

Plurilinguismo em Portugal: o ideal e o real

Rute Soares

rutesoares@netcabo.pt

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra & CELGA-ILTEC, Portugal

Judite Carecho

juditenc@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra & CELGA-ILTEC, Portugal

Resumo

A partir do ideal do plurilinguismo plasmado em documentos oficiais do Conselho da Europa bem como em bibliografia de referência, reflete-se sobre as práticas que lhe dão corpo na realidade portuguesa e que apontam para a língua portuguesa encarada como garante da integração e da coesão sociocultural, relegando para segundo plano o conhecimento mútuo de línguas e culturas. A nossa reflexão contemplará (i) uma apresentação sucinta da oferta de língua estrangeira (LE) e de Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino público; (ii) a possibilidade de aprendizagem de línguas minoritárias autóctones (língua gestual portuguesa e mirandês) e de línguas migrantes (línguas da CPLP, etc.); (iii) uma listagem não exaustiva de exemplos de plurilinguismo fora do contexto formal de ensino. Referir-se-ão áreas críticas que constituem obstáculos reais ao plurilinguismo: a) pouca diversidade da oferta e constrangimentos à escolha de línguas a estudar; b) critérios subjacentes à seleção das línguas presentes na oferta curricular; c) organização do ensino de línguas; d) formação de professores (para a educação plurilingue e para o ensino de PLNM); e) o princípio da assimilação.

Palavras-chave: plurilinguismo; ensino; diversidade; integração; assimilação.

Abstract

The text looks upon practices concerning the presence of languages in Portuguese society and puts them into perspective with the ideal of plurilingualism as defined in official documents by the Council of Europe and in relevant literature. These practices indicate that the Portuguese language is still seen as vital for integration and social cohesion while the mutual knowledge of languages and cultures is neglected. Our reflections draw on (i) a short presentation of the opportunities for learning foreign languages as well as Portuguese as a Foreign Language in the context of public education, (ii) the possibility of learning native minority languages (Portuguese Sign Language and Mirandese) and migrant languages (from the Community of Portuguese Speaking Countries – CPLP, etc.); (iii) a short list of examples of plurilingualism outside the formal teaching context. Key issues that are critical areas for plurilingualism will also be discussed: a) lack of diversity and constraints imposed on the free choice of the languages to learn; b) criteria underlying the selection of languages on offer; c) the organization of language teaching; d) teacher training (for plurilingual education and Portuguese as a Foreign Language); e) the assimilation principle.

Keywords: plurilingualism; teaching; diversity; integration; assimilation

1. Plurilinguismo: o ideal

O conceito de *plurilinguismo* é apresentado em diversas publicações do Conselho da Europa (CE)¹¹ como competência individual, de caráter potencial e/ou real, para usar várias línguas, admitindo-se que essa competência corresponda a níveis de desempenho diversos e esteja associada a finalidades distintas, como sejam a comunicação privada, profissional, oficial, entre outras. (Beacco & Byram, 2007, pp. 10, 18, 40). Esta noção de plurilinguismo surge também ligada à de competência intercultural, ou seja, ao conhecimento de diversas culturas e à capacidade de com elas interagir. No entanto, falar várias línguas e conhecer culturas diversas constituem dimensões complementares de uma mesma competência comunicativa complexa e não competências justapostas sem qualquer ligação entre si (QECRL, 2001, p. 231). Trata-se, pois, de uma competência de aquisição que se materializa em repertórios linguísticos individuais, evolutivos e não necessariamente homogêneos (diversos níveis de competência e utilização com finalidades diferenciadas – ouvir/falar, ler/escrever, na escola, no trabalho, na família, etc.), com uma vertente cultural (Beacco & Byram, 2007, p. 40). Importa ainda salientar que a complementaridade de competências em línguas e culturas levou à distinção entre *plurilinguismo* enquanto competência dos falantes de várias línguas e *multilinguismo* como presença de línguas diversas num território (cf. Beacco & Byram, 2007, pp. 10, 18).

A propósito desta distinção, veja-se a explicação de Kemp, na sua revisão de literatura sobre *multilinguismo* e conceitos afins: “The term ‘plurilingual’ is used by some researchers, including the Francophone tradition, to indicate individual as opposed to societal multilingualism” (Kemp, 2009, p. 15) Note-se ainda que a definição de *multilinguismo* apresentada por Kemp como a mais consensual entre investigadores também coloca a ênfase no falante, para além de distinguir claramente *multilinguismo* de *bilinguismo*: “Most researchers now use the term ‘bilingual’ to refer to individuals who use two languages, and ‘multilingual’ to refer to individuals who use three or more languages (rather than using the term bilingual to mean more than two languages, or multilingual for users of just two languages)” (Kemp, 2009, p. 24). No entanto, a autora reconhece a dificuldade inerente à definição de um fenómeno complexo como é o multilinguismo, considerando que para o conseguir fazer será necessário definir “(...) what a language is and how languages can be counted with regard to individuals’ proficiency, functional capability, and identity” (Kemp, 2009, p.23). Kemp conclui, assim, que a terminologia é muito variável entre autores e escolas de investigação, sendo absolutamente necessário explicitar, em cada estudo, qual o entendimento do conceito (Kemp, 2009, p. 23).

No presente trabalho, preservamos a distinção entre *plurilinguismo* e *multilinguismo* referida acima, por ser a que melhor serve o nosso propósito de avaliar até que ponto Portugal se aproximou do ideal formulado pelo CE de incentivar o *plurilinguismo*,

¹¹ Neste texto introdutório, tomamos como referência sobretudo Beacco & Byram (2007), o guia do CE centrado na análise de políticas linguísticas, por constituir uma síntese quer do trabalho realizado no CE ao longo de vários anos, retomando o conteúdo de publicações anteriores como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), quer dos estudos de referência, que estão disponíveis em <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

entendido como competência comunicativa e social. Com este binómio, pretendemos acentuar a consciência de que Portugal é um território multilingue, onde coexistem diversas línguas e culturas, embora não se possa falar plenamente de uma educação para o plurilinguismo que garanta a diversidade linguística – “La diversité linguistique dépend en fait de l’acceptation des langues des autres et de la curiosité que chacun a pour celles-ci: ce sont ces attitudes qui peuvent assurer la pérennité des langues minoritaires dans un territoire et l’ouverture aux autres communautés” (Beacco & Byram, 2007, p.13) – e que promova a tolerância: “(...) plurilingual speakers are more motivated to communicate and develop sensitivity to others and are thereby able to develop humanistic values such as tolerance of the Other” (Jeoffrion, Marcouyeux, Starkey-Perret, Narcy-Combes & Birkan, 2014, p. 10).

A ideia de que o *plurilinguismo* não é apenas uma competência linguística, mas também um valor educativo, enfatizando-se a vertente da educação para a aceitação da diversidade linguística e o seu papel central na educação intercultural, é claramente assumida pelo CE (Beacco & Byram, 2007, p. 18). Assim, os documentos do CE associados às políticas linguísticas não só sublinham os motivos sociolinguísticos que sustentam a necessidade de desenvolver e valorizar a competência plurilingue e intercultural dos cidadãos de diferentes faixas etárias, como também referem o papel específico que cabe ao sistema educativo nesse processo:

(...) il revient aux systèmes éducatifs de faire prendre conscience à tous les Européens de la nature de cette compétence, plus ou moins développée suivant les personnes et les contextes, de la valoriser, de la développer dans les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Car elle constitue le fondement de la communication dans l’espace européen, mais surtout celui de l’acceptation positive de la diversité linguistique. L’expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l’une des occasions les plus immédiates de faire l’expérience concrète de l’Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de **fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe**: ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d’autres entités politiques et culturelles, n’est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu’une **compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues.** (Beacco & Byram, 2007, p.10; negrito da nossa responsabilidade)

Ao sistema educativo compete, pois, contribuir para uma educação plurilingue e intercultural. Por um lado, trata-se de realizar atividades que sirvam para desenvolver as competências linguísticas individuais, tendo em conta o repertório linguístico de cada falante, e também de promover atividades de sensibilização para a diversidade linguística, não necessariamente orientadas para a aprendizagem de línguas.¹² Por outro lado, no domínio da educação intercultural, situar-se-ão as atividades de ensino

¹² O conceito de *educação plurilingue* é distinto do conceito de *ensino plurilingue*: “Par enseignement(s) plurilingue(s), on se référera aux formes concrètes de l’éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales...) dont l’une des finalités est le développement de la compétence plurilingue” (Beacco & Byram, 2007, p. 18).

ou outras com enfoque específico na constatação e aceitação positiva de diferenças (culturais, religiosas e linguísticas) que visem a capacidade de interagir e criar relações com os outros (cf. Beacco & Byram, 2007, p. 18).

A propósito da dupla vertente educativa que é necessário desenvolver e salvaguardar, o guia de análise das políticas educativas do CE é absolutamente perentório na afirmação de que não se trata de promover o ensino simultâneo de várias línguas ou de ensinar o maior número possível de línguas, porque o objetivo primordial é formar para a vida em conjunto, através da competência plurilingue e da educação intercultural (cf. Beacco & Byram, 2007, p. 18).¹³

Compreender a noção de *plurilinguismo* significa, por fim, ter em conta a diversidade de vertentes que nela coexistem e que só aparentemente podem considerar-se contraditórias, como referem Beacco & Byram (2006, p. 32):

(...) le plurilinguisme se rapporte à la fois à la protection légale des groupes minoritaires, à la préservation du patrimoine linguistique européen, au développement des compétences linguistiques des individus, à la création d'un sentiment d'appartenance à l'Europe dans le cadre de la citoyenneté démocratique.

A questão da cidadania democrática e do sentimento de pertença à Europa em articulação com a diversidade linguística está, há décadas, no centro da reflexão desenvolvida e das políticas linguísticas propostas pelo CE e pela União Europeia (UE), inclusive em exemplos de cooperação entre as duas entidades como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e a sua aplicação. Quer em documentos emanados da UE quer nas convenções que vinculam os estados membros do CE (retomadas em diversas das suas resoluções para a preservação da diversidade e a proteção das minorias)¹⁴ é inequívoco o valor atribuído à diversidade linguística e à pluralidade de identidades culturais que lhe estão associadas, bem como à necessidade de as preservar e de promover a sua aprendizagem, para que o espaço europeu seja reconhecido como espaço de acolhimento de todos e em que todos possam assumir a condição de cidadãos:

¹³ As diversas propostas que incidem sobre desenvolvimento e implementação de *curricula*, visando a competência plurilingue e intercultural, encontram-se reunidas em Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier (2016); este guia é complementado por um outro, que se ocupa especificamente da questão da importância do discurso académico (língua de escolarização e literacias disciplinares) para a promoção do sucesso, focando a integração de conteúdos linguísticos em diversas disciplinas e a sua articulação entre ciclos de ensino, para além de fazer propostas relativas ao desenho curricular, à formação de professores e à qualidade do ensino (cf. Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2016). Na verdade, Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier & Panthier (2016, p. 7) reconhecem que a reflexão conducente à elaboração do outro guia, sobre língua de escolarização e literacias disciplinares, acabou por influenciar a reformulação do texto, nesta edição.

¹⁴ Cf. a listagem-resenha dos principais documentos da UE e do CE em Beacco & Byram (2007, pp. 34-37), da qual os autores concluem: «Tous ces textes, et d'autres encore, invitent les gouvernements des Etats membres à mettre en œuvre, dans le respect de leur spécificité, des ensembles de mesures destinées à favoriser l'acquisition de compétences langagières, en encourageant l'emploi des langues étrangères pour l'enseignement de certaines disciplines scolaires, à faciliter l'apprentissage des langues tout au long de la vie ou encore à retenir la diversification linguistique comme la priorité des politiques linguistiques éducatives.» (Beacco & Byram, 2007, p. 36)

(...) la maîtrise des langues étrangères, outres ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de paix entre les nations, et constitue un moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries de toute nature. (Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, citada em Beacco & Byram, 2007, p. 36)

The European Union is founded on 'unity in diversity': diversity of cultures, customs and beliefs - and of languages. (...) It is this diversity that makes the European Union what it is: not a 'melting pot' in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding.

Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity. Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union states that the Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity. Article 21 prohibits discrimination based on a number of grounds, including language. **Together with respect for the individual, openness towards other cultures, tolerance and acceptance of others, respect for linguistic diversity is a core value of the European Union. Action** by the Union and the Member States **to uphold multilingualism** therefore **has a direct impact on the life of every citizen.** (European Commission, 2005, pp. 2-3; negrito da nossa responsabilidade)

Neste contexto, importa sublinhar que a preservação da diversidade linguística não constitui uma finalidade em si mesma, mas está ao serviço da construção de uma sociedade mais tolerante e solidária, condição fundamental para se poder falar de cidadania democrática, consubstanciada na participação ativa dos cidadãos na vida político-social dos países e da Europa em geral, participação que não deve ser coartada pela falta de competências linguísticas adequadas (cf. Beacco & Byram, 2007, p. 37-38). O reconhecimento da competência plurilingue e intercultural de cada falante, bem como o seu desenvolvimento e melhoria ao longo da vida são tarefas que incumbem sobretudo ao ensino público (obrigatório), que deverá igualmente facultar os meios para que os falantes possam, autonomamente, alargar a sua competência (Beacco & Byram, 2007, p. 41). O CE atribui esta missão, fundamentalmente, ao ensino público, por considerar que assim se assegura a implementação de políticas comuns europeias, ainda que diferenciadas segundo os territórios e as necessidades comunicativas e identitárias dos que neles habitam, de modo a atingir o ideal de valorização dos repertórios linguístico-culturais dos falantes, mesmo quando se parte de um núcleo comum como é a aquisição da língua oficial. A transposição do ideal do plurilinguismo para o contexto educativo pressupõe, segundo o CE (Beacco & Byram, 2007, p. 42), (i) implementar medidas de educação para o plurilinguismo (cf. a nota 12 sobre este conceito); (ii) aproximar formas de ensinar línguas nacionais, línguas minoritárias ou regionais, línguas estrangeiras, línguas gestuais e línguas clássicas, por forma a que o ensino constitua a base de uma competência em línguas; (iii) contrariar, através dos programas, a noção de competência linguística equivalente à

de falante nativo como objetivo a atingir, estabelecendo níveis de desempenho por competência (compreensão, compreensão e produção, conhecimento da cultura), valorizando, assim, o que cada falante já sabe; (iv) gerir o ensino de línguas, ao longo do percurso formativo, de modo a introduzir a coerência possível entre ciclos de estudos. O QECRL e o Portefólio Europeu das Línguas constituem, neste contexto, instrumentos fundamentais no caminho para uma Europa plurilingue e intercultural.

Apesar de existir uma evolução do ensino de línguas estrangeiras (LE), com aumento da oferta e da carga horária, os dados que apresentaremos nas secções seguintes parecem confirmar que, no que toca às possibilidades de aprender línguas migrantes ou minoritárias e LE, as políticas linguísticas de Portugal continuam bastante alinhadas com a noção de “monolingüismo mitigado”, em que a diversidade linguística se apresenta mais como realidade suportada do que verdadeiramente assumida:

*Il apparaît que les politiques pour les langues nationales/officielles, celles des minorités, celles des populations immigrées, celles dites étrangères sont conçues à travers des formes institutionnelles parfois peu cohérentes et suivant des principes politiques inspirés par un **monolingüisme mitigé où la diversité linguistique est davantage subie qu’assumée.** (Beacco & Byram, 2007, p. 26, negrito da nossa responsabilidade)*

2. Plurilingüismo: a realidade

A concretização do ideal do plurilingüismo em Portugal será caracterizada mediante a análise (i) da oferta disponível nos vários ciclos de ensino obrigatório público e no ensino superior, no que toca à possibilidade de aprender outras línguas (estrangeiras e/ou minoritárias), para além da língua de escolarização, (ii) de dados provenientes da observação do espaço público e de exemplos da comunicação realizada através dos (novos) média, nomeadamente da rádio e das redes sociais e, ainda, (iii) da bibliografia relativa a projetos de ensino plurilingue e a atividades de sensibilização para a diversidade linguística e cultural (educação plurilingue).

Previamente à reflexão que nos propomos fazer sobre a tradução em realidade das muitas vertentes do plurilingüismo – proteção legal das minorias linguísticas, preservação do património linguístico presente na Europa, desenvolvimento das competências linguísticas individuais e criação de um sentimento de pertença à Europa, em contexto de cidadania democrática – apresentamos uma súmula dos aspetos da política linguística portuguesa que nos parecem mais relevantes para enquadramento da discussão. Juntamos a estes dados algumas observações sobre fenómenos migratórios associados à caracterização da população residente em Portugal, quer no que respeita à primeira língua adquirida, quer às medidas de integração linguística.

O Português é a língua oficial e a única língua de escolarização, ainda que, em 1997, tenha sido legalmente consagrado “o dever de proteger e valorizar a língua gestual portuguesa (LGP)” e, em 1999, “reconhecidos os direitos linguísticos da comunidade mirandesa” (Pinto, 2018, p. 41).

Devido aos movimentos migratórios, primeiro na sequência do processo de

descolonização (em meados da década de 70), em seguida, a partir de finais da década de 90, com a reconfiguração do espaço político do Leste europeu, e, por fim, em resultado da chamada crise de refugiados, a composição da população alterou-se também relativamente ao conjunto de línguas potencialmente presentes em Portugal. Contudo, os dados sobre a população em idade escolar são insuficientes para a caracterizar quanto à diversidade linguística, dado que as estatísticas disponíveis sobre alunos estrangeiros se referem sistematicamente às nacionalidades; os únicos dados disponíveis no sítio da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)¹⁵ relativos aos inscritos nos ensinos básico e secundário são de 2015-16 e referem a presença de nacionais de 180 países, nesses níveis de ensino. Pereira (2011, p. 21) assinala a incongruência detetada num relatório do Ministério da Educação sobre PLNM, onde se referem reiteradamente as nacionalidades e não as línguas dos alunos, e vê essa incongruência como manifestação de uma ideologia linguística generalizada, o monolingüismo: “Isto advém, por certo, de uma confusão muito comum entre nacionalidade e língua, assente na tradição da óptica monolingue.” A escassez de dados levanta o problema de não se saber com exatidão que línguas trouxeram consigo os alunos estrangeiros e não permite considerar as línguas faladas pelos descendentes de emigrantes portugueses que vêm estudar para Portugal. Relativamente à população adulta entre os 25 e os 64 anos, os dados publicados pelo INE num estudo de 2017¹⁶ são extraídos do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA, 2016) e incidem sobre o número de línguas conhecidas para além da língua materna, mas não contêm uma enumeração dessas línguas nem explicitam graus de proficiência.¹⁷ Além disso, o último grande inquérito sobre os europeus e as línguas é o Eurobarómetro especial 386 de 2012.

Os programas de formação em português para imigrantes – o *Português como Língua Não Materna* (PLNM) e o *Português para Todos* (PPT) – são de frequência voluntária, tal como salientam Oliveira & Gomes (2018, pp. 137-138), o que pode ser encarado como uma vantagem, por não fazer depender a imigração de uma avaliação obrigatória da competência na língua do país de acolhimento, realizada antes da vinda ou após a chegada, ao contrário do que sucede noutros estados-membros da UE, mas este facto não é acompanhado de uma real valorização do capital que as línguas e culturas dos imigrantes representam, em consonância com o ideal explicitado na secção 1 deste texto.

2.1 Oferta de LE e de PLNM no sistema de ensino público

Incluimos nesta secção os dados relativos à oferta de LE no currículo do ensino básico e secundário, dado que a educação para o plurilingüismo e o ensino plurilingue são cruciais nos primeiros anos de formação, incluindo o ensino pré-escolar.

A oferta de LE no ensino superior público e em centros de línguas associados a

¹⁵ <http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>

¹⁶ https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=313014545&ESTUDOSmodo=2

¹⁷ O acesso a dados detalhados do IEFA sobre a(s) língua(s) materna(s) da população portuguesa e sobre as línguas que esta conhece/entende além da(s) materna(s) depende de um pedido explícito ao INE.

instituições de ensino superior também é brevemente apresentada, pois pode ser vista como resposta ao desiderato de desenvolvimento da competência plurilingue ao longo da vida, sendo relevante para cidadãos portugueses ou estrangeiros, estejam estes ou não em idade escolar e/ou inscritos num curso superior. Apresentar-se-ão, igualmente, alguns dados sobre o Português Língua Não Materna (PLNM).

2.1.1 Ensino básico e secundário

A oferta de LE no ensino obrigatório (básico e secundário) cinge-se a cinco línguas – alemão, inglês, francês, espanhol e mandarim –, das quais quatro são indo-europeias.

De acordo com a legislação em vigor, o inglês é a LE1 obrigatória a partir do 3.º ano do ensino básico (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro) e já o era no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), desde 2012 (DL n.º 139/2012 de 5 de julho). A LE2 surge no 3.º ciclo, a escolher entre francês, alemão (desde 1979) e espanhol (desde 1997). No ensino secundário, os estudantes dos cursos científico-humanísticos podem optar por dar continuidade à formação em LE1 ou iniciar uma LE3. Em 2015, iniciou-se um projeto-piloto em 21 escolas secundárias, com vista à introdução optativa do mandarim como LE3 no sistema de ensino.¹⁸

As possibilidades reais de escolha apresentam-se, assim, condicionadas pelo desenho curricular, que estipula qual a LE1, e pela imposição legal (Despacho Normativo n.º 10-A/2018 de 19 de junho) de um mínimo de 20 alunos para abertura de turmas em disciplinas de opção do 2.º e 3.º ciclos e do secundário, o que na prática tem impedido muitos estudantes de aprenderem a LE2/LE3 que pretendiam, nomeadamente no caso do alemão.¹⁹ A imposição de começar a formação em LE com inglês resulta numa inevitável preponderância desta língua no percurso formativo dos estudantes (vd. tabela 1, com dados de 2015-2016,²⁰ os mais recentes disponibilizados pela DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência); como veremos, a posição destacada do inglês será replicada noutros níveis de ensino e até na oferta destinada ao público em geral, por exemplo nos centros de línguas associados a instituições de ensino superior.

¹⁸ Para uma descrição mais detalhada da evolução cronológica da oferta de LE no ensino público, veja-se Pinto (2018, pp. 46-48).

¹⁹ Não estão disponíveis dados oficiais sobre o número de alunos que tiveram de alterar a sua opção de LE2/LE3 por força deste constrangimento, mas desde longa data que somos confrontadas com testemunhos de familiares, de alunos da FLUC e de professores de alemão que nos dão conta desta realidade.

²⁰ Dados disponíveis em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>

Nível/Ciclo	TOTAL	1.º ciclo do ensino básico (3.º ano)**	2.º ciclo do ensino básico	3.º ciclo do ensino básico	Ensino Secundário
Língua estrangeira					
Alemão	9 704	-	563	4 607	4 534
Espanhol	91 628	-	1 025	68 658	21 945
Francês	266 734	-	981	244 220	21 533
Inglês	904 089	95 488	209 277	335 206	264 118
Total Línguas Estrangeiras*	1272 155	95 488	211 846	652 691	312 130
Total de alunos matriculados	1036 055	95 488	217 423	353 162	369 982

Notas:

*A linha totalizadora apresenta os alunos contados tantas vezes quantas as disciplinas de língua estrangeira que frequentam;

**A partir de 2015-2016, passou a ser incluído o ensino de inglês no currículo do 3.º ano de escolaridade.

Fonte: DGEEC, outubro de 2017

Tabela 1: Número de alunos inscritos em LE, segundo os ciclos de ensino, no ano letivo de 2015-2016

Ao compararmos a configuração da oferta de LE com a diversidade de nacionalidades dos alunos estrangeiros – documentada pela DGEEC em números absolutos, relativos a 2016-2017, e em percentagens calculadas a partir destes pelas autoras do relatório “Indicadores de Integração de Imigrantes” (Oliveira & Gomes, 2018) –, é notório que a oferta curricular não espelha, de modo algum, as diversas línguas presentes nas escolas básicas e secundárias portuguesas.²¹

Nacionalidades	N	%
União Europeia	6.344	16,4
Roménia	2.351	6,1
Reino Unido	707	1,8
França	657	1,7
Espanha	705	1,8
Alemanha	447	1,2
Bulgária	473	1,2
Outros União Europeia	1.004	2,6

²¹ Cf. também o referido na introdução à secção 2 deste texto (vd. p. 83) sobre as limitações que decorrem da ausência de dados estatísticos oficiais relativos às línguas presentes na escola para além do português.

Europa de Leste	4.067	10,5
Ucrânia	2626	6,8
Moldávia	1027	2,7
Rússia	315	0,8
Outros Europa de Leste	99	0,3
Outros países da Europa	396	1,0
África	12.811	33,1
Cabo Verde	4.332	11,2
Guiné-Bissau	2.743	7,1
Angola	3.029	7,8
S. Tomé Príncipe	1.663	4,3
Moçambique	359	0,9
Outros África	685	1,8
América do Sul	11.812	30,5
Brasil	11.419	29,5
Venezuela	239	0,6
Outros América do Sul	154	0,4
América do Norte	208	0,5
Estados Unidos	141	0,4
Outros América do Norte	67	0,2
Outros países da América	115	0,3
Ásia	2.935	7,6
China	1.223	3,2
Nepal	493	1,3
Índia	387	1,0
Paquistão	231	0,6
Outros países da Ásia	601	1,6
Oceânia	22	0,1
Total(N)	38.712	100,0

Tabela 2: Alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, segundo os principais países de nacionalidade, no ano letivo de 2016-2017 (%)²²

Observando as nacionalidades e a respetiva percentagem no universo dos estudantes estrangeiros constatamos que os estudantes do Reino Unido, França, Espanha, Alemanha, Venezuela, Estados Unidos e China, estados que têm como língua oficial uma das 5 línguas que compõem a oferta formativa, representam uma pequena percentagem dos estudantes estrangeiros inscritos. Em contrapartida, comunidades mais numerosas como a dos estudantes naturais da Roménia (6,1%) ou de países da Europa de Leste (10,5%) não encontram no ensino obrigatório português qualquer possibilidade de aprendizagem da língua materna, assim como a aprendizagem de romeno, ucraniano, moldavo ou russo não é opção para os seus colegas portugueses. Os estudantes búlgaros são quase tantos como os alemães e, no entanto, o sistema educativo oferece alemão, mas não búlgaro. Já os alunos chineses representam

²² Tabela retirada de Oliveira & Gomes (2018, p. 115), com supressão dos dados de 2015-2016.

3,2% dos alunos estrangeiros, uma percentagem próxima da de moldavos (2,7%) e, no entanto, há um projeto-piloto para introduzir o mandarim como LE3, mas não moldavo nem mesmo ucraniano, este último associado à nacionalidade de 6,8% da população escolar estrangeira.

O caso que mais chama a atenção é o do grupo mais numeroso de estudantes estrangeiros inscritos no ensino básico e secundário, aqueles que nasceram em África, nomeadamente os naturais de Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Os alunos oriundos dos PALOP representam mais de 30% dos alunos estrangeiros e, no entanto, não há escolarização bilingue em português e crioulo (de Cabo-Verde, da Guiné ou de S. Tomé) muito menos tentativas de inclusão de línguas autóctones da Guiné, de Angola ou Moçambique (balanta, quimbundo, emakhuwa, xichangana, etc.), ou seja, estas línguas só podem ser aprendidas em contexto doméstico, e não são oferecidas como LE a alunos portugueses.²³

A pertinência da criação de espaços de escolarização plurilingue e a necessidade de reconfiguração da oferta escassa de LE acima descrita torna-se ainda mais óbvia, quando atentamos nos objetivos alcançados com o projeto “Turma Bilingue” (Português/Cabo-verdiano):²⁴ permitir, aos falantes de línguas minoritárias, a desocultação e revitalização de línguas que acompanham a sua infância e crescimento, ajudando a construir a sua identidade; reforçar a autonomia na prática de *translanguaging*; dar às crianças de origem portuguesa a possibilidade de,

(...) através da consciência da pluralidade e da diversidade linguísticas (vantajosa numa fase em que é preciso distanciar-se do eu e reconhecer a existência autónoma do outro para construir e consolidar a empatia) manter as línguas separadas na mente (em termos de representação), sem as impedir de dialogar no discurso, em nome da eficácia da comunicação e da afirmação da identidade social. (Pereira, 2011, p. 30)

2.1.2 Ensino superior: cursos de 1º ciclo

Percorremos a oferta formativa em LE no ensino superior público, num total de 32 instituições, contemplando universidades, institutos politécnicos (IP), escolas superiores de enfermagem (ESEnf)²⁵ e ainda a Escola Superior de Turismo e Hotelaria do Estoril (ESTHE) e a Escola Superior Náutica.²⁶

Os cursos superiores que têm LE como (uma das) área(s) científica(s) nuclear(es) apresentam um leque de línguas relativamente uniforme – tipicamente inglês, alemão, espanhol e francês, as mesmas quatro LE disponíveis no ensino básico e secundário, sendo que o italiano²⁷ apenas surge nas licenciaturas das universidades

²³ Sobre o risco de recuo ou perda de línguas minoritárias, por desprestígio social e/ou escolarização exclusiva na língua maioritária, bem como acerca das vantagens de as incluir em projetos de ensino plurilingue, veja-se a secção 2.2.

²⁴ Cf. a descrição sumária do projeto e dos seus resultados, na secção 2.2.

²⁵ A ESEnf do Porto é a única com opções de alemão, espanhol e inglês na sua oferta formativa.

²⁶ Nesta última é lecionado apenas inglês.

²⁷ Na UAçores, o italiano não é oferecido na licenciatura em línguas, apenas como opção para Estudos

de Coimbra, Lisboa e Minho. Já o alemão só não é oferecido nas licenciaturas em línguas das universidades dos Açores (apenas português e inglês), Algarve, Beira Interior e Évora. Os IP de Bragança, do Porto e de Leiria constituem uma exceção no panorama geral do ensino politécnico, por oferecerem licenciaturas em línguas (Inglês/Espanhol no IPB; Línguas e Culturas Europeias – Inglês/Francês/Espanhol – no IPPorto; e Língua Portuguesa Aplicada no IPLeia, onde espanhol, francês e inglês são opções do ramo de tradução). Nos restantes institutos politécnicos e na ESTHE, a oferta de LE está integrada em licenciaturas como Comunicação Social, Turismo, Gestão Turística, Gestão Hoteleira, Informação em Turismo e Educação Ambiental e Turismo de Natureza. Do mesmo modo, também nas diversas universidades existe oferta de LE para cursos como Relações Internacionais, etc., que não analisámos detalhadamente.

As instituições que apresentam um leque de línguas não restrito às cinco já mencionadas são as universidades de Aveiro, Minho e Lisboa. Em Aveiro (Licenciatura em Línguas e Relações Empresariais), o inglês combina com mais duas LE, que podem ser árabe, chinês, russo, francês, espanhol ou alemão. O chinês e o japonês integram a Licenciatura em Estudos Orientais da UMinho e na UPorto é possível escolher japonês na Licenciatura em Línguas Aplicadas. A ULisboa é a que apresenta maior diversidade de línguas nas suas licenciaturas, onde, para além das quatro tradicionais e italiano, é oferecido árabe, chinês, hindi, coreano, japonês e malaio indonésio, na licenciatura em Estudos Asiáticos. Esta universidade é a única onde se pode estudar suaili, na licenciatura em Estudos Africanos, que também constitui uma oferta isolada no panorama nacional. O russo apenas surge em Línguas Aplicadas na UMinho e em Aveiro, como já referimos; na UCoimbra, russo e neerlandês são opções da área de formação geral para todas as licenciaturas monodisciplinares da Faculdade de Letras. O chinês figura também no IP de Leiria, na licenciatura em Tradução e Interpretação Português-Chinês.

2.1.3 Centros de Línguas

Em seis universidades e seis institutos politécnicos²⁸ existe outro tipo de oferta formativa em LE, que pode enquadrar-se na formação ao longo da vida, em cursos não conferentes de grau, maioritariamente sediados em centros de línguas (cf. nota 28). Em 11 destas instituições a oferta também é conservadora, ou seja, genericamente restrita a alemão, espanhol, francês e inglês, em todas elas acompanhados de italiano, com exceção da UAlgarve e dos IP de Bragança e de Castelo Branco. Os centros de línguas da UAveiro, UCoimbra, UMinho e da UNLisboa também lecionam russo, japonês e chinês, sendo que, nos centros de Leiria e Porto, russo e chinês fazem parte da oferta, mas o mesmo não acontece com o japonês. A lecionação de chinês é assegurada pelo Instituto Confúcio nas universidades de Aveiro, Coimbra, Lisboa, Minho e Porto. O IPBeja é a décima segunda instituição que observámos e cuja oferta

Euro-atlânticos e Relações Públicas (tal como alemão, espanhol e francês), integrando também a oferta da ESTHE para Gestão Hoteleira, Gestão Turística e Informação em Turismo.

²⁸ UAçores, UAlgarve (CLUAlg), UAveiro, UCoimbra (CL), UMinho (Babelium), UNLisboa (ILNOVA), IPBeja, IPBragança (CLESEB), IPCastelobranco (CILCE), IPLeia (CLiC), IPPorto (CLiC) e IPTomar (CL).

se restringe a inglês como curso de complemento de formação para professores do 1.º ciclo. O galego surge apenas isoladamente como disciplina lecionada nos centros da UAlgarve e da UMinho.

As ofertas mais variadas em cursos livres de LE encontram-se na UMinho (Babelium) – árabe, coreano, polaco e turco, além das 5 tradicionais – e na UNLisboa (Innova), que tem o exclusivo da oferta mais diversificada, para lá das cinco já identificadas: russo, japonês, chinês, árabe, búlgaro, catalão, coreano, croata, dinamarquês, finlandês, grego moderno, hebraico, hindi, húngaro, indonésio, neerlandês, norueguês, persa, polaco, sueco, sânscrito, sérvio, turco e tétum.

2.1.4 Português Língua Não Materna

No contexto de diversificação linguística e cultural associada à alteração do perfil da população residente em Portugal já mencionada no início da secção 2, dois projetos desenvolvidos na década de 90 – “Entreculturas” e “O ensino da língua portuguesa como 2.ª língua”, ambos referidos em Pereira (2011, p. 22) – foram pioneiros na chamada de atenção para a interculturalidade e para a necessidade de criar formas e instrumentos específicos para o ensino de minorias.

Na sequência dos referidos projetos e da produção de documentos de referência por parte do Ministério da Educação (cf. Pinto, 2018, p. 44), foi oficialmente criada, através dos despachos normativos n.º 7/06, de 6 de fevereiro (ensino básico) e n.º 30/2007 de 10 de agosto (ensino secundário), a disciplina de Português Língua Não Materna; instituiu-se, igualmente, a partir de 2007, a aferição de competências em língua portuguesa com a aplicação de testes, realizados à chegada ao ensino básico ou secundário, com vista à decisão sobre a integração de estudantes em turma de português ou num de três níveis possíveis de PLNM (iniciação (A1-A2), intermédio, (B1) e avançado (B2-C1)),²⁹ prevendo-se a transição de nível em qualquer momento do ano letivo e a realização de exames específicos de PLNM, no 9.º e 12.º anos, prática em vigor desde 2008 (cf. Pereira, 2011, p. 22; Pinto, 2018, p. 43). Quanto à organização curricular, para alunos dos níveis de iniciação e intermédio, o PLNM equivale à disciplina de português (Despachos Normativos n.º 7/2006 de 6 de fevereiro e n.º 12/2011 de 22 de agosto);³⁰ apenas os alunos de nível avançado não são dispensados da frequência dessa disciplina.

Os destinatários da unidade curricular PLNM são os estudantes cuja língua materna não é o português, mas também os filhos de emigrantes “em situação de retorno a Portugal” e ainda os descendentes de pais originários da CPLP ou daqueles que, já tendo nascido em Portugal, não evidenciam competências linguísticas compatíveis com a “integração no currículo regular” (Oliveira & Gomes, 2018, p. 138).

Os dados de 2016-2017 evidenciam uma grande diversidade de nacionalidades

²⁹ Para uma explicitação da ideologia associada à aferição de competência linguística e aos perfis de aluno, no âmbito do PLNM, consoante a distância da(s) língua(s) migrante(s) relativamente ao português, cf. Solovova (2019, p. 170).

³⁰ No ensino básico, o PLNM só passou a disciplina curricular em 2012, deixando de ser lecionada apenas em horário de apoio.

entre os inscritos em PLNM,³¹ entre os quais 47% de portugueses, devido ao facto de (i) os estudantes serem selecionados mediante a competência linguística e não pela nacionalidade, podendo assim “incluir alunos de nacionalidade portuguesa com outra língua materna ou alfabetizados noutra língua que não o português, ou descendentes de imigrantes já com nacionalidade portuguesa,” e de (ii) terem aumentado as “aquisições de nacionalidade portuguesa” (cf. Oliveira & Gomes, 2018, p. 140-141). Merecem destaque as percentagens (relativamente ao total de inscritos) de alunos oriundos de África (Cabo Verde, Guiné Bissau, Angola e S. Tomé e Príncipe), da Ásia, com predomínio de nepaleses sobre chineses, da UE e da Europa de Leste.

Principais países	N	%
África	760	24,4
Cabo Verde	278,0	8,9
Guiné-Bissau	192,0	6,2
S. Tomé Príncipe	96,0	3,1
Angola	98,0	3,1
Guiné	26,0	0,8
Senegal	24	0,8
Outros África	46	1,5
Ásia	480	15,4
Nepal	168	5,4
China	126	4,0
Índia	89	2,9
Paquistão	30	1,0
Outros Ásia	67	2,1
União Europeia	171	5,5
Roménia	52	1,7
Bulgária	37	1,2
França	14	0,4
Alemanha	13	0,4
Reino Unido	11	0,4
Holanda	11	0,4
Outros União Europeia	33	1,1
Europa de Leste	134	4,3
Ucrânia	91	2,9
Moldávia	33	1,1

³¹ Oliveira & Gomes (2018, p. 12) referem o aumento sistemático do número de inscritos, desde a sua criação.

Outros Europa de Leste	10	0,3
Outros países europeus	5	0,2
América	99	3,2
Brasil	40	1,3
Venezuela	32	1,0
Outros América	27	0,9
Oceânia	4	0,1
Portugal	1.467	47,0
Total	3.120	100

Tabela 3: Alunos matriculados na disciplina de PLNM, segundo as principais nacionalidades, em Portugal Continental (2016-2017)³²

A ausência de dados relativos às primeiras línguas dos alunos³³ é sintomática da pouca relevância atribuída à diversidade linguística em geral e, particularmente, no contexto educativo. A nossa experiência como docentes de PLNM no CALCPE permite antever que a variedade de perfis dos estudantes (nacionalidades, primeiras línguas e percursos formativos e de vida) que podem confluir na disciplina de PLNM constitui, necessariamente, uma realidade complexa e, por isso, pedagogicamente difícil de gerir. Além disso, PLNM é lecionado a par das restantes matérias que integram o currículo, sendo óbvias as dificuldades daí resultantes, sobretudo para alunos que ainda estão no nível A1/A2, de quem se espera que sejam capazes de seguir aulas onde são lecionados, em português, conteúdos tão diversos como, por exemplo, história, matemática e ciências. Há que ter ainda em conta que PLNM nem sempre está associado a uma turma de alunos, por serem necessários 20 alunos para a abrir. Significa isto que, em diversas escolas, estes alunos têm, não um, mas vários professores de PLNM, porque, não havendo turma/horário letivo, é necessário recorrer às horas da componente não letiva de diversos docentes, para perfazer a carga horária semanal prevista.

Tendo em conta as condições objetivas de lecionação e a falta de formação de que se queixam os professores a quem é atribuída a responsabilidade de ensinar português para integrar,³⁴ poderá dizer-se, em suma, que queremos integrar alunos no sistema de ensino e na sociedade através do conhecimento da língua oficial, mas, paradoxalmente, descuramos o ensino de PLNM, nos aspetos organizativos que condicionam o sucesso na sua aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao conhecimento via língua de escolarização.

³² Tabela retirada de Oliveira & Gomes (2018, p. 141), com supressão dos dados de 2015-2016. A fonte dos dados numéricos absolutos é a DGEEC e o cálculo percentual foi feito por Oliveira & Gomes.

³³ Já anteriormente nos referimos à questão das nacionalidades e das línguas e ao facto de os dados oficiais publicados apenas contemplarem nacionalidades (cf. p. 83).

³⁴ Sobre os principais constrangimentos associados ao ensino-aprendizagem de PLNM, vejam-se os resultados do inquérito realizado em 2013, especialmente os subcapítulos relativos a constrangimentos ao funcionamento do PLNM e a medidas para aumentar o sucesso e integração de estudantes de PLNM, apresentados no estudo coordenado por A. Madeira (2013, pp. 148-153).

A oferta permanente de ensino de PLNM em instituições de ensino superior traduz-se em cursos não conferentes de grau pagos,³⁵ maioritariamente em regime presencial e, nalguns casos, em *e-learning* ou *b-learning* (cf., por exemplo, os cursos a distância oferecidos pelo Instituto Camões ou em colaboração da UAberta com a UCoimbra). Das 6 universidades mencionadas na nota 28, apenas três (UÉvora, UMadeira e UTAD) não têm oferta regular nesta área. Os Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Lisboa, Portalegre e Tomar ministram cursos de PLNM através dos seus centros de línguas, em regime semelhante ao que vigora para outras LE.

O facto de os cursos serem pagos limita o acesso à aprendizagem por parte dos estudantes com menos recursos, nomeadamente no caso daqueles que, sendo alunos do ensino superior em Portugal, não têm uma competência em português consentânea com os desideratos da formação superior, sobretudo no domínio do discurso académico. Esta fragilidade é particularmente notória nos estudantes oriundos de países da CPLP e em estudantes refugiados cujo sucesso académico fica fortemente condicionado pela competência insuficiente em português académico, se considerarmos que nem sempre os professores das diversas áreas do saber permitem a realização de provas noutras línguas, o que seria uma solução para alguns estudantes, mas ainda assim vedada àqueles que têm como língua materna uma das línguas autóctones dos países da CPLP, mas não dominam uma LE.³⁶

2.2 Possibilidade de aprender línguas minoritárias autóctones e migrantes

A comunidade de Língua Gestual Portuguesa (LGP) foi a primeira a usufruir de protecção e valorização constitucionalmente consagradas pela revisão constitucional de 1997 (Lei Constitucional n.º 7/1997, art.º 74, 2, h)), que levou à adoção de “(...) medidas legislativas com o objetivo de garantir a utilização da LGP no sistema jurídico, na comunicação social, nas tecnologias da informação e comunicação, no domínio laboral e também na educação” (Pinto, 2018, p. 45). Na sequência de medidas educativas que criaram, em 1998, unidades de apoio à educação de surdos, geralmente inseridos em turmas de alunos ouvintes, e da avaliação negativa da implementação dessa experiência (cf. Gomes, 2012, p. 125-131), foram criadas, em 2008, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, nos ensinos básico e secundário, tendo sido prevista a educação bilingue (DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro). Esta pressupõe a LGP como primeira língua e o seu desenvolvimento em contexto de ensino formal, em turmas de surdos.³⁷ Contudo, é necessário assinalar

³⁵ Excetua-se a oferta gratuita destinada a alunos de mobilidade.

³⁶ Estas observações baseiam-se no conhecimento adquirido por contacto direto com estudantes da CPLP ou refugiados, em Coimbra, estudantes da UCoimbra e de outras instituições de ensino superior a quem demos formação em PLNM, no âmbito do projeto de explicações voluntárias NEXT, sediado no Instituto Universitário Justiça e Paz.

³⁷ Os programas de LGP para os ensinos pré-escolar e básico foram homologados em 2007. Em 2008, seguiu-se o programa para o ensino secundário e, no ano de 2011, completou-se o conjunto de documentos de suporte à educação bilingue de surdos com o programa de Português L2 para Surdos nos ensinos básico e secundário, sendo esta língua segunda introduzida apenas a partir do 1.º ciclo, excetuada a componente de oralidade.

A legislação mais recente sobre equidade no ensino e educação inclusiva não altera o perfil de educação

que a implementação do modelo de ensino bilingue em escolas de referência não foi isenta de problemas práticos (deslocação de alunos, custeamento de transportes, alojamento e distância relativamente ao agregado familiar) nem de polémicas – posições divergentes entre escolas de especialistas e entre pais, que reivindicavam para si o direito de optar por (a) transitar para o modelo proposto em 2008 ou (b) manter o modelo antigo de inserção em turmas de ouvintes com apoio de docentes do ensino especial (cf. Gomes, 2012, pp. 141-156).

Torna-se claro, pela observação deste processo longo, desde o reconhecimento constitucional desta minoria linguística até à criação do ensino bilingue, que se trata de uma minoria que teve dificuldades em assegurar o direito à educação bilingue, essencial para salvaguardar a LGP como língua primeira, permitir a socialização e o acesso ao conhecimento bilingues e para o exercício da cidadania. Note-se, no entanto, que a possibilidade de estudo de LGP ainda é oferecida de modo generalizado apenas aos surdos que frequentam os ensinos básico e secundário, mas não a alunos ouvintes, exceção feita às licenciaturas em LGP (disponíveis nas ESE de Coimbra, Porto e Setúbal), aos cursos livres oferecidos em alguns centros de línguas (UAveiro e BabeliUM) ou à disciplina de opção para estudantes de enfermagem da ESEnf do Porto.

Os falantes de mirandês, a outra minoria linguística autóctone, viram reconhecidos alguns dos seus direitos (Lei n.º 7/1999 e Despacho Normativo n.º 35/1999), mas, tal como no caso da LGP, não foi conferido ao mirandês o estatuto de língua oficial, nacional ou regional, como refere Pinto (2018, p. 45); os direitos adquiridos limitam-se à possibilidade de aprendizagem da língua nos ensinos básico e secundário e ao apoio à formação de professores, sendo também “autorizada a emissão facultativa de documentos oficiais municipais acompanhados de uma versão em mirandês, mas nunca de documentos só nesta língua.” (Pinto, 2018, p. 45); além disso, os estudantes “apenas podem aprender mirandês em atividades extracurriculares, portanto, sem documentos orientadores do currículo nem instrumentos de avaliação formal das aprendizagens” (Pinto, 2018, p. 49), estando vedada a sua aprendizagem formal a outros estudantes do ensino público, uma vez que a oferta é circunscrita ao Município de Miranda do Douro.

A aprendizagem de línguas dos migrantes pelos seus descendentes realiza-se fundamentalmente em contexto doméstico e apenas surge em grupos de ensino, quando estes são criados por iniciativa da sociedade civil, de que são exemplo dois projetos-piloto desenvolvidos na região da Grande Lisboa e as aulas de língua e cultura russa, lecionadas numa associação de imigrantes de Leste, em Pombal (cf. Tavares, 2017, pp. 53 e 104; Solovova, 2019). A criação de espaços de literacia em línguas migrantes de Leste é apresentada, no estudo de Solovova (2019, p. 161) como realidade paralela e contrastante com o monolingüismo que domina o sistema educativo: “(...) other discursive spaces (such as complementary schools and playgroups) are being constructed, on the margins of Portuguese society, where other languages and literacies are being learned and used, alongside Portuguese.” Neste contexto, é também relevante mencionar que, na organização da atual oferta formativa (cf.

secção 2.1), não foram tidos em conta os resultados muito encorajadores do “Projeto Turma Bilingue” – iniciado em 2008-2009, numa turma mista do 1.º ciclo do ensino básico, e descrito em Pereira (2011) – a biliteracia não causou confusão entre crioulo e português, antes melhorou o desempenho dos alunos em português, provavelmente devido ao desenvolvimento da sua consciência linguística, visível quer na capacidade de distinção precoce entre grafias das duas línguas quer na verbalização espontânea de regras inferidas através da comparação interlinguística (cf. Pereira, 2011, p. 35). Foram igualmente ignorados os dados da investigação sobre o perfil sociolinguístico das famílias envolvidas no projeto, correndo-se o risco³⁸ enunciado em relação ao crioulo cabo-verdiano que nos parece extensível a outras línguas minoritárias presentes na sociedade portuguesa:

Trata -se de um crioulo a que tradicionalmente, na sociedade portuguesa, tem sido negado o prestígio devido, enquanto língua. Assiste-se, assim, em alguns membros da comunidade, a um fenómeno de **recuo linguístico**, que se traduz numa **tendência para evitar a transmissão da língua materna** crioula **às gerações seguintes**. Esta é uma das principais condições para a **perda da vitalidade de uma língua** (neste caso, apenas a nível da imigração) **que urge contrariar, em nome da diversidade, do bem-estar dos indivíduos e da relação social**. (Pereira, 2011, p. 25; ênfase nossa)

A não integração das línguas migrantes no contexto educativo não só condiciona o sucesso na aprendizagem como contraria o princípio do plurilinguismo e revela a existência de uma política implícita de assimilação, como afirma Pinto (2018):

Um documento orientador do currículo de PLNM afirma explicitamente que o programa tem o princípio básico de integração “no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem” (Perdigão, 2005: 9); contudo, como tal respeito não resulta em medidas de apoio a essa manutenção, **a verdadeira política implícita é a de integração através da assimilação, ou seja, diz-se respeitar as línguas migrantes, mas apenas se tomam medidas de difusão da língua portuguesa**. (p. 49; negrito da nossa responsabilidade)

No mesmo sentido, Solovova (2019, p. 161) refere-se ao conceito de PLNM e à categorização de falantes de outras línguas que lhe está associada (cf. nota 29) como intensificadores do monolingüismo vigente no sistema educativo: “The monolingual order within the Portuguese education system has been reinforced through the adoption of the notion of ‘Portuguese as a non-native language’ and the creation of different categories of speakers of ‘other’ languages.”

2.3 Educação para a diversidade linguística

Como sublinhámos na secção 1, o plurilinguismo não se restringe à possibilidade de desenvolver um repertório linguístico alargado e, portanto, à questão da oferta

³⁸ O risco de perda de variedades linguísticas faladas por migrantes ou por minorias é reforçado pela política de integração que passa pela aquisição da variante oficial, nomeadamente em contexto de escolarização dos seus descendentes que, como referem Beacco e Byram (2007, p. 23), resulta frequentemente na perda da língua ancestral, o mais tardar na terceira ou quarta geração de descendentes.

formativa em línguas, mas pressupõe a sensibilização para a importância de respeitar, acolher e integrar a diversidade linguístico-cultural dos indivíduos encarada como valor identitário e fator central no desenvolvimento do sentimento de pertença; esta sensibilização é particularmente relevante nos primeiros anos de formação, a começar pelo ensino pré-escolar.

Torna-se, pois, indispensável referir, ainda que brevemente, investigação em educação desenvolvida sobre o tema, bem como ações concretas que lhe estão associadas, em escolas e na formação de professores. Neste sentido, Andrade, Sá, Faneca, Martins, Pinho & Simões (2014) constitui uma referência indispensável, porque se trata de um volume que contém, entre outros, um estudo dedicado à meta-análise de 16 trabalhos de doutoramento e mestrado (desde 2000), repartidos pelas áreas de ensino-aprendizagem e formação de professores, centrados no tema da sensibilização para a diversidade linguística (cf. Andrade, Sá, Martins & Pinho, 2014). Para além deste estudo, elaborado do ponto de vista da didática de LE, merecem-nos destaque outros, contidos no mesmo volume, por motivos diferentes.

Costa, Moreira & Pinho (2014) relata a experiência com atividades para promover o contacto com a diversidade linguístico-cultural, numa turma de inglês do 9.º ano, nomeadamente a elaboração de biografias linguísticas dos alunos e a sua análise, na qual se destaca a tomada de consciência em relação à diversidade linguística na turma e a oportunidade de refletir quer sobre estereótipos relativos a algumas línguas e seus falantes quer sobre ideias imprecisas acerca de países e línguas que neles se falam (“brasileiro”, “indiano” e “holandês”).

O trabalho de Costa, Martins, Andrade & Pinho (2014) dá conta da reflexão realizada numa turma de inglês (10.º ano, 2011-12), em que se exploraram as representações dos alunos relativamente ao inglês (“a língua mais importante”, “universal”, “fácil de aprender”), através de atividades orientadas para a educação plurilingue (“Tornar-se plurilingue na aula de inglês”); destacamos dessas atividades o debate sobre o inglês e as línguas ameaçadas, pela possibilidade de abrir perspetivas sobre a paridade entre línguas e a importância de promover e preservar a sua diversidade. As autoras deste estudo referem também o contacto com outras línguas (através de recursos tecnológicos) como contributo para alterar as perceções dos alunos relativamente ao grau de dificuldade de certas línguas e como estímulo à aprendizagem de outras LE. Note-se que os progressos registados necessitam de consolidação futura, com trabalho continuado e envolvimento da comunidade educativa (Costa, Martins, Andrade & Pinho, 2014, pp. 222-223).

Em Marques & Martins (2014), referem-se atividades realizadas numa turma de 3.º e 4.º ano do ensino básico, que combinaram a temática da diversidade linguística com a ecologia (“Mar de Línguas e Culturas”); parece-nos que estas poderão ser replicadas noutras escolas, como é o caso da leitura de histórias plurilingues sobre discriminação linguística cujas personagens são peixes.

No domínio da formação de professores, destaca-se Lourenço, Andrade & Sá (2014), um relato da experiência de formação de 19 educadoras de infância, contemplando partilha de materiais e de formas de trabalhar no ensino pré-escolar o tema da diversidade linguístico-cultural; a formação obteve bons resultados

no reconhecimento, por parte das formandas, da pertinência da educação para o plurilinguismo e da necessidade de investir continuamente no aumento das suas competências para levarem a cabo essa tarefa educativa, contribuindo também para questionar as suas práticas anteriores ao momento formativo.

Nos estudos mencionados acima, é referida a necessidade de continuar intervenções educativas e momentos de formação, para que não se percam os ganhos relatados, quer para alunos quer para professores em formação. Atrevemo-nos a juntar a recomendação de que as intervenções em turmas e os momentos de formação de agentes educativos devam ser replicados em escolas de diferentes regiões e integrados no currículo dos alunos e de professores em formação, respetivamente, visando a consolidação de atitudes positivas no respeitante à variedade de línguas e culturas.³⁹

2.4 Plurilinguismo fora do contexto formal de ensino

No espaço público urbano, nos (novos) média – redes sociais e programas de rádio⁴⁰ – e na letra de algumas canções, é possível encontrar exemplos diversos de expressão em várias línguas, que também são essencialmente diferentes entre si, assumindo formas distintas no que respeita ao contexto, à autoria, ao tema ou ainda à intenção do(s) autor(es). Podemos, por exemplo, observar mensagens redigidas em várias línguas, em paredes que confinam com o espaço público de diferentes localidades. Nestes casos, nem sempre conhecemos a autoria e a intenção das pequenas frases, palavras ou sintagmas que surgem avulsamente aos olhos de quem faz uma visita turística, por exemplo ao centro histórico de Leiria, onde foram tiradas (30-06-2019) as fotos reproduzidas nas Figuras 1 e 2:

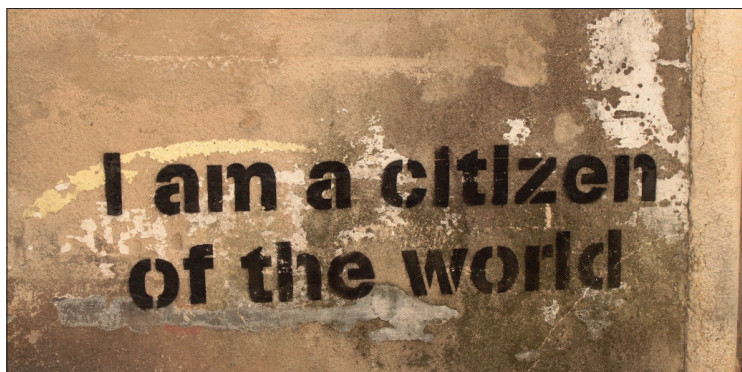


Figura 1: Inscrição mural em inglês (foto de Rute Soares)

³⁹ A necessidade de formar professores com vista à revisão de atitudes face à diferença linguística impõe-se quando lemos relatos deste tipo: “(...) in her Portuguese school, speaking and writing in Russian was frowned upon by the teacher, who had suggested that Olena should stop teaching Russian to Tania and start speaking Portuguese at home. In contrast, Tania’s classmates had asked Olena to teach them a few words in Russian, and, upon learning them, eagerly greeted Tania and Olena in Russian whenever seeing them at school.” (Solovova, 2019, p. 178)

⁴⁰ Refiram-se, por exemplo, a rádio Maiskizomba e o top musical desta rádio com as respetivas caixas de comentários, acessíveis a partir de <https://www.maiskizomba.com/>



Figura 2: Inscrição mural em italiano e francês (foto de Rute Soares)

Situação diversa é a do plurilinguismo observável nas redes sociais ou nas expressões da cultura *hip hop* (em murais assinados ou na letra de canções), casos em que a autoria do texto é, geralmente, conhecida e que se situam num contexto específico, permitindo-nos mais facilmente discorrer sobre possíveis intenções comunicativas dessas formas de escrita plurilingue.

Dario Ranocchiari, referindo-se ao *hip hop* em Portugal, observa que, nesta forma de expressão, o inglês alterna com o português e o crioulo de Cabo Verde: “The English language, used by the first Portuguese MCs in imitation of the American model, was soon abandoned in favor of Capoverdian creole and Portuguese, often mixed in hybrid linguistic forms that also drew on *calão* (street slang), and English.” (2011, p. 4). Na descrição dos primeiros contactos com o MC Chullage e o seu grupo de *hip hop* Red Eyes Gang, Ranocchiari inclui um relato da sua ida ao Bairro da Arrentela (Seixal), a convite de Chullage, e a foto que se reproduz na figura 3, onde surge o nome do bairro, em português, uma inscrição em inglês (ALL MY NIGGAZ //PEACE!) e uma placa toponímica com o nome do músico português António Bandeira, na qual, significativamente, foram inscritas as iniciais do Red Eyes Gang, ao jeito de quem, tendo origens africanas, como sucede com vários destes *hip hoppers*, ainda espera reconhecimento em Portugal, mesmo que já tenha nascido aqui.



Figura 3: Grafiti no Bairro da Arrentela (foto de Ranocchiari, 2011, p. 4)

A alternância entre línguas referida por Ranocchiari (2011) e Märzhäuser (2011),⁴¹ reportando-se às letras do *hip hop* oriundo da região de Lisboa, surge também num mural do Bairro da Cova da Moura:



Figura 4: Grafiti no Bairro da Cova da Moura (foto de Mafalda Azevedo)⁴²

⁴¹ Märzhäuser (2011, p. 160), para caracterizar a alternância entre códigos, no *hip hop*, apresenta a distinção entre *alternâncias primárias* (português/crioulo de Cabo Verde) e *alternâncias secundárias* (entre português ou crioulo e uma segunda língua, francês ou inglês).

⁴² Reproduzida na edição on-line do Jornal i, 15-07-2017 <https://ionline.sapo.pt/artigo/572390/cova-da-moura-tu-estas-sempre-a-colher-algodao-so-mudaram-os-campos-?seccao=Portugal>

Neste mural, a figura do ativista de Direitos Humanos Malcolm X surge acompanhada do texto “Life Struggle/Oh Lord, odji da nos di undi ki bu sta txeka na life ki nu sta ka sta da flam kantzos manos na kaixon e na kana ki podia ter 1 **life** midjor ki **life** di drama/Black Liricks” [Ó Deus, hoje concede-nos de onde estás. Olha para a vida que levamos que não está a dar. Diz-me quantos manos no caixão e na prisão que podiam ter uma vida melhor do que uma vida de drama].⁴³ Embora não se trate da letra de uma canção, o texto revela alternância entre o inglês e o crioulo de Cabo Verde, sendo visível também a inserção de palavras inglesas inteiras no texto em crioulo que é referida por Märzhäuser (2011, p. 161), a propósito das letras de *hip hop*: “INS de palavras inteiras é um processo raro entre PT e CV, comparado com as inúmeras palavras do inglês inseridas tanto nas letras em PT como em CV.”

Esta forma de expressão plurilingue, em grafiti, pinturas murais ou letras de *hip hop*, assume um valor simbólico, por estar associada ao contexto muito particular dos bairros periféricos da grande Lisboa e de os seus autores pertencerem geralmente à minoria linguística dos falantes de línguas crioulas⁴⁴ que é escolarizada em português, a língua de ensino do país onde muitos deles já nasceram e, simultaneamente, língua oficial dos países de onde são oriundos os seus antepassados. No entanto, também fora desses bairros e da cultura *hip hop*, nas redes sociais como o Facebook, encontramos facilmente exemplos de alternância entre crioulo (de Cabo Verde ou da Guiné) e português, da autoria de residentes em Portugal que publicam ora numa ora na outra língua, surgindo estas também alternadamente nos comentários. No exemplo que aqui transcrevemos, devidamente anonimizado, o autor da publicação original (XK) tem grau de mestre obtido em Portugal, mas escolhe o crioulo da Guiné Bissau para redigir um comentário à situação política do seu país, ao passo que usa o português em muitas outras das suas publicações:⁴⁵

XK Kada cimeira di Chefes di Estado i di Governo di CEDEAO bu ta pensa i djugo di futebol!!! Kada resolução encomendado pa autoridades nacionais bu ta odja kada kin puxa vitoria pa si ladu, derrota di si adversário político. Bu tem pasensa bo muda manera, Guiné-Bissau i ka um campeonato di futebol.

XL Triste nivel de pensamento dos Guiguis. No tene leis de país, no tene td pontencial pa kumpu terra... Mais enfim..

XM Calma Dr. Alguma estupidez é necessária as vezes

⁴³ Tradução de Euclides Gomes, a quem agradecemos a colaboração.

⁴⁴ Trata-se, em regra, de falantes para quem o crioulo é uma língua de herança, mas nem sempre é assim, como refere Märzhäuser, citando Contador (2001, p. 62): “A veiculação do crioulo no seio familiar, assumido de antemão como veículo da cultura das origens, passou a fronteira do reduto familiar e étnico peculiar – caboverdianos [sic] de São Vicente [...] da Praia e eventualmente guineenses – para ir consolidar novas raízes na rua, onde o seu uso não está restrito aos novos luso-caboverdianos [sic] e/ou novos luso-guineenses, mas poderá eventualmente ser falado por novos luso-angolanos ou até mesmo jovens portugueses [brancos].” (Märzhäuser, 2011, p. 148)

Os detalhes sobre as finalidades que os autores de canções de *hip hop* atribuem ao uso alternado de línguas encontram-se em Märzhäuser (2011, p. 157-159), onde também é mencionado um efeito adicional: “(...) ajuda a integrar o caboverdiano [sic] como língua minoritária no panorama discursivo público, tendo até o efeito de ouvintes lusófonos aprenderem o caboverdiano [sic] com as letras: (...)” (p. 158)

⁴⁵ Por exemplo, o seu post de 2019, 5 de julho, 15:58, escrito integralmente em português, anuncia o falecimento de um membro da comunidade guineense, na cidade portuguesa onde residia, e transmite condolências à família enlutada, em nome da comunidade guineense local.

XN Muito bem dito isso demonstra que não ha interesse na Guiné Bissau mais sim no bem estar de cada um dos políticos si é podemos clama-los de políticas diria pseudopolíticos

XO De mim faço as tuas palavras.

XP Abós ku puno nés abós leiduris di livros tiorikus pabia i ka ixisti exatidão.... na teoria

XQ É só jogos de INTERESSES de grupinhos que NÃO sabem fazer outro trabalho a Não SER GOVERNAR...Triste!

XR Vergonha.

XS Tudo dito ermon!!! Triste a nossa falta de visão?

XT Lamentável mano

XU I no eranca para combater

XV Sinceramente. Bu bida bu burgunhu na sé conta. Credddooo!!!

XW Él kumanda nô tem (anós tudo) ku para nô separa mal di bem, pa Deus dá-no ntendimento pa nô lantanda nô terra qui patino.

I só assim ku nó pudi afasta kilis ku ,talvez, é ka nti nada, ma nada, mesmo pabia talvez é ka sinado sukuta voz de Deus.

É povo i de Deus i kana díssanu na lama...

Nón para anós tudo nô djunta mon nô liberta nô terra di falta di rispito i djusta nha djintis...

Pa Deus tem dur di nós i purdano i fassino, tambi, ialça cabeça na metadi di utrus naçõs di mundo. Amém

XX Kakakakaak, nha mano XP n'sta di acordo k bu opinião, só que no políticos tam Ka n'tindi nam nada.....

XY parci mas palhaçada Di qui utru cussa bo

XZ Pura verdade mano, uma questão de vergonha nacional. (2019, 30 de junho, 01:47)

Nesta rede social, surgem, igualmente, exemplos de posts redigidos na língua materna do respetivo autor, que depois são comentados em uma ou mais línguas, ou seja, situações em que autor e comentadores usam cada um a sua língua materna ou a LE que lhes ocorre usar num dado contexto de interação. Esta situação é distinta da anterior e ilustra a vertente do plurilinguismo que, em Portugal, tipicamente associamos ao espaço da UE, onde vários cidadãos são utilizadores de línguas diversas, o que lhes permite compreender publicações redigidas em LE e comentá-las nessa LE ou na sua língua materna, quando é certo que pelo menos o autor da publicação inicial irá compreender o seu comentário. A função de tradução disponível na própria rede social também estimula este tipo de interação plurilingue, exemplificada aqui com um excerto dos comentários a um post (do falante identificado como XY) em neerlandês da Flandres:

XX echt griep **XY**? Niet te vlug gaan werken dan, het is dodelijk. Tenzij het griepie is of op z'n Vlaams een 'griepje' (wat dan eigenlijk een zware verkoudheid is).

XY de dokter zei "griep". Werken is geen optie: ik geraak niet uit de voeten.

XY Don't cry for me, **XX** :-)

XZ Estás melhorzito ? Beijinho

XY Não: hoje não é o meu dia. Obrigado por perguntas.

XW Também te chegou a gripe, querido amigo... as melhoras!

XY XW̄ pois é. Obrigado.

XX 😂

XY I like you more this way! :-)

XX still crying though ...

XY Een lach die zichzelf een weg zoekt doorheen een traan. Of nog: een lach die een traan verhuult. Het blijven mooie beelden toch? (7-02-2019)

Através de exemplos ilustrativos é possível constatar que as redes sociais, a rádio, o espaço público urbano e a música são lugares de expressão plurilingue em Portugal, mas ainda assim confinada ao universo dos seus utilizadores.

3. Plurilinguismo: áreas críticas e obstáculos

A análise de dados de diversas fontes mostra que a diversidade de línguas existente em Portugal, nomeadamente no sistema educativo, não correspondem nem uma oferta formativa em línguas concebida do ponto de vista do plurilinguismo nem práticas generalizadas e consistentes de educação para a diversidade das línguas e das pessoas que as falam. Pelo contrário, a **oferta existente** pauta-se quer pelo critério do prestígio –, considerando-se que o alemão, o francês e o inglês são as línguas associadas à identidade cultural da Europa, o que significa concebê-la como a Europa Central – quer por critérios mais utilitários, como a ideia de que comunicar num mundo globalizado implica saber (apenas) inglês e de que juntar a essa língua alemão, francês, espanhol ou mandarim poderá ser uma boa opção para o futuro profissional, dependendo da importância relativa de um dado mercado de trabalho ou de uma dada potência económica, num determinado momento. A oferta de línguas minoritárias – restrita no que toca às línguas minoritárias autóctones (LGP e mirandês) e episódica ou nula no caso das línguas migrantes – revela que também aqui não há outro critério se não o prestígio e o utilitarismo, ou seja, que se continua a considerar que essa é uma questão que só diz respeito às minorias e não à sociedade como um todo. Os critérios norteadores da oferta revelam-se, pois, como um obstáculo à diversidade e ao desenvolvimento do potencial multilingue existente na comunidade dos que vivem em Portugal.

Quanto à **organização curricular e ensino de línguas**, anotamos alguns pontos críticos e retomamos diversos aspetos da análise levada a cabo em Beacco & Byram (2007, p. 25), no que esta tem de mais relevante para a compreensão da realidade portuguesa relativamente ao estatuto opcional das línguas e à compartimentação do saber linguístico face a outros saberes, bem como à separação entre línguas e formas de as ensinar.⁴⁶ Podemos dizer que também em Portugal as LE são colocadas em concorrência entre si e com outras disciplinas, criando-se, assim, reais limitações à escolha: veja-se o que sucede com a alternância entre o inglês e uma outra LE no

⁴⁶ A análise de Beacco & Byram (2007, p. 25) toma como ponto de partida o padrão geral das alterações ocorridas na oferta de LE (mais oferta e mais carga horária), devidas fundamentalmente à noção generalizada de que se trata de uma competência profissional, e o decréscimo da importância atribuída às línguas clássicas, aplicando-se também nessa medida ao caso português.

ensino obrigatório ou a situação inaceitável, mas real, de alunos que pretendem estudar línguas no ensino superior e, no 12º ano, se veem impedidos de optar por uma LE (ou mais), porque esta(s) concorre(m) com opções em áreas científicas diversas como a Sociologia ou a Geografia, por exemplo, existindo a possibilidade real de a turma de LE não abrir, não havendo o número mínimo de 20 alunos.

A separação entre (i) disciplinas de língua e outras disciplinas e (ii) entre língua nacional e línguas regionais, estrangeiras ou clássicas gera problemas diversos, como por exemplo a lecionação por profissionais diferentes que não comunicam entre si (veja-se o que sucede no 1º ciclo do ensino básico, em que docente titular de turma e docente de inglês dão aulas aos mesmos alunos, em horários distintos e sem obrigatoriedade de se articularem entre si).

A disparidade de terminologias gramaticais utilizadas nas várias aulas de língua é também uma consequência da já referida compartimentação e fonte de problemas de aprendizagem para os alunos, de quem se espera, a nosso ver, uma capacidade de reflexão metalinguística que não é exercitada em espaços de reflexão que ultrapassem os limites de uma língua específica, no âmbito de uma formação articulada em línguas. Segundo Beacco & Byram (2007), estas realidades induzem uma visão errada da competência em línguas, como se a competência plurilingue pudesse ser desenvolvida em compartimentos estanques; a propósito, refiram-se as intervenções realizadas no currículo de português, já após a reformulação dos programas do 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com as metas curriculares e a noção subjacente de educação literária, que vieram introduzir vastos conteúdos obrigatórios de literatura portuguesa em programas que já estavam concluídos. Vemos este procedimento como uma expressão da ideologia linguística associada à língua nacional única, a pretexto do imperativo de conhecer o cânone literário nacional. Um dos efeitos visíveis desta alteração é a supressão de espaço disponível para a educação plurilingue. Na disciplina de português, dificilmente pode haver tempo disponível para ler ou ouvir textos de outras línguas e culturas, estabelecer pontes com metodologias de aprendizagem de outras línguas ou mesmo refletir sobre os instrumentos metalinguísticos que ajudam a compreender como funcionam as línguas.

A área da **formação de professores** de diversos níveis, começando pelo pré-escolar, constitui uma área crítica para o plurilinguismo, na medida em que dela depende a primeira sensibilização para a diversidade linguístico-cultural e que, em contexto educativo, os professores estão cada vez mais confrontados com grupos multilingues de alunos. Considerando o exposto na secção 2.3, essa formação pode dar bons resultados, mas carece de continuidade, isto é, não deve resumir-se a momentos isolados. A formação específica para o ensino de PLN é uma necessidade sentida no terreno (cf. Madeira, 2013) e sublinhada pelo grupo de trabalho da UE sobre educação inclusiva e formação de professores, que identificou diversas áreas de intervenção, entre as quais a formação para o ensino da língua de escolarização como língua estrangeira:

Over the past few years, many European countries have experienced a rise in nationalism, populism and xenophobia. (...) it is an increasing and complex

challenge to ensure that all children and young people become responsible, open-minded and active members of a diverse society. (...) It is necessary to support the development of key competences for teachers including: the awareness of the importance of common values and how to transmit them; applying inclusive pedagogical approaches; recognising and avoiding stereotyping and discrimination; raising cultural awareness; (...) teaching the language of instruction as a foreign language; (...) developing social and civic competences; effectively integrating newly arrived migrants/refugees; and, supporting learners with special educational needs. (European Commission, 2019, p. 21)

Considerando o que acima ficou dito sobre a diversidade linguística presente no território português, a oferta e as práticas de ensino de LE e de PLN e ainda as possibilidades reais de aprender LE, PLN, línguas minoritárias autóctones ou migrantes, não nos parece exagerado afirmar que o **princípio da assimilação** ainda predomina em Portugal como estruturador de políticas e práticas, assumindo-se que a língua oficial nacional é o garante da coesão social entre maioria e minorias linguísticas, entre cidadãos nacionais e imigrantes, sendo, por isso, vista como pilar da sua integração. Talvez não sejam alheias a este facto as políticas da UE relativas à “integração de nacionais de países terceiros” nos estados-membros, que nos parecem de conciliação duvidosa com as políticas veiculadas em documentos sobre o plurilinguismo e a sua promoção, como se infere do relatório do Observatório das Migrações (Oliveira & Gomes, 2018), se considerarmos as menções a um inquérito sobre percepções de imigrantes e autóctones acerca da importância de saber a língua do país de acolhimento conjuntamente com o que se refere às políticas europeias de integração de imigrantes, levando-nos a crer que ao ideal do plurilinguismo – “respeito da língua e cultura dos próprios imigrantes e dos seus descendentes, enquanto elemento importante da política de integração”⁴⁷ – se sobrepõe, na realidade, a ideologia de integração associada à língua do país de acolhimento – “o conhecimento básico da língua, da história e das instituições da sociedade de acolhimento é indispensável para a integração, assumindo-se que proporcionar aos imigrantes a possibilidade de adquirir esse conhecimento é essencial para uma integração bem-sucedida” (Oliveira & Gomes, 2018, p, 137).

Parece-nos que o enfoque excessivo na integração através da língua oficial do país de acolhimento, neste caso o português, faz transitar para segundo plano o ideal de desenvolvimento da competência plurilingue, não se dando a relevância devida às línguas trazidas pelos migrantes (veja-se, por exemplo, o acima exposto sobre os inscritos no sistema educativo que nasceram no Leste europeu, nos PALOP, etc. e as suas línguas), fazendo-se pouco para que a comunidade (escolar e não só) valorize o capital linguístico e cultural associado à diversidade, permitindo que os descendentes de imigrantes corram o risco de perder essa herança e que aos portugueses seja vedada a aprendizagem linguístico-cultural do Outro. Em suma: “Reconhecem-se (...) as línguas e as culturas, promove-se a interculturalidade, mas está-se longe ainda

⁴⁷ Documento 14615/04 do Conselho, de 19 de novembro de 2004, referido em Oliveira & Gomes, 2018, p. 137.

de promover o equivalente interlinguismo e a educação plurilingue (preconizada por organismos internacionais como o Conselho da Europa)” (Pereira, 2011, p. 23).

4. Conclusão e perspectivas futuras

As práticas acima descritas demonstram que, nos contextos formais de ensino, a língua portuguesa continua a ser encarada como o garante da identidade nacional, da integração e da coesão sociocultural. A ausência de alternativas à escolarização monolíngue e de projetos educativos que acolham e rentabilizem a diversidade linguístico-cultural existente no país impedem a concretização de um dos desideratos fundamentais do plurilinguismo – o desenvolvimento das competências linguísticas individuais –, comprometendo, assim, a criação de um sentimento de pertença à Europa e o exercício da cidadania democrática. O conhecimento mútuo de línguas e culturas, referido nos documentos do CE como “a ideologia linguística para a Europa” capaz de fomentar o respeito pela diversidade dos indivíduos que nela coexistem, está longe de se tornar realidade, não obstante a crescente presença multilingue no nosso país (no sistema educativo, no espaço público e nos média). Nestas condições, é necessário reconhecer que ainda há muito trabalho a desenvolver no sentido de concretizar o plurilinguismo, favorecer as relações interculturais e a integração de cidadãos falantes de outras línguas em Portugal, conferindo a todos os cidadãos verdadeiras oportunidades de acesso ao conhecimento através de uma escolarização que (i) atenda a diferentes perfis de falante, (ii) se abra à diversidade linguística e à riqueza que ela representa, (iii) rejeite o primado absoluto da língua nacional, como única língua de escolarização e (iv) prepare para a aprendizagem autónoma e sustentada de línguas: “[L’]attention portée aux manières d’apprendre constitue une des finalités primordiales de l’éducation plurilingue: développer sa compétence plurilingue, c’est apprendre à apprendre les langues et devenir capable de gérer son acquisition des langues de manière autonome et réflexive” (Beacco & Byram, 2007, p. 49).

Bibliografia

- Andrade, A. I., Sá, M. H. A., Faneca, R. M., Martins, F., Pinho, A. S. & Simões, A. R. (Orgs.) (2014). *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação*. Aveiro: UA Editora.
- Andrade, A. I., Sá, M. H. A., Martins, F. & Pinho, A. S. (2014). Educação e formação para a diversidade linguística em Didática de Línguas: o caso da Universidade de Aveiro. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 23-38). Aveiro: UA Editora.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue: Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l’Europe. Disponível em : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponível em : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2016). *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponível em : <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (trad. port. M. J. P. do Rosário e N. V. Soares). Porto: ASA.
- Costa, A. M., Moreira, G. & Pinho, A. S. (2014). Biografias linguísticas e sensibilização à diversidade linguística e cultural: reflexões a partir da prática. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 185-205). Aveiro: UA Editora.
- Costa, A. R., Martins, F., Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2014). «Toda a gente fala inglês!» – Representações sobre o inglês e desenvolvimento da competência plurilingue de alunos do ensino secundário. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 207-229). Aveiro: UA Editora.
- European Commission (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism: Communication from the Commission to The Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52005DC0596>
- European Commission (2019). *Education and Training 2020: Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em : https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf
- Gomes, M. C. F. (2012). *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FPCEUP.
- Jeoffrion, C. Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M-F. & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: university students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.887724>
- Kemp, C. (2009). Defining Multilingualism. In L. Haronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (pp. 20-26). Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.
- Madeira, A. (Coord.) (2013). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*.

- Lisboa: ME/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/estudo_plnm.pdf
- Marques, C. & Martins, F. (2014). Educar para a diversidade linguística e cultural: uma proposta de inserção curricular no 1º ciclo do ensino básico. In A. I. Andrade, M. H. A. Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Orgs.), *A Diversidade Linguística nos Discursos e nas Práticas de Educação e Formação* (pp. 239-247). Aveiro: UA Editora.
- Märzhäuser, C. (2011). Contacto de Caboverdiano [sic] e Português e Criatividade Bilingue em Letras de Rap de Lisboa. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 145-181). Braga: CEHUM/Húmus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23668>
- Oliveira, C. R. & Gomes, N. (2018). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2017*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2018+%E2%80%93+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.pdf/00de4541-b1ad-42ed-8ce9-33056321ecdb>
- Pereira, D. (2011). Aprender a ser bilingue. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo – Transversalidades II* (pp. 15-43). Braga: CEHUM/Húmus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23668>
- Pinto, P. F. (2018). Política de educação linguística nas escolas portuguesas. In P. F. Pinto & S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 41-53). Lisboa: Lidel.
- Ranocchiaro, D. (2011). Between the Bairro and the Nation: Performative Identities of Afro-Lusitan Rap Music in Lisbon, *Music & Politics*, 5(1), 1-11. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3998/mp.9460447.0005.104>
- Solovova, O. (2019). Opening up ideological spaces for multilingual literacies at the margins of the Portuguese education system? Ethnographic insights from a Russian complementary school. *International Journal of the Sociology of Language*, 259, 161-190. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2043>
- Tavares, C. S. B. N. (2017). *Identidade e Pertença: uma geração do leste da Europa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Leiria: ESESC/IPL. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2911/1/Tese_CI%C3%A1udia%20Tavares.pdf