de trabalhadores migrantes no

¹⁶ De modo semelhante, a Carta Social Europeia Revista afirma o compromisso dos Estados de favorecerem e facilitarem o ensino da respetiva língua nacional aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias (artigo 19.º, n.º 11).

¹⁷ O mesmo preceito acrescenta que os Estados Membros tomarão as medidas necessárias para a formação inicial e continua dos docentes que assegurem este ensino.



sistema de ensino local, particularmente no que respeita ao ensino da língua local (artigo 45.º, n.º 2)¹⁸. Tal como vimos no parágrafo anterior, estas disposições não reconhecem direitos subjetivos aos trabalhadores migrantes e aos seus filhos menores e deixam uma considerável margem de conformação aos Estados, apesar de o tom ser ligeiramente mais assertivo, sobretudo, na Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, que, no entanto, só se aplica aos nacionais dos Estados Parte, excluindo os imigrantes oriundos de fora da Europa. Não deixa de ser relevante, todavia, que a aprendizagem da língua oficial figure nestes instrumentos normativos como algo que os Estados de acolhimento devem facilitar e não tanto como um dever imposto aos imigrantes.

O único tratado internacional de direitos humanos em que a aprendizagem da língua oficial é apresentada como um dever – e, mesmo aí, de forma não inteiramente explícita – é a Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais, cujo artigo 14.º, n.º 3, ressalva que a concretização da possibilidade de aprender uma língua minoritária ou de receber ensino nessa língua no sistema de ensino “não prejudica a aprendizagem da língua oficial ou o ensino nesta língua” – um preceito a respeito do qual o Relatório

¹⁸ O Comité que supervisiona o cumprimento da Convenção veio, entretanto, num Comentário Geral Conjunto com o Comité dos Direitos da Criança, esclarecer que o princípio da igualdade de tratamento exige dos Estados que eliminem qualquer discriminação contra crianças migrantes e adotem medidas adequadas para ultrapassar barreiras no acesso ao ensino, incluindo, se necessário, medidas especialmente dirigidas, como aulas de língua adicionais, e que devem impedir qualquer tipo de segregação educativa, para assegurar que as crianças migrantes aprendem a nova língua como meio para a sua efetiva integração. Joint general comment No. 4 (2017) of the Committee on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families and No. 23 (2017) of the Committee on the Rights of the Child on State obligations regarding the human rights of children in the context of international migration in countries of origin, transit, destination and return, de 16 de novembro de 2017, § 62, disponível em <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/joint-general-comment-no-4-cmw-and-no-23-crc-2017> [07.11.2024].



Explicativo da Convenção Quadro¹⁹ observa que o conhecimento da língua oficial é um fator de coesão social e de integração.

A responsabilidade dos Estados na facilitação da integração dos imigrantes através da oferta de ensino da língua oficial é, entretanto, também uma nota recorrente nos instrumentos internacionais de política em matéria de gestão das migrações. Por razões de brevidade, atentaremos apenas em dois exemplos recentes, um da ONU e outro da UE.

O Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares, aprovado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 2018²⁰, inclui a formação linguística entre os serviços básicos que os Estados devem proporcionar aos imigrantes (objetivo 15) e responsabiliza os Estados pela capacitação dos imigrantes e das sociedades de acolhimento para assegurar a inclusão plena e a coesão social (objetivo 16), através *e.g.* do estabelecimento de programas de formação pré-partida e pós-chegada completos e atentos às necessidades dos migrantes, que podem incluir formação linguística básica, para além de informações sobre direitos e deveres e sobre normas sociais e costumes no país de destino, bem como pelo investimento na aquisição de competências e pela facilitação do reconhecimento de qualificações (objetivo 18), através *e.g.* da cooperação com o setor privado e empregadores no sentido de disponibilizar programas de formação a distância, que incluam formação linguística básica e ajustada ao setor de emprego, para aumentar a empregabilidade dos imigrantes.

Por seu turno, o Plano de Ação sobre a Integração e a Inclusão para 2021-2027, apresentado pela Comissão Europeia em novembro de 2020²¹, sublinha o potencial das escolas para serem “verdadeiros centros de integração para as crianças e as suas famílias”, notando

¹⁹ Disponível em <https://rm.coe.int/16800cb5eb> [07.11.2024].

²⁰ Disponível em <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n18/451/99/pdf/n1845199.pdf> [07.11.2024].

²¹ Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758> [07.11.2024].



inter alia que o aumento da participação das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes na educação e no acolhimento na primeira infância pode ter um forte efeito positivo no seu futuro sucesso escolar, “nomeadamente na *aprendizagem da língua do país de acolhimento* e na integração dos pais e das famílias em geral”²². Por a aprendizagem da língua do país de acolhimento ser “crucial para uma integração bem-sucedida”, a Comissão alerta para o facto de essa aprendizagem não dever terminar poucos meses após a chegada e para a importância de também apoiar a frequência de aulas de língua em níveis intermédios e avançados e de adaptar estas aulas às necessidades dos diferentes grupos²³. Assumindo como objetivo conseguir uma maior participação dos migrantes em programas abrangentes de formação linguística e orientação cívica, “que têm início aquando da sua chegada ao país e os acompanham ao longo do seu percurso de integração”, a Comissão incentiva os Estados Membros a assegurarem apoio à aprendizagem da língua terminado o período inicial de integração, promovendo o seu conhecimento além do nível elementar ou intermédio, e a fazerem pleno uso do financiamento da UE para apoiar programas e medidas relacionados com a educação, as competências e a formação linguística, em função das necessidades identificadas a nível

²² O que requer, explica a Comissão, que os professores possuam competências e disponham de recursos que lhes permitam lecionar em salas de aula multiculturais e multilingues e apoiar as crianças com antecedentes migratórios ao longo do percurso educativo.

²³ A Comissão nota, a este respeito, que a combinação da formação linguística com o desenvolvimento de outras competências ou a experiência laboral e com medidas de apoio, como o acolhimento de crianças, se tem revelado particularmente eficaz em termos de melhorar o acesso à formação linguística e os resultados nesse domínio. Em contrapartida, a transferência dos cursos de línguas e programas de integração para o ambiente em linha pode agravar as desigualdades em vez de as reduzir, como ficou demonstrado durante a pandemia da Covid-19, ainda que a Comissão considere que os serviços em linha podem ser particularmente eficazes na fase anterior à partida para ajudar os migrantes a aprender a língua e a adquirir competências passíveis de acelerar a sua integração após a chegada, ligando-os às comunidades que os irão acolher.



nacional e regional. A decisão quanto aos concretos programas de integração a adotar continua, no entanto, está bem de ver, na inteira disponibilidade dos Estados Membros²⁴. Apesar de o Tratado de Lisboa, de 2007, ter “constitucionalizado” a matéria, a UE apenas adquiriu competências para estabelecer medidas de incentivo e apoio à ação dos Estados Membros no fomento da integração dos nacionais de países terceiros legalmente residentes nos respetivos territórios, tendo o artigo 79.º, n.º 4, do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, excluído expressamente qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados Membros. Assim sendo, não surpreende que os Estados europeus adotem políticas de integração muito diferentes entre si, adequadas à sua história e modelo de sociedade, à sua experiência em matéria de imigração e à pressão migratória sentida em cada momento (Jerónimo, 2019, pp. 50-51).

A terminar este breve inventário dos parâmetros internacionais aplicáveis, cumpre referir, regressando à matéria dos direitos linguísticos por que começámos, que as recomendações que têm vindo a ser feitas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ao longo dos anos, sobre o ensino da língua oficial a proporcionar

²⁴ Note-se que o Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE), no acórdão *P. e S.* (proc. C-579/13), de 4 de junho de 2015, alargou a liberdade dos Estados Membros para impor condições de integração aos nacionais de países terceiros candidatos ao estatuto de residente de longa duração, ao abrigo da Diretiva 2003/109/CE, quando considerou compatível com a Diretiva a exigência feita pelas autoridades neerlandesas, a detentores do estatuto de residente de longa duração obtido noutro Estado Membro, de que estes obtivessem aproveitamento num exame de integração cívica, sob pena de aplicação de uma coima. A única ressalva feita pelo TJUE foi a de que as modalidades de aplicação do exame não devem pôr em risco os objetivos prosseguidos pela Diretiva, tendo em conta, nomeadamente, o nível de conhecimentos exigível para passar, o acesso aos cursos e ao material necessário para preparar o exame, o montante dos encargos aplicáveis a título de despesas de inscrição ou a consideração de circunstâncias pessoais especiais, como a idade, o analfabetismo ou o nível de educação. Critérios a nosso ver aplicáveis, por identidade de razão, a exames de competências linguísticas.



pelos Estados aos imigrantes, insistem na importância de incentivar o multilinguismo e o uso das línguas maternas, não apenas como primeiras línguas de instrução para as crianças em idade escolar, mas também como elemento a mobilizar nos programas de literacia e formação linguística ministrados aos adultos (UNESCO, 2003, pp. 30-33; Hanemann, 2018, p. 63). Nos anos mais recentes, a UNESCO (2023) tem insistido também na importância do ensino informal e no uso das tecnologias, bem como na necessidade de assegurar o reconhecimento, validação e acreditação desse tipo de ensino²⁵.

2. Políticas de integração e ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em Portugal

Desde que ascendeu ao estatuto de país de imigração, na década de 1990, Portugal tem vindo a conhecer um aumento constante do volume de imigrantes, interrompido apenas no período entre 2005 e 2010 (em resultado da crise financeira) e, entretanto, acelerado nos últimos anos²⁶. Com esta aceleração, chegaram também os aproveitamentos políticos dos alarmes sociais em torno da pressão migratória, num claro mimetismo do que temos vindo a observar no resto da Europa e nos Estados Unidos da América há muitos anos. Até aqui, a imigração e a integração dos imigrantes haviam sido quase não-assuntos na agenda política nacional, em larga medida fruto do acordo de princípio sobre a matéria entre os dois maiores partidos (Cook, 2018, pp. 9-10), da experiência como país de emigração (que Portugal nunca deixou de ser) e da circunstância de os números da imigração serem ainda comparativamente baixos no contexto

²⁵ Informação disponível em <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/migrants-refugees> - Acesso em 08 nov 2024

²⁶ Segundo dados da ONU, Portugal admitiu 435,782 imigrantes, em 1990, e 1,001,963 imigrantes, em 2020, correspondentes, respetivamente, a 4,4% e 9,8% da população estatal. Informação disponível em <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock> - Acesso em 08 nov 2024



européu. Vários estudos e sondagens indicaram que os portugueses tinham uma visão mais positiva da imigração do que muitos dos seus vizinhos europeus (Fonseca; McGarrigle, 2014, pp. 65-68) e alguns observadores estrangeiros (Cook, 2018, p. 2) chegaram mesmo a apontar Portugal como um caso à parte, merecedor de maior estudo, pela generosidade das suas políticas em matéria de imigração.

Apesar desta “generosidade”, Portugal descuroou durante muito tempo a necessidade de adotar políticas de integração para os imigrantes no país, provavelmente, por a maioria dos imigrantes ser oriunda de Estados de língua oficial portuguesa (Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau) e se presumir que não existiriam dificuldades de maior com a sua integração cultural na sociedade portuguesa, já que estavam familiarizados com a cultura e conheciam a língua. Uma política de imigração e integração digna desse nome só começou a tomar forma com o XIII Governo Constitucional (1995-1999) (Santos, 2004, pp. 109, 114), em resposta ao afluxo de um grande número de imigrantes do leste europeu (Ucrânia, República Moldova).

Em 1995, foi criado o Alto-Comissário para a Imigração, depois designado Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, com a incumbência de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes (cuja presença foi apresentada como “um fator de enriquecimento da sociedade portuguesa”) e contribuir *inter alia* para a “melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem”²⁷. Em 1997, a revisão constitucional aditou às

²⁷ Preâmbulo e artigo 2.º, n.º 2, alínea a), do Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de janeiro, que definiu o enquadramento normativo do Alto-Comissário. Em 2002, passou a ser uma estrutura interdepartamental com a designação Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), por força do Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro), foi renomeado Alto-Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI), em 2007, com o Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de maio, novamente renomeado em 2014, passando a designar-se Alto-Comissariado para



incumbências estatais em matéria de realização da política de ensino, a de assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino²⁸. A primeira iniciativa dirigida à integração de imigrantes foi adotada em 2001, com a designação “Portugal Acolhe” e sob o lema “Após a legalização a aposta é na integração”²⁹. Consistia na administração pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de ações de formação para trabalhadores imigrantes desempregados, com uma carga horária de 62 horas, das quais 50 seriam dedicadas ao ensino da língua portuguesa e 12 horas ao exercício da cidadania (igualdade de oportunidades e tratamento no acesso ao trabalho, emprego e formação profissional e formas de acesso à informação). Os cursos eram gratuitos e os participantes tinham direito a subsídio de alimentação e de transporte, mas os resultados ficaram muito aquém do esperado (Santos, 2004, pp. 120-121). Seja como for, a oferta formativa em língua portuguesa dirigida aos imigrantes passou a figurar em todos os planos de integração adotados desde então³⁰. O “conhecimento e a aceitação” da língua portuguesa –

as Migrações (ACM), com o Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro, até ser finalmente extinto pelo Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho, que criou a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA).

²⁸ Artigo 74.º, n.º 2, alínea j), da Constituição da República Portuguesa, na redação dada pela Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro.

²⁹ Esta iniciativa surgiu na sequência de o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (2001-2003) – aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001 – ter identificado como prioritário dar “especial atenção aos grupos de imigrantes, proporcionando respostas integradas, nomeadamente ao nível do ensino da língua portuguesa, da informação e da educação para a cidadania (direitos e obrigações face ao sistema de proteção social), do acesso à formação profissional e ao mercado de emprego”, ainda que sendo omissa quanto a medidas específicas.

³⁰ E não só. Considere-se, por exemplo, o Plano de Ação para a Sociedade da Informação, adotado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 107/2003, que definiu políticas específicas para as minorias étnicas e as comunidades imigrantes, com, entre outros objetivos, os de “contemplar a variedade linguística e cultural nos serviços relevantes para as comunidades imigrantes e minorias étnicas” e promover a aprendizagem do Português, incluindo através da dinamização de sessões de formação de Português, recorrendo não só ao ensino presencial, mas



como das “leis e dos valores morais e culturais da Nação Portuguesa” –, por parte dos imigrantes, passaram aliás a ser explicitamente apresentados como condições para uma sua plena integração, haja vista, por exemplo, os termos em que foram definidas as atribuições do ACIME, em 2002³¹.

O primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes, aprovado em 2007³², incluiu, entre outras medidas, (i) o incentivo à responsabilidade social dos empregadores e trabalhadores portugueses na integração de trabalhadores imigrantes no seu contexto laboral, através, por exemplo, de ações no domínio do apoio à aprendizagem da língua; (ii) a formação dos docentes para a interculturalidade, tendo o Português língua não materna como uma das áreas prioritárias de formação; (iii) a adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes, tendo nomeadamente em conta o seu domínio da língua; (iv) o alargamento do programa “Portugal Acolhe” a um maior número de participantes e a uma maior diversidade de contextos e promotores; (v) a valorização do ensino do Português como língua não materna, através da aplicação pelas escolas e agrupamentos de escolas do documento orientador intitulado “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, das orientações Nacionais e da disponibilização de instrumentos de avaliação de diagnóstico para definição do perfil de competência linguística e do perfil escolar do aluno e seus critérios de correcção”; (v) o reforço da formação inicial e contínua de

também aos Centros de Educação Virtual através das potencialidades da Internet em Banda Larga.

³¹ O artigo 2.º, alínea b), do Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro, incumbiu o ACIME de promover aqueles conhecimento e aceitação. De modo não muito diferente, a AIMA tem hoje como uma das suas atribuições no plano interno garantir a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da cultura portuguesa por parte dos imigrantes, tendo em vista a sua melhor integração social, profissional e cívica [artigo 3.º, n.º 2, alínea z), da Orgânica da AIMA, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho].

³² Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007.



educadores na área do ensino/aprendizagem do Português como língua não materna; e (vi) o investimento em programas de formação em Português técnico, especializados para determinados contextos profissionais que exigem um vocabulário específico. Em cumprimento deste primeiro Plano, foi lançado, em 2008, o Programa Português para Todos (PPT), cofinanciado pelo Fundo Social Europeu, com o objetivo de desenvolver cursos de Português básico (nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e de Português técnico, dirigidos à população imigrante. O programa era administrado pelo ACIDI (depois ACM) e consistia na disponibilização à população imigrante, sem custos para os participantes, de cursos de formação de Português certificados, com a duração de 150 horas, em escolas secundárias da rede pública e em alguns centros de emprego e formação profissional do IEFP, geralmente em horário noturno (pós-laboral)³³. Foi sinalizado como prática promissora por Carrera e Vankova (2019, p. 44) num estudo comparativo de políticas de integração de vários Estados Membros do Conselho da Europa.

O II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013)³⁴ deu continuidade ao PPT, alargando-o aos níveis intermédios (B1 e B2) para facilitar aos imigrantes um maior domínio da língua portuguesa. O II Plano deu também continuidade ao programa “Portugal Acolhe” – agora designado programa de intervenção para trabalhadores imigrantes desempregados – e ao programa Português Língua Não Materna, insistindo, a este respeito, na necessidade de esclarecer os encarregados de educação quanto à possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, o que sugere que as crianças filhas de imigrantes não estavam a beneficiar desta possibilidade por falta de informação. O II Plano incluiu ainda, entre as suas medidas, a promoção de cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, destinados a

³³ Informação disponível em <http://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos> - Acesso em 08 nov 2024

³⁴ Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010.



adultos estrangeiros, detentores de visto de estada temporária ou de residência, recém-chegados a Portugal, ministrados em escolas da rede pública e centros de formação do IEFP³⁵; e a definição e aplicação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e para adequação das estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes, continuando a prever a adoção de estratégias diversificadas de apoio à integração dos alunos filhos de imigrantes, tendo nomeadamente em conta o seu domínio da língua.

O Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020)³⁶ propôs o reforço do ensino da língua portuguesa, através da revisão do programa PPT e da promoção do ensino da língua portuguesa aos migrantes, crianças e adultos, com o envolvimento das escolas, do IEFP, de associações, organizações não governamentais e empresas, bem como a consolidação dos programas de aprendizagem do Português como língua não materna, através da recolha de informação atualizada sobre o funcionamento do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo e da realização de estudos de avaliação de impacto das medidas de política educativa definidas para o PLNM, bem como da conceção de uma formação, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, dirigida aos professores de PLNM e de Português dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito da especificidade do ensino do Português como língua não materna, tendo em vista a sua cedência aos Centros de Formação de Associação de Escolas.

O Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações, aprovado em 2019³⁷, assumiu a promoção do acolhimento e integração dos imigrantes como um dos seus cinco eixos fundamentais, incluindo aqui o “favorecimento” do domínio

³⁵ Ao abrigo da Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro, que criou os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas.

³⁶ Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015.

³⁷ Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019.



da língua portuguesa, através *e.g.* do incremento do ensino do Português como língua não materna. No âmbito do objetivo 15 (providenciar o acesso a serviços básicos aos migrantes), o Plano incluiu a disponibilização de uma oferta educativa inclusiva e de qualidade às crianças e jovens migrantes, promovendo o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna e facilitando, a todos os imigrantes, o acesso a formação profissional e à aprendizagem ao longo da vida. No âmbito de objetivo 16 (capacitar os migrantes e as sociedades para alcançar uma inclusão e coesão social plenas), o Plano previu nova revisão do PPT, “de modo a abranger todas as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa junto de adultos migrantes em Portugal”, e a divulgação da “Plataforma Português *online*”, enquanto instrumento gratuito de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. No Relatório nacional voluntário sobre o estado de implementação do Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares em Portugal, que o governo português apresentou em 2022³⁸, foram reportadas alterações à oferta da área curricular de Português Língua Não Materna nos níveis de ensino básico e secundário, para acorrer às necessidades de integração dos alunos imigrantes recém-chegados, e a criação, em substituição do PPT, dos cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA)³⁹, que, segundo o governo, permitiram o aumento da oferta formativa, o envolvimento da sociedade civil e a flexibilização do número de formandos por grupo, traduzindo-se em mais de mil ações de formação e a participação de mais de 19 mil pessoas.

³⁸ Sublinhando, com orgulho, o facto de Portugal ter sido um dos primeiros Estados a elaborar um plano nacional. O relatório está disponível em <https://migrationnetwork.un.org/system/files/docs/Portugal%20-%20Voluntary%20GCM%20Review%20%28Portuguese%29.pdf> - Acesso em 09 nov 2024

³⁹ Pela Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, entretanto, alterada pela Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho, que, no essencial, veio alargar o grupo de destinatários dos cursos PLA e admitir que os cursos sejam realizados, total ou parcialmente, à distância.



Para a integração no sistema educativo português, prevê-se agora que, numa primeira fase, os alunos de PLNM de nível de iniciação frequentem atividades letivas consideradas adequadas às suas especificidades, cabendo às escolas decidir quais as disciplinas a frequentar, em função do conhecimento da situação específica de cada aluno e do perfil dos docentes, com vista a promover a integração progressiva do aluno na totalidade do currículo do respetivo ano de escolaridade. O desenvolvimento das atividades e projetos no âmbito da integração dos alunos de PLNM deve, entre outros aspetos, incentivar o contacto com falantes nativos de Português, do mesmo grupo etário, valorizar o conhecimento da realidade e história da comunidade local, e valorizar a língua materna e a cultura do aluno⁴⁰.

Para a integração dos imigrantes adultos – e, desde 2022, dos imigrantes com idade igual ou superior a 16 anos de idade –, existem os cursos PLA, que têm como destinatários pessoas cuja língua materna não é a língua portuguesa e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, desde que sejam portadoras de título de residência ou de visto de curta duração para trabalho sazonal, de estada temporária ou de residência, ou, em alternativa, que apresentem comprovativo de que foi iniciado o procedimento para a prorrogação da permanência em território nacional ou para a concessão ou renovação de autorização de residência, de que foi apresentado pedido de proteção internacional ou proteção temporária, ou da atribuição de Número de Identificação de Segurança Social. Os cursos PLA são promovidos, não apenas pelos estabelecimentos de ensino da rede pública e pela rede de centros do IEFP, mas também pela rede de Centros Qualifica (sobretudo, para a continuação do percurso de qualificação ou aprendizagem ao longo da vida); podendo ainda ser estabelecidos protocolos com outras entidades públicas e privadas, para assegurar a ampla

⁴⁰ Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que estabeleceu normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português.



cobertura das necessidades formativas identificadas. Os horários de funcionamento dos cursos PLA devem ser flexíveis, possibilitando a oferta diferenciada em função das necessidades dos formandos, e admite-se a constituição de grupos de formação menos de 15 e mais de 20 formandos, ainda que apenas a título excecional e devidamente fundamentado. O desenvolvimento dos cursos PLA é assegurado por docentes profissionalizados na área do ensino do Português, preferencialmente com formação específica no ensino do Português como língua estrangeira ou língua segunda, ou por formadores com formação específica na mesma área. A seleção dos métodos e das técnicas pedagógicas deve permitir o desenvolvimento de um processo formativo adaptado ao ritmo individual e ao acompanhamento personalizado de cada formando, tendo em consideração, nomeadamente, aspetos como o nível geral de alfabetização do formando e o seu reportório linguístico, isto é, a língua materna ou outras línguas por ele utilizadas. Os cursos PLA podem ser realizados, total ou parcialmente, a distância, desde que estejam, comprovadamente, reunidas as condições técnicas e pedagógicas necessárias para garantir a qualidade da formação.

3. O Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para 2024-2027

Apesar das várias reformas levadas a cabo neste domínio nos últimos anos e dos avanços reportados perante instâncias internacionais, o governo português entendeu ser necessário adotar um Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, explicando a iniciativa com o argumento de que “os atuais fluxos migratórios e a diversidade de perfis impõem o desenho de uma estratégia abrangente, transversal, articulada e concertada para dar resposta a todas as necessidades



de aprendizagem da língua portuguesa”⁴¹. A iniciativa partiu da AIMA, que criou um grupo de trabalho para o efeito e auscultou cerca de 80 entidades públicas e privadas, incluindo associações de imigrantes e de refugiados, municípios e estabelecimentos de ensino superior. O Plano Estratégico junta propostas do grupo de trabalho e contributos das entidades auscultadas durante o processo e de docentes e formadores especializados no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Foi submetido a consulta pública entre 16 de fevereiro e 11 de março de 2024 e, uma vez integrados os contributos desta resultantes, foi aprovado em 4 de junho de 2024.

Do texto de enquadramento do Plano Estratégico, o aspeto que nos parece mais digno de nota pela sua relativa novidade é a referência à importância dos contextos educativos não formais e informais⁴² e às muitas iniciativas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto da educação não formal que têm vindo a ser promovidas, paralelamente à oferta formativa formal, por organizações públicas e privadas sem fins lucrativos, como ações de iniciação à língua portuguesa e ações integradas de orientação cultural conjugadas com o ensino da língua portuguesa⁴³.

⁴¹ Documento disponível em <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/aprendizagem-da-lingua-portuguesa/plano-estrategico-para-a-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira> - Acesso em 05 nov 2024

⁴² Antes referidos apenas, de modo muito breve, no Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020), como parte da promoção do envolvimento comunitário dos jovens migrantes, consistindo a ação em causa no estímulo do associativismo jovem e da educação não-formal, “enquanto instrumentos de coesão social, integração, afirmação identitária e atividade de expressão e permuta cultural”.

⁴³ Refira-se, a propósito, que a conjugação da orientação cultural com o ensino da língua portuguesa corresponde às melhores práticas recomendadas na doutrina. Merino e Cassany (2013, pp. 35-36), por exemplo, observam que onexo estreito entre língua e cultura requer que o ensino da língua englobe tanto o conhecimento linguístico do idioma como o conhecimento do modo como os falantes que têm esse idioma como língua materna percebem e atuam no mundo através dos seus comportamentos discursivos. Para um exemplo de iniciativas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto da educação não formal,



O Plano Estratégico assenta em cinco eixos – (1) incentivar o domínio da língua portuguesa; (2) reforçar os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa; (3) reforçar a oferta educativa; (4) promover o reconhecimento e a certificação das competências em língua portuguesa; e (5) incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas digitais –, que globalmente retomam prioridades e áreas de intervenção já identificadas em documentos congéneres anteriores. O único dado novo prende-se com a valorização e reconhecimento das competências linguísticas adquiridas formal *ou informalmente* e com o consequente propósito de desenvolver novas ferramentas de avaliação de níveis de língua portuguesa. Os subpontos assinalados para cada eixo permitem, em todo o caso, identificar os domínios em que, reconhecidamente, ainda há trabalho a fazer, como a redução das barreiras e dos constrangimentos no acesso à oferta educativa, o aumento do número de profissionais no ensino da língua portuguesa, o aumento e diversificação da oferta educativa e a criação de ferramentas digitais para a aprendizagem da língua portuguesa.

As medidas (39, ao todo) e as atividades (68) previstas também repetem muitas das que já constavam de planos anteriores, incluindo campanhas de sensibilização para a importância da aprendizagem da língua portuguesa, a produção de materiais de divulgação sobre a oferta formativa e recursos existentes, a promoção de formação específica para docentes e formadores PLNM/PLA, o reforço da oferta formativa de cursos PLA, a criação e atualização de materiais e recursos técnico-pedagógicos, a adequação da organização e funcionamento dos cursos às especificidades dos formandos, a disponibilização de ferramentas digitais, etc. Merecem-nos especial atenção, pela novidade e/ou pelo que revelam de sintonia com recomendações internacionais sobre esta matéria, as seguintes medidas: (i) facilitação da

considere-se o estudo de caso feito por Holanda (2020) junto Conselho Português para os Refugiados.



integração em ações formativas de imigrantes em situação de desigualdade socioeconómica ou vulnerabilidade social (mulheres e meninas, em particular), através *e.g.* da garantia, aos imigrantes que frequentam os cursos PLA, da possibilidade de acederem a apoios sociais; (ii) facilitação da integração em ações formativas de imigrantes com deficiência ou incapacidade, através *e.g.* da promoção da celebração de protocolos com vista à disponibilização de cursos em língua gestual portuguesa e/ou em *braille*; (iii) flexibilização do perfil de docentes e formadores que podem ministrar os cursos PLA; (iv) criação de uma bolsa de professores, formadores e voluntários para o ensino da língua portuguesa; (v) promoção do desenvolvimento de projetos e iniciativas que vivem a aprendizagem da língua portuguesa, no contexto da educação formal e não formal; (vi) adoção de medidas que visem a aquisição de competências linguísticas no país de origem dos imigrantes com visto de entrada para Portugal; (vii) promoção do desenvolvimento de formação em contexto de trabalho, no âmbito dos cursos PLA; (viii) promoção da inclusão pela cultura e desporto, com formação comunicativa imersiva; (ix) valorização e reconhecimento da importância das línguas maternas das crianças e jovens no processo de integração escolar, ainda que a única ação prevista seja a de identificar entidades que desenvolvem projetos relacionados com a valorização das línguas maternas dos alunos, no sentido de promover parcerias entre elas e as escolas; e (x) harmonização dos processos de avaliação e promoção de certificação gratuita de níveis de língua portuguesa adquiridos em múltiplos contextos.

4. Considerações finais

O Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para 2024-2027 reflete bem os consensos internacionais a respeito da importância que a aprendizagem da língua e o conhecimento da cultura nacionais assumem no processo de integração social dos imigrantes e inclui muitas das medidas recomendadas pela ONU, pela UE e pela UNESCO neste domínio.



É um plano a curto prazo, herdeiro de vários outros planos de curto prazo que o antecederam. Claramente, esta é uma matéria que carece de constantes afinações, um perpétuo *work in progress*. As dificuldades práticas continuam a ser de monta, sobretudo no que respeita à disponibilidade de recursos humanos qualificados, o que ajuda a explicar a abertura do Plano Estratégico ao envolvimento de voluntários no ensino da língua portuguesa e a valorização dos contextos educativos não formais e informais, para além da aposta na utilização de ferramentas digitais e do ensino a distância.

É de saudar a valorização e reconhecimento da importância das línguas maternas das crianças e jovens no processo de integração escolar, já visível nos regimes aplicáveis às medidas de integração de alunos de PLNM no sistema de ensino e aos cursos PLA, ainda que não se traduza em mais do que na promoção de parcerias. Os programas de alfabetização bilingues com línguas maternas das crianças migrantes – recomendados pela UNESCO – parecem continuar a estar fora de cogitação, sendo previsível que continuem a depender da iniciativa das comunidades falantes dessas línguas num futuro próximo.

Importa também notar, para concluir, que, apesar dos inegáveis esforços despendidos e dos elogios que Portugal tem recebido pelas suas políticas de integração generosas, os imigrantes que não têm o Português como língua materna (incluindo aqueles que provêm de Estados de língua oficial portuguesa, como os falantes de Crioulo cabo-verdiano ou guineense) continuam a deparar-se com muitas dificuldades de integração no sistema de ensino e na sociedade em geral, sendo que os obstáculos encontrados na obtenção de formação em língua portuguesa (por a oferta disponível ser escassa e/ou de pouca qualidade) são um motivo de queixa recorrente.



Referências

- CARRERA, Sergio; VANKOVA, Zvezda. **Issue Paper Human Rights Aspects of Immigrant and Refugee Integration Policies: A Comparative Assessment in Selected Council of Europe Member States**. 2019, disponível em <https://rm.coe.int/168093de2c> [09.11.2024].
- CASTLES, Stephen; DE HAAS, Hein; MILLER, Mark J. **The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World**. 5.^a ed., Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014.
- COOK, Maria Lorena. Portugal's immigration and integration policies: A case apart? *Journal of International Migration and Integration*, vol. 19, n.º 3, pp. 771-789, 2018.
- FONSECA, Maria Lucinda; MCGARRIGLE, Jennifer. Immigration and policy: New challenges after the economic crisis in Portugal. In Elaine Levine e Mónica Vereia (coords.), **Impacts of the Recent Economic Crisis (2008-2009) on International Migration**. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 51-75, 2014.
- HANEMANN, Ulrike. **Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward**. Background paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. 2018, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077> [08.11.2024].
- HOLANDA, Pollyne Cavalcante. **As Barreiras Linguísticas do Refúgio: Perspetivas de Integração e Acolhimento nas Aulas de Língua Portuguesa Ministradas pelo Conselho Português para os Refugiados**. InclusiveCourts Working Paper 2/2020, disponível em https://inclusivecourts.pt/wp-content/uploads/2020/08/WORKING_PAPER-2_2020.pdf [10.11.2024].
- JERÓNIMO, Patrícia. Minorias e povos indígenas. In José Eduardo Franco *et al.* (coords.), **Dicionário Global dos Direitos Humanos**. Lisboa, Theya, 2024, disponível em <https://dignipediaglobal.pt/dicionario-global/minorias-e-povos-autoctones> [24.10.2024].
- JERÓNIMO, Patrícia. Nós e os outros: Diversidade cultural e religiosa nos marcos das fronteiras. In Anabela Costa Leão *et al.* (coords.), **Nós e os Outros: Alteridade, Políticas Públicas e Direito**. Porto, FDUP, pp. 41-54, 2019.
- JERÓNIMO, Patrícia. O Português língua de integração em contexto de migração *in* e *out*. In Viviane Bagio *et al.* (coords.), **Anais Simpósio SIPLE 2017**. Londrina, SIPLE, pp. 263-274, 2018.
- MERINO, Elena; CASSANY, Daniel. El espacio de la cultura. **Miríada Hispánica**, n.º 6, pp. 33-70, 2013.
- SANTOS, Vanda. **O Discurso Oficial do Estado sobre a Emigração dos Anos 60 a 80 e Imigração dos Anos 90 à Actualidade**. Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME, 2004.



UNESCO. **Education in a Multilingual World**. 2003, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728> [08.11.2024].

UNESCO. **Informal Language Learning and Media for Migrants**. 2023, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386371> [08.11.2024].