

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Análise do Atual Planeamento e Políticas de Português Língua  
Estrangeira na China: Comparação com o Caso do Espanhol Língua  
Estrangeira e Recomendações para Planeamento e Políticas Articuladas**

**Luís Tiago Alves Pires**

**Doutoramento em Estudos Portugueses  
na área de especialização de Política de Língua**

**Tese orientada pelo Professor Doutor Mário Filipe**

**Junho de 2023**



Este trabalho está licenciado com uma Licença **Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal 4.0 Internacional**.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

## AGRADECIMENTOS

Qualquer que seja o empreendimento, é sobre ‘ombros de gigantes’ que nos erguemos. Numa metáfora mais doméstica, tal como uma criança colocada aos ombros do seu pai ou mãe, também eu fui carregado por todos aqueles que se interessaram, investigaram, refletiram, e escreveram sobre os assuntos de que trata este trabalho, e sem os quais nada do que aqui se apresenta seria possível. Porém, ao longo do processo de redação desta tese, fui elevado de outras formas: muitos foram os ‘tropeços’ e ‘trambolhões’ dados, e ao erguer do chão os olhos cansados, vi constantemente uma mão firme e pronta para me ajudar a levantar e a persistir no caminho.

Nesse sentido, dirijo o meu mais profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Mário Filipe. Reconhecendo no seu percurso algo de comum com o meu, e ciente da sua reconhecida especialização nesta área, foi em momento feliz que o convidei para orientar este trabalho, e em momento mais feliz ainda que esse convite foi aceite. Desde então, fui sempre acolhido com simpatia, cortesia e uma paciência que acalmaram as tempestades e mantiveram-me rumo a porto seguro. É uma sincera gratidão que estendo à Universidade Aberta, casa que acolheu e deu contexto ao desenvolvimento deste projeto, e em particular a todos os colegas e professores do Doutoramento em Estudos Portugueses, e do Departamento de Humanidades.

Tendo sido este trabalho em grande parte redigido durante a pandemia do COVID-19, um período particularmente desafiador para todos nós, não poderia deixar também de expressar o meu reconhecimento pelo apoio dos muitos e bons colegas da Embaixada de Portugal em Pequim e no IPOR em Macau; de todos aqueles que, tal como eu, têm trabalhado na promoção do português na China e com quem tenho tido a prazer de me cruzar ao longo destes anos; e, por fim, uma palavra em especial para o Thiago, a Liliana e o Luís, pela sua camaradagem e encorajamento absolutamente constantes ao longo desta viagem.

A todos, a minha sincera gratidão.



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 15 de junho de 2023

Nome completo/Full name: Luís Tiago Alves Pires

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## RESUMO EM PORTUGUÊS

A presente tese centra-se numa análise comparativa das políticas e estratégias estatais de promoção do português e espanhol como línguas estrangeiras na China. Para este efeito, perspectivam-se Portugal e Espanha como ‘exportadores’ destes idiomas, e a China como sua ‘importadora’.

Estabelece-se, primeiro, o valor e relevância para a China do português e do espanhol, no contexto do seu estatuto como línguas globais, e das relações diplomáticas e económicas entre os países em apreço. De seguida, caracteriza-se a presença destas línguas no sistema de educação do gigante asiático, enfatizando-se o ensino superior na China Continental. Procura-se desvendar que forças motrizes e políticas têm favorecido ou contrariado a importação do português e do espanhol no país, bem como a sua situação atual. Por fim, retratam-se as políticas e estratégias dos estados ibéricos para a exportação dos idiomas em questão, com enfoque inicial na atuação global dos organismos encarregues desta missão, e, em sequência, na sua concretização na China.

Concluída esta abordagem tripartida, procede-se a uma análise comparativa que procura evidenciar as diferenças nas abordagens adotadas por Portugal e Espanha. Foram identificadas lacunas na estratégia de exportação do português para a China, apesar do contexto favorável à sua importação. Portanto, face aos resultados, apresentam-se recomendações para uma utilização mais eficiente dos recursos atuais e identificam-se áreas com particular potencial de expansão, a fim de beneficiar todos os envolvidos na promoção e ensino do português língua estrangeira na China, desde professores e investigadores, a formuladores de políticas e diplomatas.

Palavras-chave: planeamento linguístico; políticas de língua; português língua estrangeira; espanhol língua estrangeira; China.

## RESUMO EM INGLÊS

This thesis conducts a comparative analysis of the policies and strategies employed by Portugal and Spain to promote respectively Portuguese and Spanish as foreign languages in China. Portugal and Spain are herein regarded as 'exporters' of these languages, while China is viewed as the 'importer'.

Initially, the value and relevance of Portuguese and Spanish for China are established, considering their status as global languages and the diplomatic and economic ties between the concerned countries. Subsequently, the presence of these languages within the education system of the Asian superpower is characterized, with an emphasis on higher education in mainland China. Efforts are made to uncover what has driven or hindered importing Portuguese and Spanish into China, and their current status is assessed. The study then proceeds to illustrate the strategies and policies of the Iberian nations for exporting their languages, initially shedding light on the global efforts of the responsible bodies, before delving into their implementation in China.

With this tripartite approach completed, a comparative analysis is performed to highlight the differences in the strategies employed by Portugal and Spain. This analysis has identified gaps in the export strategy of Portuguese to China, despite the conducive environment for its import. Then, considering these findings, we put forth recommendations for a more efficient use of existing resources and pinpoints areas with significant potential for expansion. This aims to benefit all stakeholders involved in promoting and teaching Portuguese and Spanish in China, ranging from educators and researchers to policymakers and diplomats.

Keywords: language planning; language policies; portuguese as a foreign language; spanish as a foreign language; China.

## RESUMO EM CHINÊS

本论文进行了一项比较分析，旨在研究葡萄牙和西班牙如何推广葡萄牙语和西班牙语，以及在中国的外语的政策和策略。因此，葡萄牙和西班牙被视为这些语言的“出口国”，而中国被视为“进口国”。

首先，根据它们作为全球语言的地位和国家之间的外交、经济联系，确定了葡萄牙语和西班牙语对中国的价值和相关性。随后，本论文描述了这些语言在亚洲超级大国教育体系中的地位，特别强调了中国大陆的高等教育。本论文尝试澄清什么驱动或阻碍了葡萄牙语和西班牙语进入中国，并评估了它们的当前状况。然后，本研究继续说明伊比利亚国家出口语言的策略和政策，首先关注负责推广机构的全球性作为，然后深入研究其在中国的实施情况。

完成了这种三部分的方法后，再进行了比较分析，并突出葡萄牙和西班牙采取的策略的差异。此分析已发现葡萄牙对中国的出口策略中存在的缺口，尽管其进口的环境有利。然后，考虑到这些发现，我们提出了对现有资源进行更有效利用和确定具有重大扩张潜力的区域建议。这旨在使所有参与在中国推广和教授葡萄牙语和西班牙语的利益相关者受益，即从教育者和研究人员到决策者和外交官。

关键词：语言规划；语言政策；葡萄牙语作为外语；西班牙语作为外语；中国

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
0.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA .....	1
0.2 NÚCLEO DE ANÁLISE E QUESTÕES ORIENTADORAS .....	3
0.3 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	4
<b>1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO</b> .....	<b>9</b>
1.1 LÍNGUA EM SOCIEDADE E MULTILINGUISMO .....	9
1.2 POLÍTICAS DE LÍNGUA E PLANEAMENTO LINGUÍSTICO .....	11
1.3 POLÍTICA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	21
1.4 O VALOR DAS LÍNGUAS .....	24
1.5 METODOLOGIA .....	30
<b>2 PLANEAMENTO E POLÍTICAS DE PLE PARA A CHINA</b> .....	<b>33</b>
2.1 O VALOR DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	33
2.1.1 <i>Dimensão Global do Português</i> .....	33
2.1.2 <i>Valor do Português na China</i> .....	42
2.1.2.1 Modelo de parcerias estratégicas da China .....	42
2.1.2.2 Iniciativa Faixa e Rota como novo enquadramento .....	45
2.1.2.3 Macau como interface entre a China e Lusofonia .....	47
2.1.2.4 Relações económicas entre Portugal e a China .....	48
2.1.2.5 Relações diplomáticas entre Portugal e China .....	51
2.2 PLE NA CHINA: O LADO CHINÊS (IMPORTADOR) .....	56
2.2.1 <i>A génese do ensino de português na China Continental: os primeiros 40 anos</i> .....	56
2.2.1.1 As línguas estrangeiras na China pré-1949 .....	56
2.2.1.2 O ensino do PLE do nascimento da RPC à Revolução Cultural .....	58
2.2.1.3 Da Reforma e Abertura ao fim do século XX .....	62
2.2.2 <i>PLE na China do Séc. XXI: as duas primeiras décadas</i> .....	64
2.2.2.1 As razões do crescimento explosivo .....	64
2.2.2.2 Números do crescimento .....	68
2.2.3 <i>Análise dos dados correntes</i> .....	71
2.2.3.1 China Continental .....	71
2.2.3.2 Macau .....	75
2.2.3.3 Dados globais .....	79
2.3 PLE NA CHINA: O LADO PORTUGUÊS (EXPORTADOR) .....	83
2.3.1 <i>Promoção da língua portuguesa no estrangeiro durante o Estado Novo</i> .....	83
2.3.1.1 Junta de Educação Nacional (1929 – 1936) .....	83
2.3.1.2 Instituto para a Alta Cultura (1936–1952) .....	85
2.3.1.3 Instituto de Alta Cultura (1952–1976) .....	86
2.3.2 <i>Promoção da língua portuguesa no estrangeiro durante a Terceira República</i> .....	92
2.3.2.1 Instituto de Cultura Portuguesa (1976–1980) .....	92
2.3.2.2 Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (1980–1992) .....	97
2.3.2.3 Instituto Camões (1992–2006) .....	105
2.3.2.4 Instituto Camões + EPE (2006–2011) .....	112
2.3.2.5 Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (2011 – Presente) .....	117
2.3.3 <i>Atuação presente do Camões, I.P.</i> .....	125
2.3.3.1 Principais desideratos: cooperação, língua e cultura .....	125
2.3.3.2 Atuação centralizada (sede) .....	129
2.3.3.2.a Atribuições do MNE .....	129
2.3.3.2.b Exposições .....	131
2.3.3.2.c Apoio à edição .....	131



2.3.3.2.d	Centro Virtual Camões.....	132
2.3.3.2.e	Bibliotecas .....	132
2.3.3.2.f	Certificação .....	133
2.3.3.2.g	Cursos infantojuvenis .....	135
2.3.3.2.h	Cursos gerais e específicos .....	136
2.3.3.2.i	Cursos de especialização .....	137
2.3.3.2.j	Formação de professores .....	137
2.3.3.2.k	Bolsas de estudo .....	139
2.3.3.2.l	Empresa Promotora da Língua Portuguesa .....	141
2.3.3.3	Atuação em rede.....	141
2.3.3.3.a	Centros Culturais Portugueses.....	142
2.3.3.3.b	Rede EPE.....	143
2.3.3.3.c	Leitorados e protocolos de cooperação .....	150
2.3.3.3.d	Centros de Língua Portuguesa .....	153
2.3.3.3.e	Cátedras.....	155
2.3.4	<i>Atuação do Camões I.P. na China</i> .....	156
2.3.4.1	Descrição da situação presente .....	156
2.3.4.2	História da rede Camões/IPOR na China .....	159
<b>3</b>	<b>ESTUDO DE CASO: O ELE NA CHINA</b> .....	<b>166</b>
3.1	O VALOR DA LÍNGUA ESPANHOLA .....	166
3.1.1	<i>Dimensão global do espanhol</i> .....	166
3.1.2	<i>Valor do espanhol na China</i> .....	171
3.1.2.1	Relações entre a China e o mundo hispanofalante.....	171
3.1.2.2	Relações económicas e diplomáticas entre a Espanha e a China.....	176
3.2	ELE NA CHINA: O LADO CHINÊS (IMPORTADOR).....	178
3.2.1	<i>Dos anos 50 à Revolução Cultural</i> .....	178
3.2.2	<i>Da Reforma e Abertura ao fim do século XX</i> .....	181
3.2.3	<i>Ensino Superior</i> .....	187
3.2.4	<i>Certificação de Proficiência – EEE4 / EEE8</i> .....	197
3.2.5	<i>Ensino Não Universitário</i> .....	198
3.2.6	<i>Hong Kong, Macau e Taiwan</i> .....	201
3.3	ELE NA CHINA: O LADO ESPANHOL (EXPORTADOR) .....	205
3.3.1	<i>Política de língua externa</i> .....	205
3.3.2	<i>Política de língua externa para a região da Ásia-Pacífico</i> .....	212
3.3.3	<i>Relações com a China na esfera da língua e cultura</i> .....	216
3.3.4	<i>Atuação do MAEC</i> .....	221
3.3.4.1	MAEC-DGEM .....	221
3.3.4.2	MAEC-AECID.....	223
3.3.4.3	Instituto Cervantes.....	226
3.3.4.3.a	Apresentação geral.....	226
3.3.4.3.b	Promoção da cultura .....	228
3.3.4.3.c	Cursos de espanhol.....	229
3.3.4.3.d	Formação de professores .....	230
3.3.4.3.e	Caracterização da rede .....	232
3.3.5	<i>Instituto Cervantes na China</i> .....	233
3.3.5.1	Apresentação geral .....	233
3.3.5.2	Cursos de espanhol .....	235
3.3.5.3	Certificação de proficiência – DELE e SIELE.....	240
3.3.5.4	Formação de professores.....	243
3.3.5.5	Promoção da cultura.....	244
3.3.6	<i>Atuação do MEFP</i> .....	245
3.3.6.1	MEFP-AEE.....	245
3.3.6.2	Rede AEE .....	247
3.3.7	<i>Consejería de Educación en China</i> .....	249
3.3.7.1	Apresentação geral .....	249
3.3.7.2	Ação voltada para a China.....	251
3.3.7.3	Ação voltada para Espanha .....	255

<b>4</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA.....</b>	<b>257</b>
4.1	IMPORTAÇÃO.....	257
4.1.1	<i>Século XX</i> .....	257
4.1.2	<i>Século XXI</i> .....	262
4.2	EXPORTAÇÃO.....	266
4.2.1	<i>Pontos prévios</i> .....	266
4.2.1.1	Ásia: passado vs. futuro.....	267
4.2.1.2	Concentrar ou separar?.....	269
4.2.2	<i>Comparação ponto a ponto</i> .....	273
4.2.2.1	China Continental.....	273
4.2.2.2	Macau e o IPOR.....	277
4.2.3	<i>Pontos fortes da abordagem de Espanha</i> .....	279
<b>5</b>	<b>RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>282</b>
5.1	INTRODUÇÃO.....	282
5.2	REENQUADRAMENTO DA REDE.....	283
5.3	EXPANSÃO DA REDE.....	285
5.3.1	<i>Oferta destinada ao grande público</i> .....	287
5.3.2	<i>Formação de professores</i> .....	288
5.3.3	<i>Formação complementar digital</i> .....	289
5.3.4	<i>Certificação e acreditação</i> .....	290
5.3.5	<i>Divulgação académica e científica</i> .....	291
5.3.6	<i>Busca de sinergias com organismos públicos</i> .....	292
5.3.7	<i>Parcerias locais</i> .....	293
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>295</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>327</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

TABELA 2.1: NÚMERO DE INSTITUIÇÕES COM CURSO DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL E RESPECTIVO NÍVEL MAIS ALTO OFERECIDO. FONTE: JATOBÁ (2020), ADAPTADO. ....	72
TABELA 2.2: NÚMERO DE INSTITUIÇÕES COM CURSO DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL E RESPECTIVO NÍVEL MAIS ALTO OFERECIDO, NÚMERO DE ALUNOS POR TIPO DE CURSO FONTE: CASTELO & YE (2020), ADAPTADO. ....	73
TABELA 2.3: NÚMERO DE DOCENTES DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL POR NACIONALIDADE E RESPECTIVA HABILITAÇÃO ACADÉMICA. FONTE: CASTELO & YE (2020), ADAPTADO. ....	74
TABELA 2.4: NÚMERO DE INSTITUIÇÕES COM CURSO DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL, RESPECTIVO NÍVEL MAIS ALTO OFERECIDO, E NÚMERO DE ALUNOS POR NÍVEL. FONTE: PIRES (2022), ADAPTADO.....	75
TABELA 2.5: NÚMERO DE DOCENTES DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL POR NACIONALIDADE. FONTE: PIRES (2022), ADAPTADO. ....	75
TABELA 2.6: NÚMERO DE ALUNOS DOS CURSOS DE PORTUGUÊS NA RAEM POR NÍVEL. FONTE: PIRES (2022), ADAPTADO. ....	76
TABELA 2.7: NÚMERO DE DOCENTES DE PORTUGUÊS NA RAEM POR NACIONALIDADE. FONTE: PIRES (2022), ADAPTADO. ....	77
TABELA 2.8: NÚMERO DE INSTITUIÇÕES COM OFERTA PRESENTE OU PASSADA DE CURSOS PORTUGUÊS NA RPC. FONTE: JATOBÁ (2020), CASTELO & YE (2020), PIRES (2022), ADAPTADOS; DADOS NOSSOS.....	80
TABELA 2.9: NÚMERO DE ALUNOS DOS CURSOS DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL E NA RAEM POR NÍVEL. FONTE: : CASTELO & YE (2020) E PIRES (2022), ADAPTADOS. ....	80
TABELA 2.10: NÚMERO DE DOCENTES DOS CURSOS DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL E NA RAEM POR NACIONALIDADE. FONTE: CASTELO & YE (2020) E PIRES (2022), ADAPTADOS. ....	81
TABELA 2.11: RÁCIOS DE PROFESSORES, ALUNOS E INSTITUIÇÕES NA CHINA CONTINENTAL. FONTE: DE CASTELO & YE (2020) E PIRES (2022), ADAPTADOS. ....	82
TABELA 2.12: RÁCIOS DE PROFESSORES, ALUNOS E INSTITUIÇÕES NA RAEM. FONTE: CASTELO & YE (2020) E PIRES (2022), ADAPTADOS. ....	82
TABELA 2.13: MATRÍCULAS NOS CURSOS A DISTÂNCIA ‘CAMÕES’ EM 2019 E 2020. FONTE: CAMÕES, I.P. (2021B), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.....	138
TABELA 2.14: BOLSAS DE ESTUDOS ATRIBUÍDAS PELO CAMÕES, I.P., EM 2019 E 2020. FONTE: CAMÕES, I.P. (2021B), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.....	140
TABELA 2.15: DISTRIBUIÇÃO DOS CLP DO CAMÕES, I.P. FONTE: CAMÕES, I.P. (S.D.-F), ADAPTADO.....	143
TABELA 2.16: LISTA DE COORDENAÇÕES DA REDE EPE. FONTE: PORTARIA N.º 1396/2006, DE 14 DE DEZEMBRO, PORTARIA N.º 1191/2010, DE 19 DE NOVEMBRO, PORTARIA N.º 198/2017, DE 26 DE JUNHO. ....	144
TABELA 2.17: NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE EPE OFICIAL E APOIADA. FONTE: (CAMÕES, I.P., 2022B, 2023C), ADAPTADOS .....	146
TABELA 2.18: NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE EPE OFICIAL EM 2019/2020 E 2020/2021. FONTE: CAMÕES, I.P. (2021B), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.....	147

TABELA 2.19: NÚMERO DE ALUNOS DA REDE EPE OFICIAL E APOIADA (A ITÁLICO) NO ANO LETIVO 2015/2016. FONTE: RETO ET AL. (2016), ADAPTADO.....	148
TABELA 2.20: RÁCIO DE ALUNOS POR PROFESSOR DA REDE EPE OFICIAL E APOIADA NO ANO LETIVO 2015/2016 E 2021/2022. FONTE: RETO ET AL. (2016), CAMÕES, I.P. (2023C) ADAPTADOS. ....	148
TABELA 2.21: NÚMERO DE ALUNOS DA REDE EPE OFICIAL E APOIADA. FONTE: CAMÕES, I.P. (2022B, 2023C) ADAPTADOS. .	149
TABELA 2.22: NÚMERO DE ALUNOS DA REDE UNIVERSITÁRIA (LEITORES E PROTOCOLOS) EM 2015/2016. FONTE: RETO ET AL. (2016), ADAPTADO.....	150
TABELA 2.23: NÚMERO DE PROFESSORES, ESTUDANTES E INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS DA REDE UNIVERSITÁRIA DE 2015 A 2021. FONTE: CAMÕES, I.P. (2022B) ADAPTADO. ....	151
TABELA 2.24: NÚMERO DE LEITORES EM 2019/20 E 2020/2021. FONTE: CAMÕES, I.P. (2021B), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	153
TABELA 2.25: NÚMERO DE CLP E UTILIZADORES POR CONTINENTE EM 2015/2016. FONTE: RETO ET AL. (2016), ADAPTADO. ....	154
TABELA 2.26: COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE CLP POR CONTINENTE EM 2015/2016 E 2021/2022. FONTE: RETO ET AL. (2016), CAMÕES, I.P. (2022B), ADAPTADOS. ....	154
TABELA 2.27: NÚMERO DE CLP ENTRE 2015 E 2022. FONTE: CAMÕES, I.P. (2022B, 2023C) ADAPTADOS.....	155
TABELA 2.28: NÚMERO DE CÁTEDRAS POR CONTINENTE EM 2015/2016 E 20. FONTE: (CAMÕES, I.P. 2022B, 2023C), ADAPTADOS. ....	155
TABELA 2.29: NÚMERO DE CÁTEDRAS ENTRE 2015 E 2022. FONTE: (CAMÕES, I.P. 2022B, 2023C), ADAPTADOS. ....	155
TABELA 3.1: SÍNTESE DE DADOS ESTATÍSTICOS DO ELE NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA CONTINENTAL. FONTE: CONFORME ACIMA INDICADO, ADAPTADOS.....	192
TABELA 3.2: SÍNTESE DE NÚMERO DE ALUNOS DE ELE NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA CONTINENTAL DE 1997 A 2017. FONTE: LU (2014), PUY (2016, 2018), ADAPTADO. ....	193
TABELA 3.3: SÍNTESE DE NÚMERO DE UNIVERSIDADES COM OFERTA DE ELE NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA CONTINENTAL DE 1999 A 2017. FONTE: LU (2007, 2014), PUY (2018), ADAPTADO. ....	193
TABELA 3.4: SÍNTESE DE NÚMERO DE PROFESSORES DE ELE NO ENSINO SUPERIOR DA CHINA CONTINENTAL. FONTE: LU (2007, 2014), YU (2021), ADAPTADO. ....	194
TABELA 3.5: RÁCIO DE PROFESSORES POR UNIVERSIDADE DE 1997 A 2019. FONTE: LU (2007, 2014), PUY (2016, 2018), YU (2021), ADAPTADOS. ....	194
TABELA 3.6: RÁCIO DE ALUNOS POR PROFESSOR DE 1997 A 2019. FONTE: LU (2007, 2014), PUY (2016, 2018), YU (2021). ....	195
TABELA 3.7: RÁCIO DE ALUNOS POR UNIVERSIDADE DE 1999 A 2018. FONTE: LU (2007, 2014), PUY (2016, 2018), YU (2021). ....	196
TABELA 3.8: NÚMERO DE VAGAS PARA OS LECTORADOS MAEC-AECID 2023-2024. FONTE: (MAEC-AECID, 2023B), ADAPTADO.....	225

TABELA 3.9: CINCO PAÍSES COM MAIOR NÚMERO DE VAGAS PARA LECTORADOS MAEC-AECID 2023-2024. FONTE: (MAEC-AECID, 2023b), ADAPTADO.....	225
TABELA 3.10: PONTOS DA REDE GLOBAL DO INSTITUTO CERVANTES. FONTE: INSTITUTO CERVANTES (2022c), ADAPTADO.....	233
TABELA 3.11: NÚMERO DE ALUNOS NAS <i>SECCIONES BILINGÜES</i> NA CHINA DE 2010 A 2022. FONTE: MEFP-UAEE (2022), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.....	253
TABELA 4.1: NÚMERO DE ALUNOS, PROFESSORES E UNIVERSIDADES COM CURSOS DE ESPANHOL NA CHINA CONTINENTAL. FONTE: LU (2007, 2014), PUY (2016, 2018), YU (2021), ADAPTADOS. ....	262
TABELA 4.2: NÚMERO DE ALUNOS, PROFESSORES E UNIVERSIDADES COM CURSOS DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL. FONTE: LI (2015), LIU (2017), PIRES (2022), ADAPTADOS. ....	262
TABELA 4.3: RÁCIO DE ALUNOS, PROFESSORES E UNIVERSIDADES COM CURSOS DE ESPANHOL NA CHINA CONTINENTAL. FONTE: LU (2007, 2014), PUY (2016, 2018), YU (2021), ADAPTADOS. ....	264
TABELA 4.4: RÁCIO DE ALUNOS, PROFESSORES E UNIVERSIDADES COM CURSOS DE PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL. FONTE: LI (2015), LIU (2017), PIRES (2022), ADAPTADOS. ....	264
GRÁFICO 2.1: NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CHINESAS COM CURSO DE PORTUGUÊS DE 1960 A 2014. FONTE: LI (2015), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	64
GRÁFICO 2.2: NÚMERO DE ESTUDANTES ADMITIDOS POR ANO EM CURSOS DE PORTUGUÊS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CHINESAS DE 1960 A 2015. FONTE: LIU (2017), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.....	68
GRÁFICO 3.1: NÚMERO DE MATRÍCULAS DO INSTITUTO CERVANTES NA CHINA, 2006-2020. FONTE: YU (2021), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	239
GRÁFICO 3.2: NÚMERO DE CANDIDATOS AO DELE NA CHINA, 2002-2020. FONTE: YU (2021), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	241
GRÁFICO 3.3: NÚMERO DE CANDIDATOS AO SIELE NA CHINA, 2016-2020. FONTE: YU (2021), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	243
QUADRO 1.1: ENQUADRAMENTO DE TIPOS, ABORDAGENS E OBJETIVOS DO PLPL. FONTE: KAPLAN & BALDAUF (1997, 2003), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.....	19
QUADRO 2.1: ORDENAÇÃO DAS LÍNGUAS GLOBAIS. FONTE: RETO <i>ET AL.</i> (2020), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	37
QUADRO 2.3: REDE HISTÓRICA ICALP-IC-CAMÕES, I.P/IPOR NA CHINA. FONTE: INSTITUTO CAMÕES (2006) E BAPTISTA <i>ET AL.</i> (2007), LABORINHO <i>ET AL.</i> (2010), ADAPTADOS.....	165
QUADRO 2.1: ORDENAÇÃO DAS LÍNGUAS GLOBAIS. FONTE: RETO <i>ET AL.</i> (2020), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA. ....	167
QUADRO 4.1: COMPARAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS ESTADOS ESPANHOL E PORTUGUÊS NA CHINA CONTINENTAL. ....	276

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1: INSTITUIÇÕES QUE ANTECEDERAM FUNCIONALMENTE O CAMÕES, I.P., NAS ÁREAS DA CIÊNCIA, CULTURA, LÍNGUA, EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO. FONTE: CAMÕES, I.P. (S.D.-N), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA .....	120
FIGURA 3.1: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM OFERTA DE CURSOS DE ESPANHOL NA R.P.C. EM 2012/2012. FONTE: PUY (2012) .....	190
FIGURA 3.2: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM OFERTA DE CURSOS DE ESPANHOL EM 2019/2020. FONTE: MEFP-UAEE (2020), REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA .....	192
FIGURA 3.4: ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO COM OFERTA DE CURSOS DE ESPANHOL EM 2019/2020. FONTE: MEFP-UAEE (2020) .....	199

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- ACE – Ação Cultural Externa
- ACEEP – *Asociación China de Enseñanza de Español y Portugués*
- AECID – *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*
- AEE – *Acción Educativa Exterior*
- AICEP – Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal
- ALTE – *Association of Language Testers in Europe*
- ASEAN – *Association of Southeast Asian Nations*
- ASEM – *Asia-Europe Meeting*
- AVE – *Aula Virtual de Español*
- BFSU – Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim
- BMC – Biblioteca Miguel de Cervantes
- BRI – Iniciativa ‘Faixa e Rota’
- CAM – Colégio Anglicano de Macau
- CAPLE – Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira
- CCNK – Companhia Comercial *Nam Kwong*
- CCP – Centro Cultural Português
- CCSE – *Conocimientos constitucionales y socioculturales de España*
- CDL – Centro de Difusão de Línguas
- CEC – *Consejería de Educación en China*
- CELAC – *Community of Latin American and Caribbean States*
- CIDEAD – *Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia*
- CLP – Centro de Língua Portuguesa
- CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- CVC – Centro Virtual Camões
- DELE – *Diploma de Español como Lengua Extranjera*
- DGAC – Direção-Geral dos Assuntos Culturais
- DGE – Direção-Geral da Educação

DGEM – Dirección General del Español en el Mundo  
DGLAB – Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas  
EEE – *Examen de Español como Especialidad*  
ELE – Espanhol como Língua Estrangeira  
EPE – Ensino Português no Estrangeiro  
EPLP – Empresa Promotora da Língua Portuguesa  
EPM – Escola Portuguesa de Macau  
GAEPE – Gabinete do Ensino Português no Estrangeiro  
HKDSE – *Hong Kong Diploma of Secondary Education*  
IAC – Instituto de Alta Cultura  
IC – Instituto Camões  
ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa  
ICAP – Instituto de Cultura Portuguesa  
ICM – Instituto Cultural de Macau  
ICPK – *Instituto Cervantes de Pekín*  
IDE – Investimento direto estrangeiro  
IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa  
ILEP – Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim  
ILEX – Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai  
INE – Instituto Nacional de Estatística  
IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento  
IPOR – Instituto Português do Oriente  
IRP – Instituto de Radiodifusão de Pequim  
JEN – Junta de Educação Nacional  
JNICT – Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica  
LATE – Linha de Apoio à Tradução e Edição  
MAEC – *Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación*  
MEFP – *Ministerio de Educación y Formación Profesional*  
MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros  
NEEA - *National Education Examinations Authority*



ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
PIA – Plano Indicativo Anual  
PIB – Produto Interno Bruto  
PLE – Português língua estrangeira  
PLPL – Planeamento linguístico e políticas de língua  
PPLE – Planeamento e Políticas de Línguas Estrangeiras  
PRACE – Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado  
QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
RAE – Região Administrativa Especial  
RAEM – Região Administrativa Especial de Macau  
RPC – República Popular da China  
SACIC – *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes*  
SHISU – Universidade de Estudos Internacionais de Xangai  
SIELE – *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*  
SJM – Sociedade de Jogos de Macau  
UE – União Europeia  
UAEE – *Unidad de Acción Educativa Exterior*  
UNED – *Universidad Nacional a Distancia*  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## INTRODUÇÃO

### 0.1 Apresentação do Tema

As comunidades humanas, desde o seio familiar aos fóruns internacionais, passando pelas esferas regionais e nacionais, configuram-se como uma tapeçaria intrincada, na qual as línguas, como fios, se entrelaçam delicadamente. Estes fios, com as suas cores e texturas e características únicas – também produto da nossa própria individualidade, uma vez que é através da linguagem que moldamos os nossos pensamentos e compreendemos o mundo à nossa volta - contribuem de maneira significativa para a riqueza e complexidade do tecido social. É por meio destes fios da linguagem que comunicamos e estabelecemos ligações, assim estendendo a trama pela urdidura das nossas sociedades.

Num mundo cada vez mais globalizado e intensamente multilíngue - tal qual uma manta de retalhos - impõe-se um olhar constantemente atento sobre os fios que compõem a malha linguística das nossas sociedades, sobre como a escolha das línguas não se limita ao que nos foi sussurrado desde o berço, ou às nossas opções deliberadas como adultos, mas permeia arenas tão distintas como as instituições educativas, os meios de comunicação social e os gabinetes de formuladores de políticas. É neste contexto, na interseção crítica entre a linguagem e a sociedade, que o Planeamento Linguístico e as Políticas de Língua (PLPL), enquanto área do saber, nos oferecem um ponto de partida para abordar e analisar as estas questões.

O trabalho que agora se propõe enquadra-se precisamente neste âmbito de estudo e tem origem numa indagação abrangente e complexa na sua essência: com que linhas se cose – mantendo a metáfora com que iniciamos este texto – a promoção da língua portuguesa na China? Dito de outra forma: por que, do outro lado do mundo, tão longe dos países de língua portuguesa, se aprende português e se proporcionam condições, por exemplo nas universidades, favoráveis ao seu ensino?

Tal pergunta surge, antes de mais, do nosso envolvimento na promoção e docência da língua portuguesa na China há quase 15 anos, por um lado ao serviço de universidades chinesas, mas também da Universidade de Lisboa, do Camões, I.P., e, mais recentemente, do Instituto Português do Oriente (IPOR)<sup>1</sup>. Durante esta década e meia, tivemos a oportunidade de observar de perto e desenvolver um conhecimento íntimo da situação do ensino da língua portuguesa, a nível quantitativo e qualitativo, no ensino superior chinês – e assim aventar a nossa interpretação dos factos. É sabido – e voltaremos à questão com maior desenvolvimento adiante – que a China tem de facto intensificado as suas relações diplomáticas e comerciais com os países de língua portuguesa, aproveitando Macau, sua região administrativa especial (RAE), como plataforma de construção desses relacionamentos.

Contudo, a formulação daquela indagação – por que se aprende português na China – foi reenquadrada por um episódio em particular. No fim de 2019, tivemos a oportunidade de visitar as instalações do Instituto Cervantes em Pequim, no âmbito de um potencial protocolo de cedência de salas à Embaixada de Portugal em Pequim para as suas aulas de português. Não só ficámos surpreendidos com o facto de o instituto espanhol dispor, em pleno coração de Pequim, de um edifício com excelentes instalações, onde se oferecem aulas de espanhol ao público em geral, formações a professores, salas de leitura, entre vários outros serviços, como não pudemos também deixar de, imediatamente, estabelecer uma comparação com a situação portuguesa, nomeadamente a ausência de um espaço aberto e uma oferta permanente de cursos direccionados ao grande público na China Continental, apesar de todo um discurso, já com alguns anos e de várias partes, de celebração do enorme sucesso da língua portuguesa na China.<sup>2</sup>

Assim, reenquadrámos e reformulámos a nossa pergunta original, para chegarmos à seguinte questão: ‘Como são e em que se diferenciam as políticas de promoção do português e do espanhol na China? O que explica, neste ponto em particular, resultados

---

<sup>1</sup> À data de redação deste texto, encontrávamo-nos a exercer funções na Embaixada de Portugal em Pequim, em representação do IPOR.

<sup>2</sup> A título de exemplo, no seu documento de celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa – 2023, a China é precisamente destacada pelo Camões, I.P. (2023c) como um dos casos de sucesso da promoção da língua portuguesa no estrangeiro.

tão diferentes?’ Naturalmente, o episódio em questão apenas nos levou a considerar metade da questão, por assim dizer. Para percebermos como Portugal e a Espanha promovem as suas línguas na China, é essencial abordar também o papel da República Popular da China (RPC) – o seu governo e as suas instituições superiores – no apoio a essa promoção.

## **0.2 Núcleo de Análise e Questões Orientadoras**

Assim, nesta tese propomo-nos a sistematizar as principais diretrizes que norteiam a promoção do português e do espanhol na RPC, adotando, para cada idioma, uma abordagem multidimensional, que procurará responder a um conjunto distinto de perguntas.

Primeiro, consideraremos o valor daquelas línguas, enquanto idiomas globais, e a sua relevância para a China, no contexto das relações diplomáticas e económicas desta nação com os países de língua portuguesa e espanhola. Central nesta nossa abordagem é o conceito de ‘importação’ e ‘exportação’ de línguas, que estabelece um paralelo entre estas e produtos que transpõe fronteiras nacionais e entram novos mercados, um fluxo sujeito a dinâmicas de procura e oferta. Ao promover o ensino de português e espanhol, a China importa estas línguas e cria procura; por outro lado, Portugal e Espanha, ao promoverem as suas línguas em outros países, exportam-nas e criam oferta.

Com esta primeira abordagem, tentaremos responder às seguintes questões: ‘Em que medida se pode afirmar que o português e o espanhol são línguas globais? Que valor aparente emana desse estatuto, em particular para a RPC? Que relações diplomáticas e económicas entre a China e os países de língua portuguesa/espanhola sustentam aquele valor?’

De seguida, procuraremos caracterizar a situação do seu ensino nas universidades da China Continental - o âmbito geográfico e educativo que merecerá mais a nossa atenção - procurando perceber quais são as forças motrizes, do lado chinês, da promoção (ou importação) do espanhol e português, primeiro de um ponto de vista diacrónico, e depois

sincrónico. Não descuraremos, ainda assim, outros contextos educativos, como o ensino primário e secundário, ou os cursos de línguas fora do sistema de ensino oficial, bem como geográficos, nomeadamente as regiões administrativas especiais. Este ângulo adicional servirá não só para complementar o panorama global, mas também para evidenciar diferenças importantes entre a situação das duas línguas na China.

Portanto, através desta segunda dimensão de análise, buscaremos assim uma resposta para as questões que se seguem: ‘Como surgiu e como se desenvolveu o ensino destas línguas no ensino superior chinês? Que fatores explicam o crescimento de ambas as línguas nas universidades chinesas? Como têm sido estas línguas promovidas para além do ensino superior? Que diferenças se verificam entre o Interior da China e as suas RAE?’

Finalmente, consideraremos o planeamento linguístico e as políticas de língua de Portugal e Espanha, restringindo o nosso foco a estes dois países especificamente, para a promoção externa das suas línguas. Abordaremos as estratégias adotadas por ambos os países para promover o uso e aprendizagem do espanhol e do português além das suas fronteiras, começando com uma perspetiva global, depois focando-nos no continente asiático, e por fim, olhando de perto como tudo isto se concretiza na RPC.

Partindo desta perspetiva, é nossa intenção encontrar, nesta terceira dimensão de análise, resposta às interrogações que se seguem: ‘Quais são as políticas de promoção externa de Portugal e Espanha para as suas línguas? Como são estas políticas concretizadas, estrutural e funcionalmente, pelos governos? Qual é a sua execução dentro e fora de fronteiras nacionais? Qual é a sua atuação, em particular, na China?’

### **0.3 Estrutura do Trabalho**

Definido o núcleo de análise da nossa tese, apresentamos de seguida um roteiro de como abordaremos a temática acima esboçada, pela sua ordem de apresentação na tese, assim como o tipo de conhecimento que procuraremos produzir.

No primeiro capítulo, intitulado "Enquadramento Teórico e Metodológico", abordaremos conceitos teóricos essenciais para a nossa discussão. Iniciaremos com uma

breve reflexão sobre a linguagem em sociedade e o multilinguismo, seguida pela análise da natureza e objetivos do PLPL enquanto área de saber e ação, inserida no contexto da sua evolução histórica. Em seguida, discutiremos a problemática das línguas estrangeiras como produtos que podem ser importados e exportados, e como podemos quantificar o seu valor. Esta secção culmina, por fim, com a descrição da metodologia de pesquisa adotada neste estudo.

Portanto, o objetivo da primeira parte é a produção de conhecimento teórico, contribuindo para o desenvolvimento da disciplina de PLPL em língua portuguesa por meio de uma revisão sistemática e crítica da literatura existente, abordando tanto fundamentos teóricos quanto estudos empíricos. Adicionalmente, buscaremos enriquecer a subárea de Planeamento e Políticas de Línguas Estrangeiras (PPLE), utilizando a promoção do português e do espanhol na China como estudos de caso ilustrativos e relevantes para o desenvolvimento desta disciplina.

No segundo capítulo, "Planeamento e Políticas de PLE para a China", seguiremos o núcleo de análise atrás descrito, primeiro explorando o alcance global e o valor económico da língua portuguesa, de uma forma geral, e depois aplicando-o à China. Consideraremos a forma como a RPC se movimenta no âmbito da comunidade internacional através do estabelecimento de parcerias, e como essa aproximação foi acelerada e reenquadrada no contexto da iniciativa Faixa e Rota (BRI). Com isto em mente, veremos os laços que aproxima o gigante asiático dos países lusófonos e como Macau desempenha um papel central nestes relacionamentos. Por fim, olharemos de perto para as relações diplomáticas e económicas entre Portugal, especificamente, e a China.

De seguida, olharemos para a importação do português por parte da RPC, começando por contextualizá-la na forma particular como a China tem recebido e utilizado as línguas estrangeiras. Traçaremos a evolução histórica do ensino de português nas universidades chinesas desde 1949 até o fim do século XX, com um enfoque no aparecimento de cursos de português nos anos que antecedem a Revolução Cultural, e o efeito que este movimento teve na promoção da língua no país. A seguir, olharemos para as razões que levaram a uma mudança de fortuna, na forma de crescimento explosivo, do

ensino de português nas primeiras duas décadas do século XXI. Por fim, procederemos à análise dos números correntes e mais recentes, de forma a estabelecermos as dimensões atuais do ensino da língua portuguesa na China.

Por fim, na secção final do segundo capítulo, voltaremos a nossa atenção para os esforços empreendidos pelo Estado português na promoção da língua portuguesa. Primeiro tomaremos uma perspetiva diacrónica, examinando a ação de todos os organismos que precederam o Camões, I.P., nesta missão, assim como os programas de governo da Terceira República, com o propósito de entender a evolução da conceção do papel da língua portuguesa no mundo e da sua promoção, como a escolhia concretizar, e como equilibrava esse desiderato com a promoção da ciência, da cultura, da educação e até do próprio país. Chegados ao presente, observaremos detalhadamente a atuação do Camões, I.P., como organismo encarregado pelo Estado português de planear e executar a promoção da língua portuguesa no mundo, e como esta instituição o faz centralmente, a partir da sua sede, e internacionalmente, através da sua rede. Veremos, finalmente, como esta rede se manifesta na China.

O terceiro capítulo, "Estudo de Caso: o ELE na China", adota também a abordagem nuclear previamente apresentada e, em linhas gerais, a estrutura tripartida do segundo capítulo. Iniciaremos o nosso estudo de caso com uma exposição do alcance global da língua espanhola e seu valor económico. Em seguida, analisaremos as relações entre a China e o mundo hispanofalante, com ênfase especial na Espanha e nos vínculos diplomáticos e comerciais com a RPC, a fim de corroborar não só a importância e o valor atribuídos à língua espanhola pelo gigante asiático.

De seguida, abordaremos a situação da língua espanhola na China, iniciando com uma análise histórica da evolução do seu ensino no país desde 1950 até ao presente. Tal como fizemos no caso do português, examinaremos as suas origens, com enfoque nos cursos universitários, e observaremos os efeitos da Revolução Cultural na aprendizagem da língua espanhola na China. Especificamente, analisaremos como esta lidou com uma diminuição de interesse durante o processo de Reforma e Abertura e como essa adaptação durante as décadas de 70 e 80 posicionaram-na num patamar consideravelmente distinto

da situação do português na RPC no final do século XX. Posteriormente, olharemos para os números do seu crescimento no século XXI, não apenas no ensino superior, mas também em âmbitos como o ensino básico e secundário, na certificação de aprendizagem, e para além do território continental chinês, particularmente em Hong Kong e Taiwan, culminando com uma apreciação dos dados do seu crescimento no século XXI. Deste modo, procuraremos traçar um panorama do ensino e aprendizagem da língua espanhola na China, que utilizaremos mais adiante para estabelecer comparações com a realidade do português, e também servirá para contextualizar a ação do Estado espanhol na promoção da sua língua na China, tema central da próxima secção.

Assim, na parte conclusiva do terceiro capítulo, olharemos, a partir de um ponto de vista essencialmente sincrónico, para o planeamento e as políticas do Estado espanhol para a promoção da língua espanhola no mundo. Abordaremos primeiro a sua estratégia de promoção externa global, para, em seguida, examinarmos os esforços muito intencionais de promoção do país e da sua língua na Ásia nas últimas duas décadas, culminando com as relações com a China, foco privilegiado da ação espanhola no continente. Com este enquadramento, partiremos para uma descrição e análise de como o Estado espanhol confia a dois ministérios – dos negócios estrangeiros, por um lado, e da educação, por outro – as tarefas de divulgação da sua língua e internacionalização do seu sistema educativo pelo mundo, respetivamente. Caracterizaremos os organismos e instituições que, no seu seio, o fazem, para, posteriormente, olharmos como se apresentam e atuam na China em específico.

Com o segundo e terceiro capítulo, procuramos assim a produção de conhecimento descritivo e analítico: por um lado, de qualidade estatística e quantitativa, com ênfase em números de alunos, docentes e instituições por nível de ensino, métricas que nos permitem ter uma noção clara das dimensões do ensino de português e espanhol na China, indicativas da sua evolução ao longo dos anos, mas também facilitadoras de comparações analíticas; por outro, de ordem qualitativa e descritiva, de como os agentes dos Estados português e espanhol ‘montam’ no terreno os seus esforços de difusão cultural e linguística, como ‘pontas de lança’ das suas respetivas rede na China.



Sendo assim, com base nestes dados, dedicaremos o quarto capítulo a uma análise comparativa, ou seja, a um confronto entre as situações das línguas portuguesa e espanhola na China, quer do ponto de vista da importação (da perspetiva chinesa) como da exportação (da perspetiva espanhola e portuguesa). Este confronto permitirá a produção de conhecimento de carácter analítico. Através desta análise, identificaremos as diferenças nas abordagens adotadas por Portugal e Espanha, não só de forma a proporcionar uma compreensão de como políticas diferentes levaram a resultados diferentes.

Por fim, no quinto e último capítulo deste trabalho, pretendemos chegar a um conjunto de recomendações para a promoção do português na China. Estas serão estruturadas em duas vertentes: primeiro, sugerindo uma utilização mais eficiente dos recursos atualmente disponíveis; e segundo, identificando áreas onde é necessária uma ampliação e diversificação dos recursos. As nossas recomendações serão orientadas não só pela nossa própria experiência no terreno, mas também nos dados recolhidos neste trabalho e na sua análise.

É o nosso desejo que esta investigação beneficie todos os envolvidos na promoção e ensino do PLE na China. Desde professores e investigadores que possam utilizar os nossos resultados para orientar as suas práticas e estudos futuros, até os formuladores de políticas, sejam eles de órgãos públicos como o Camões, I.P. e o IPOR, ou responsáveis por missões diplomáticas, como embaixadas e consulados. A nossa intenção é que este trabalho possa ter um impacto positivo e significativo neste campo, contribuindo para a formação de políticas linguísticas articuladas e mais efetivas. Por fim, esperamos ainda que este estudo proporcione uma base sólida para futuras investigações académicas na área do PLPL.

# 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

## 1.1 Língua em Sociedade e Multilinguismo

Como ponto de partida e antes de mais, importa estabelecer a que tipo de ‘língua’ nos referimos quando falamos de planeamento linguístico e políticas de língua (PLPL). Para este estudo, partilhamos da definição de Ricento (2006), que, na introdução do volume por si editado sobre planeamento linguístico, estabelece uma base comum para os vários textos que se seguem:

“A language is a code with various forms (written, spoken, standard, non-standard, etc.), functions (usually expressed in terms of domains and relative status within a polity), and value (as a medium of exchange, with particular material and non-material qualities).” (p. 4)

Ricento (2006) acrescenta ainda que, mais do que línguas, existem ‘discursos’, com várias funções e estatutos, partilhados por comunidades de falantes que se sobrepõem, colocando assim em questão a ideia de uma língua como apenas um sistema rígido de palavras e regras gramaticais – como defende Hopper (1998), citado em Ricento (2006), quando os falantes comunicam, partem das suas experiências passadas em que falaram sobre assuntos semelhantes, em situações semelhantes, e com pessoas semelhantes. Com o tempo, certas formas tornam-se mais comumente usadas e estabelecem-se como subsistemas temporários, o que cria a aparência de estrutura e ordem na linguagem – ou, no dizer de Hopper (1998, p. 158), “systematicity, in this view, is an illusion produced by the partial settling or sedimentation of frequently used forms into temporary subsystems.”

De facto, por discurso podemos entender o meio pelo qual as crenças, valores e suposições que constituem a realidade social e individual de um falante são moldadas e expressas; não apenas o indivíduo, mas toda a comunidade se define e se mantém através da comunicação, e os padrões da sua comunicação ao longo do tempo formam a sua

cultura (Garner, 2007), particularmente a cultura linguística, que Schiffman (2006) define como a soma das ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições religiosas e todos os outros fatores culturais pertinentes – e constantemente em jogo – na relação entre falantes e línguas.

Esta perspetiva dinâmica e holística das línguas reconhece que é de esperar que, enquanto línguas em sociedade, estas não permaneçam estáticas; pelo contrário, vão ganhando novas formas, funções, estatutos e valores à medida das necessidades do indivíduo e da sua comunidade e, pelo facto de se inserirem frequentemente em contextos multilingues e multiculturais, transformam-se e evoluem de forma imprevisível.

Apesar de, como refere Gal (2007), a defesa do monolingüismo se ter revestido historicamente de enorme relevância política e social – na medida em que a língua muitas vezes era, tal como a etnicidade ou o território, um fator de identidade e um instrumento de poder – a verdade é que a maioria dos indivíduos e sociedades humanas foram e continuam a ser multilíngues. Hoje em dia, devido ao crescente fluxo migratório, ao estreitamento dos laços económicos por todo o mundo e à formação de unidades multinacionais como a União Europeia (EU), a ideia de Estados monolingues, inteiramente desligados do resto do mundo ou complementemente homogéneos na sua composição social e linguística, é cada vez mais difícil de se encontrar. Pelo contrário, é reconhecido que a promoção do multilingüismo, pelos fatores atrás apresentados, é uma necessidade do mundo globalizado em que vivemos. Como resume Fettes (2003):

“National economies have become far more integrated in the global economy; money and workers have become much more mobile; the pace of technological change has accelerated to an unbelievable extent; and the explosive growth of communication and information networks is on the verge of ‘annihilating space’ (...) Increasingly, every language community must become aware of its position in a ‘dynamic world system of languages’ characterized by vast and expanding differences in status and use.” (p. 37)

Assim, o PLPL de hoje e de sempre tem lidado com estas circunstâncias, procurando a solução de problemas reais como, para dar apenas alguns exemplos: que línguas em particular devem ser usadas para a governação? Que línguas 'merecem' esforços de conservação? Que línguas devem ver a sua ortografia estandardizada, ou modernizada? Que línguas devem fazer parte do sistema educativo? Que línguas se devem assumir como línguas de promoção política, ou de ciência? A resposta a estas perguntas não se encontra nas línguas em si, enquanto códigos formais; como afirma Ricento (2006, p. 6): "Decisions about which languages will be planned for what purposes ultimately reflect power relations among different groups and sociopolitical and economic interests." É precisamente aqui que reside o ponto crucial do PLPL: no cruzamento entre língua e sociedade.

## **1.2 Políticas de Língua e Planeamento Linguístico**

Ao longo da história e em todas as comunidades humanas, o PLPL foi sempre uma constante, já que, em todas as facetas das sociedades – políticas, económicas, sociais, militares, entre tantas outras – há sempre uma dimensão linguística: através da língua, o ser humano entende e molda o mundo à sua volta, ao mesmo tempo integrando-se em comunidades. Desde o seio das elites ao ambiente familiar, medidas foram tomadas que, de forma mais ou menos explícita, mais ou menos intencional, influenciaram o comportamento linguístico de outros, condicionando também a sua forma de se relacionar com o mundo e a comunidade envolvente. Porém, é apenas no século XX que podemos falar do PLPL como campo de investigação académica consciente de si próprio.<sup>3</sup>

O PLPL desenvolveu-se após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo a partir dos anos 50, com a descolonização e conseqüente independência de novos estados-nações em África, Ásia e América do Sul, onde se considerou necessária a adoção de uma língua oficial que lhes permitisse uma governação estável, bem como facilitasse relações duradouras com o mundo ocidental, condição vista na altura como essencial para o seu

---

<sup>3</sup> Para uma história detalhada do PLPL enquanto área de investigação académica, ver Ricento (2000), Jernudd & Nekvapil (2012) e Wright (2004).

desenvolvimento. Frequentemente, a língua adotada foi a dos ex-colonizadores; outra vez, foi necessário standardizar as línguas locais, dotando-as de uma ortografia estabilizada e de instrumentos normativos como dicionários e gramáticas, com o objetivo de as tornar capazes de serem línguas de governação, ensino, ciência ou cultura. Isto corresponde à definição original de planeamento linguístico de Haugen (1959, p. 8), como “the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community” – uma empresa que aquele autor definia como um esforço deliberado, enfatizando logo desde o início a natureza intencional e propositada do planeamento linguístico, que consiste em decisões e ações destinadas a mudar a maneira como as pessoas usam as línguas.

De facto, tal propósito oferecia não só enormes oportunidades de descrição de línguas até aí pouco estudadas, mas sobretudo de potencial melhoria de qualidade de vida das populações em causa, sendo por isso a mudança social uma consequência natural e intencional do planeamento linguístico. Por essa razão, o PLPL germinava na interseção da Sociolinguística e da Linguística Aplicada.

Contudo, a partir da década de 70 e ao longo dos anos 80, cresceu o desconforto em relação à forma como o PLPL conduzia, ainda que involuntariamente, a um domínio sufocante do inglês e de outras línguas europeias sobre as línguas locais, que se viam numa competição desfavorável com línguas com mais falantes e maior ‘valor’, devido ao número acrescido de oportunidades, quer de educação, quer de emprego, que potencialmente ofereciam. Esta segunda fase do PLPL, enquanto domínio científico, ficou marcada por uma atitude mais crítica perante as origens otimistas, ainda que talvez inofensivas, das décadas anteriores. Ao mesmo tempo, o PLPL, que antes se restringia sobretudo ao âmbito nacional, enfrentava novos desafios: o fortalecimento de organizações internacionais veio alterar o equilíbrio de poder entre as nações e, assim, das respetivas línguas – como sucede no seio da UE, a título de exemplo.

Ruiz (1984) reconhece que, à época, o PLPL era precisamente dominado por duas correntes. De um lado, a dos pioneiros da área, que se guiavam pela busca de soluções para problemas práticos, como a modernização ou o desenvolvimento de um país, com efeitos,

como já vimos, potencialmente nefastos para a sobrevivência de línguas com menor número de falantes, que se viam ‘esmagadas’ sob esforços de standardização ou simplificação. Por outro, a daqueles que – não raro em resposta às consequências provocadas pelas medidas da primeira correntes – procuravam a defesa dos direitos das minorias, quer dos seus indivíduos, quer das comunidades, nomeadamente de se preservar e valorizar as suas línguas, assim promovendo a diversidade linguística.

Olhando para estas correntes como ‘orientações básicas’ do PLPL, Ruiz (1984) denominou a primeira como “language-as-problem” e a segunda como “language-as-right”. Contudo, o autor reconhecia que estas duas não abarcavam em si o potencial do PLPL, e por isso, propõe uma terceira, “language-as-resource”. De acordo com esta orientação, as línguas são vistas como recursos importantes para uma nação, devido às oportunidades de progresso económico, cultural e político que as línguas podem trazer. Por consequência, reconhecem-se os benefícios potenciais do multilinguismo para o desenvolvimento individual e coletivo. Com este enquadramento tripartido, a perspetiva heurística de Ruiz (1984) apelava e abria a porta à diversificação de perspetivas no PLPL, como reconheceriam mais tarde Hult & Hornberger (2016).

Com a década de 90, intensificaram-se os esforços de teorizar o PLPL como área científica. Numa das obras seminais deste campo, Cooper (1989) sumariza e apresenta doze definições de planeamento linguístico propostas ao longo das três décadas anteriores e, após refletir sobre estas, propõe a sua própria: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.” (p. 45)

Nesta definição de Cooper (1989), destacamos o facto de (1) os esforços serem deliberados, e de (2) o planeamento linguístico ter como objetivo influenciar o comportamento de outros em relação à aquisição, forma e uso das línguas.

Cooper (1989) pretendia também que esta definição fosse abrangente o suficiente para não restringir a atividade de planeamento linguístico a autoridades ou entidades governamentais (assim incluindo a agência individual, de grupos, da família, de

comunidades, etc.); não restringir o grupo-alvo a ser influenciado (que poderia ir de uma pequena comunidade a um país inteiro); nem especificar nenhuma forma de planeamento concreta, dando assim a entender o escopo muito alargado desta atividade.

Mais à frente, Cooper (1989) propõe ainda um conjunto de questões que nos permitem caracterizar o planeamento linguístico:

“(1) What actors attempt to (2) influence what behaviors (3) of which people (4) for what ends (5) under what conditions (6) by what means (7) through what decision-making process (8) with what effect?” (p. 98; a numeração é nossa)

Assim, o estudo de PLPL deve procurar ter em consideração todos estes elementos:

- Quem planeia, promove e leva a cabo as políticas de língua?
- Que comportamentos se procura influenciar?
- De quem são estes comportamentos?
- Para que fins servem as políticas?
- Sob que condições são executadas?
- Recorrendo a que meios?
- Através de que processo de tomada de decisões?
- Qual é o efeito desejado?

Alguns anos mais tarde, Kaplan & Baldauf (1997) expandem a definição de Cooper (1989) da seguinte forma:

“Language planning is a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or to stop change from happening) in the language use in one or more communities. (...) Language

planning involves deliberate, although not always overt, future oriented change in systems of language code and/or speaking in a societal context.” (p. 3)

Comparando esta definição com a de Cooper (1989), podemos encontrar as seguintes semelhanças e diferenças na aceção de planeamento linguístico de Kaplan & Baldauf (1997):

- tal como Cooper (1989) consideram-no ser um esforço deliberado, embora nem sempre seja explícito;
- deixam também em aberto quem promove e executa a política, definindo igualmente o público-alvo de forma bastante genérica como uma ou mais comunidades:
- especificam que a influência procura resultar em mudança, ou impedir a mudança – no fundo, influenciar o comportamento de outros;
- ao contrário de Cooper (1989), concretizam a ideia destes esforços no conceito de políticas de língua, consistindo em ideias, leis e regulamentos, assim como em conceitos mais abstratos e abrangentes, como regras, práticas e crenças, certamente menos explícitos;
- igual a Cooper (1989), concordam que o objeto da mudança são os uso do código linguístico, mas sublinham a ideia da transformação da prática discursiva (“speaking in a societal context”).

Na sua definição, Kaplan & Baldauf (1997) aludem a Rubin & Jernudd (1971), que, já nos anos 70, ofereciam uma aceção particularmente interessante de planeamento linguístico e, certamente, influenciadora das duas definições vistas atrás:

“Language planning is deliberate language change; that is, changes in the systems of language code or speaking or both that are planned by organizations that are established for such purposes or given a mandate to fulfill such purposes.” (p. xiv)



Em comparação com as definições prévias, é de destacar que a principal diferença reside na especificação dos atores do planeamento linguístico, visto ainda, sobretudo, como uma atividade do Estado, ou, na definição de Rubin & Jernudd (1971), organizações para isso criadas ou autorizadas. Em comum, apresentavam a ideia de uma atividade intencional que procura influenciar o código linguístico e/ou a forma de falar (os discursos) da comunidade em questão. Rubin & Jernudd (1971) prosseguem:

(1) “As such, language planning is focused on problem-solving and is characterized by the formulation and evaluation of alternatives for solving language problems to find the best (or optimal, most efficient) decision.”

(2) “In all cases it is future-oriented; that is, the outcomes of policies and strategies must be specified in advance of action taken. Since such forecasting implies uncertainty or risk, planning must allow for reformulations as new situations develop. (...)”

(3) “Although change of language use and linguistic rules are the objects of language planning, such change does not take place in vacuo. Thus, language planning as a discipline must consider the facts of language within the fuller social context (...) As a discipline, language planning requires the mobilization of a great variety of disciplines because it implies the channeling of problems and values to and through some decision-making administrative structure.” (pp. xiv e xv; a divisão do parágrafo em três partes numeradas é nossa)

Desta definição, destacamos três pontos, ainda hoje inteiramente pertinentes para qualquer abordagem do PLPL:

- a ideia de o planeamento linguístico como uma busca de soluções para problemas reais, e não um mero exercício teórico;
- a necessidade de, primeiro, uma antecipação de resultados e, depois, uma autoavaliação constante, a fim de se averiguar se as políticas executadas são efetivas e/ou se não haverá uma alternativa melhor;

- por fim, a multidisciplinaridade do planeamento linguístico, que recorre a uma abundância de outros saberes (como da economia, política, sociologia, etc.).

Conforme vimos nas definições anteriores, com o passar do tempo e conseqüente desenvolvimento da disciplina, a tendência foi de não restringir o planeamento linguístico à simples deliberação intencional de entidades governamentais, mas alargá-lo também à transformação de práticas e ideologias dos falantes. Nesse sentido e numa divisão já tripartida, Spolsky (2004) aborda o planeamento linguístico de uma perspectiva diferente, sob a denominação de “language policy”, que divide em três componentes:

“(1) Language practices, (2) language beliefs and ideology, and (3) the explicit policies and plans resulting from language-management or planning activities that attempt to modify the practices and ideologies of a community.” (p. 39)

A última componente, a que Spolsky chama de “language management”, aproxima-se das definições de planeamento linguístico que vimos anteriormente e é definida posteriormente por Spolsky (2012) da seguinte forma:

“Efforts by some members of a speech community who have or believe they have authority over other members to modify their language practice, such as by forcing or encouraging them to use a different variety or even a different variant.” (p. 5)

A perspectiva abrangente de Spolsky (2004, 2012) inclui debaixo do grande ‘chapéu’ das políticas de língua (1) as práticas linguísticas reais dos falantes, (2) os seus valores e ideologias respeitantes às línguas e (3) os esforços explícitos de mudança de práticas linguísticas. Estes pontos correspondem, respetivamente, a fatores importantes na forma como hoje se olha para o PLPL: (1) ecologia, (2) ideologia e (3) agência, destacados por Hornberger (2006).<sup>4</sup>

Assim, sob ecologia podemos incluir o complexo sistema de fatores sociais, políticos, económicos e culturais como mudanças demográficas, globalização, migração e

---

<sup>4</sup> Veja-se Hornberger (2006, pp. 34-35) para mais referências acerca deste três fatores.

tecnologia, e a forma como moldam o uso da língua e as políticas linguísticas. Por ideologia, entendemos as crenças, valores e suposições que moldam as atitudes dos falantes em relação à linguagem e ao uso da linguagem – crenças como a superioridade (ou inferioridade) de certas línguas ou dialetos, o papel da língua na identidade nacional e a importância da diversidade linguística. Por fim, a agência refere-se à capacidade de indivíduos e grupos (desde membros da comunidade a formuladores de políticas, passando por educadores e figuras públicas) de agir e fazer escolhas no contexto do PLPL, influenciando as políticas linguísticas, contribuindo para o seu sucesso ou até mesmo resistindo-lhes.

Em suma, por planeamento linguístico pode entender-se qualquer esforço de, na busca de uma solução para um determinado problema, ou de proporcionar um desenvolvimento concreto, alterar o comportamento de alguém em assuntos relacionados com a língua, resultando em políticas de língua; na aceção clássica da disciplina<sup>5</sup>, o planeamento linguístico consiste na implementação das ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que, como um todo, constituem as políticas de língua (Baldauf, 2005). Porém, na realidade, nem sempre as políticas de língua resultam de planeamento formal, ou o planeamento tem como principal resultado as políticas (Hornberger, 2006). Como refere Fettes (1997):

“A great deal of language policymaking goes on in a haphazard or uncoordinated way, far removed from the language planning ideal. Therefore, language planning in this wider sense must be linked to the critical evaluation of language policy: the former providing standards of rationality and effectiveness, the latter testing these ideas against actual practice in order to promote the development of better (more sophisticated, more useful) language planning models.” (p. 14)

---

<sup>5</sup> Para uma visão geral das principais escolas do PLPL, veja-se Baldauf (2012, pp. 236-238), que neste artigo destaca quatro grandes abordagens: “classical approach”, que apresentamos de seguida e na qual nos enquadrámos teoricamente; “language management” (Jernudd & Neustupný, 1987); “domain approach” (Spolsky, 2004); “critical approaches” (Tollefson, 2006).

Estes domínios estão de tal forma interligados que é produtivo e frequente considerá-los como um único só, o do Planeamento Linguístico e Políticas de Língua, conforme temos feito até agora sob a sigla de PLPL.

Como já referido anteriormente, foi sobretudo a partir dos anos 90 que se fizeram esforços para criar sistemas teóricos que estruturassem décadas de prática e de crítica. Devido à imensa complexidade deste domínio, que na sua essência busca soluções para problemas específicos de dimensão variada, não existe uma teoria unificada e totalmente abrangente da atividade do PLPL, embora existam vários modelos criados para lidar com situações específicas, como, por exemplo, o imperialismo linguístico (Hornberger, 2006).

O mais próximo de uma teoria inclusiva do PLPL é o enquadramento abrangente de tipos, abordagens e objetivos proposto por Kaplan & Baldauf (1997, 2003), que, construindo sobre a proposta também sintetizadora de Hornberger (1994), sistematiza e dá continuidade aos avanços dos especialistas da área.

*Table 18. A Framework for Language Planning Goals*

Approaches	1. Policy Planning (on form)	2. Cultivation Planning (on function)
<i>Types (overt – covert)</i>	Goals	Goals
1. Status Planning (about society)	Status Standardisation <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Officialisation</li> <li>▪ Nationalisation</li> <li>▪ Proscription</li> </ul>	Revival <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Restoration</li> <li>▪ Revitalisation</li> <li>▪ Reversal</li> </ul> Maintenance Interlingual Communication <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ International</li> <li>▪ Intra-national</li> </ul> Spread
2. Corpus Planning (about language)	Corpus Standardisation <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Graphisation</li> <li>▪ Grammatication</li> <li>▪ Lexication</li> </ul> Auxiliary Code Standard. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Graphisation</li> <li>▪ Grammatication</li> <li>▪ Lexication</li> </ul>	Lexical Modernisation Stylistic Modernisation Renovation <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Purification</li> <li>▪ Reform</li> <li>▪ Stylistic simplification</li> <li>▪ Terminological unification</li> </ul> Internationalisation
3. Language-in-Education (Acquisition) Planning (about learning)	Access Policy Personnel Policy Curriculum Policy Methods & Materials Pol. Resourcing Policy Community Policy Evaluation Policy	Reacquisition Maintenance Foreign Language / Second Language Shift
4. Prestige Planning (about image)	Language Promotion <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Official/Government</li> <li>▪ Institutional</li> <li>▪ Pressure group</li> <li>▪ Individual</li> </ul>	Intellectualisation <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Language of Science</li> <li>▪ Lang. of Professions</li> <li>▪ Lang. of High Culture</li> </ul>

Quadro 1.1: enquadramento de tipos, abordagens e objetivos do PLPL. Fonte: Kaplan & Baldauf (1997, 2003), reproduzido na íntegra.

Segundo este enquadramento, considera-se que existem quatro tipos de planeamento linguístico: planeamento do estatuto, que se prende com o uso e as funções atribuídas a uma língua; planeamento do *corpus*, com as formas que essa língua assume; planeamento da aquisição, com o aumento do número de utilizadores da língua; e planeamento do prestígio, com a imagem e o prestígio da língua. Estes quatro tipos podem ser materializados através de duas abordagens: a abordagem de normalização, com ênfase na forma; e a abordagem de desenvolvimento, que dá maior relevo à função.<sup>6</sup> Por fim, dentro desta matriz de quatro tipos e duas abordagens, são variadíssimos os objetivos que o PLPL pretende atingir. Contudo, Baldauf (2005) adverte que:

“most of the goals in this framework are not independent of one other, that is, policy-planning goals normally lead to goals related to cultivation-planning support. A particular language planning matter may also have embedded in it several different goals, which may even be contradictory (...) Nor are goals normally implemented in isolation, but as part of a broader (even if covert or unstated) set of objectives.” (p. 959)

Novamente, sublinha-se que a diversidade dos problemas que o PLPL pretende resolver resulta numa área de grande complexidade, em que o enquadramento teórico existente é sobretudo um mapa orientador para a contextualização, avaliação e melhoramento do PLPL. Por fim, Baldauf (2005) ainda acrescenta dois elementos importantes para a caracterização do PLPL: os níveis em que é realizado (micro, meso, macro); e se é explícito (planeado) ou implícito (não planeado).

No nosso trabalho, teremos sobretudo em consideração o nível macro e o planeamento explícito, no qual se insere a atividade de PLPL dos Estados; contudo, sempre que pertinente, procuraremos não ignorar os outros níveis, particularmente importantes

---

<sup>6</sup> Adaptámos a terminologia em português de Pinto (2008), apenas substituindo ‘planificação’ por ‘planeamento’, para a tradução dos termos “status planning”, “corpus planning”, “acquisition planning”, “prestige planning”, “policy approach” e “cultivation approach”, respetivamente. Note-se que Kaplan & Baldauf (1997) preferem o termo “language-in-education planning” a “acquisition planning”. Por uma questão de simplicidade e pela sua difusão na literatura, usamos o segundo termo, popularizado por Cooper (1989), e a sua tradução em português. Para uma discussão do tema em português, enquadrado na Política de Línguas Estrangeiras, veja-se Salomão (2006).

no caso das políticas de línguas estrangeiras, bem como as políticas não necessariamente planeadas, ou explícitas.

### **1.3 Política de Línguas Estrangeiras**

Como vimos no início deste capítulo, a ideia de língua estrangeira é algo que, no nosso mundo globalizado e multilingue, é comum a praticamente todas as sociedades – desde a língua falada por imigrantes (como é o caso das muitas comunidades portuguesas pelo mundo), até à língua que é ensinada em países que não a têm como língua oficial, ou como materna, da maioria da população (vejam-se as várias línguas estrangeiras que fazem parte do ensino oficial em Portugal, por exemplo). Estas línguas são frequentemente ensinadas e aprendidas em contextos formais (como escolas ou universidades), em função de necessidades particulares e, por extensão, de PLPL mais ou menos explícito, atravessando níveis de várias abrangências, desde políticas locais de escolas até políticas nacionais de governos. Portanto, em que medida podemos falar de Planeamento e Políticas de Línguas Estrangeiras (PPLE)?

Propomos que as línguas estrangeiras podem ser vistas de duas perspetivas: por um lado, a dos países onde a determinada língua é ensinada como língua estrangeira e é como que um ‘produto importado’ (como é o caso da China, onde é possível aprender português ou espanhol em contextos sobretudo formais); por outro, a dos países onde essas línguas são oficiais e/ou maternas para a maioria da população e são vistas como um ‘produto exportado’ (como Portugal, no caso do português, ou o Espanha, no caso do espanhol). De facto, tal como um produto que é importado e exportado, também as línguas variam no seu valor relativo, registam diferentes níveis de oferta e de procura, e atravessam fronteiras, como um todo fundamentalmente alterando os mercados onde entram – para citar apenas algumas semelhanças entre estas diferentes realidades. Assim, vemos a língua estrangeira como um recurso (Ruiz, 1984), cujo valor para o indivíduo ou para a comunidade varia vastamente.

Na ótica da importação, e olhando de novo para o enquadramento de Kaplan & Baldauf (1997, 2003), é natural contextualizarmos o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no planeamento de aquisição: em essência, quando alguém aprende uma língua estrangeira, o número de falantes dessa língua aumenta e um dos objetivos contemplados na abordagem de desenvolvimento é precisamente esse – ampliar o universo de falantes de uma língua enquanto estrangeira ou segunda.

Payne (2007) define o planeamento de línguas estrangeiras como “the policy, planning, organisation and facilitation of foreign and/or second language learning” e enquadra-o, justamente, no planeamento de língua em educação. Porém, após uma revisão da literatura desta área<sup>7</sup> e chegando à conclusão de que muito pouca é dedicada especificamente às línguas estrangeiras (por oposição ao conceito muito geral do papel das línguas na educação, ou do aumento do número de falantes de uma língua), Payne (2007) propõe o seguinte enquadramento, composto por um número de questões orientadoras, baseadas parcialmente nas questões de Cooper (1989) que já vimos atrás:

- Quem está envolvido no PPLE?
- Quem implementa o PPLE?
- Quais são os objetivos do PPLE?
- Como são formuladas as políticas?
- Quais são as considerações programáticas?
- Quem ensinará as línguas?
- Que materiais e métodos serão utilizados?
- Quais são as considerações da comunidade?
- Como é que as políticas serão avaliadas?

---

<sup>7</sup> Sobretudo Cooper (1989), Ingram (1989), Kaplan & Baldauf (1997)

- Que outros fatores poderão avaliar a PPLE?

Alguns anos mais tarde, Payne (2014) volta a sublinhar a falta de uma definição clara para o planeamento de línguas estrangeiras, apontando as linhas ténues que a separam na literatura académica de conceitos como o planeamento de língua em educação (como vimos, um dos quatro tipos de abordagem do planeamento linguístico), da qual o planeamento de línguas estrangeiras é um dos alvos. O autor nota ainda que o enquadramento por si proposto anteriormente em Payne (2007) focava-se sobretudo na aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto institucional, ignorando outros contextos fora da escola ou dos institutos de língua, como é o caso das casas ou das comunidades, onde também se aprendem as línguas estrangeiras. Assim, Payne & Almansour (2014) atualizam aquela definição de planeamento de línguas estrangeiras como “the formal or informal policy, planning, organization and facilitation of foreign language learning to influence the acquisition, learning or use of one or more foreign languages within a community.”

Por outro lado, na ótica da exportação, podemos argumentar que os outros tipos de planeamento linguístico, nomeadamente o de estatuto, *corpus* e de prestígio também desempenham um papel preponderante na PPLE, especialmente da perspetiva dos países que exportam a língua. É o caso, por exemplo e respetivamente, da busca da afirmação do português como uma língua inter – e transnacional; do acordo ortográfico como elemento facilitador da aprendizagem; e, por fim, da promoção da cultura como elemento motivador de, entre outros fatores, a aprendizagem do português. Estes exemplos sublinham a abordagem multifacetada que o planeamento linguístico, de forma geral, e o de línguas estrangeiras, mais especificamente, requer.

Se, então, as línguas podem ser produtos exportados e importados, é necessário entender qual é o seu valor – o que leva um Estado a apostar na sua promoção e exportação para o estrangeiro, e o que leva outro Estado a permitir ou até mesmo estimular a sua importação para o seu mercado interno?



## 1.4 O Valor das Línguas

Embora tivéssemos enquadrado a questão anterior num nível macro, é necessário descer ao nível micro do utilizador para encontrar a sua resposta na essência – o que leva um falante a escolher uma língua estrangeira em detrimento de outra? Swaan (2001) coloca a questão nestes termos gerais: "Why do people decide to learn one language rather than another, how do these decisions influence the choices of other people and what are the overall consequences of the individual choices?" (p. 26)

Na busca de uma resposta à primeira pergunta, Swaan (2001) compara línguas a bens: tal como o consumidor pode escolher entre um conjunto alargado de bens, também os falantes podem escolher entre um enorme grupo de línguas para aprender, para além da sua própria língua(s) materna(s). Embora as línguas sejam bens sem custo intrínseco para o falante, a aprendizagem de qualquer língua envolve um investimento de tempo, energia e, muito frequentemente, dinheiro. Visto estes fatores não serem, para ninguém, inesgotáveis, também o número de línguas que alguém pode potencialmente aprender é limitado e, por essa razão, há necessidade de fazer uma escolha, entre as muitas línguas disponíveis para aprender.

Esta escolha é condicionada por múltiplos fatores, entre os quais se conta não só a perceção e as expectativas individuais que o falante tem dessa língua, mas também a dos vários grupos em que este se insere – desde a sua família, passando pelo círculo de amigos, até à comunidade ao nível da cidade, da província ou do país onde vive. Neste contexto de interação social, perceções e expectativas tanto individuais como coletivas influenciam-se constantemente, contribuindo para, na comparação de que língua ou línguas escolher para aprender, se procure aquela que traz maiores benefícios – sem descontar questões de preferência pessoal ou mera curiosidade, também influenciadas pela imagem ou prestígio de uma língua.

Assim, Swaan (2001), comparando as línguas a padrões e a redes, classifica-as como bens hipercoletivos, na medida em que satisfazem três condições:

- Apresentam efeitos de rede externos;
- São semelhantes a redes de comunicação e transporte não-excludentes;
- Apresentam características dos bens coletivos.

Quanto ao primeiro ponto, Swaan (2001) apresenta as seguintes características das línguas como passíveis de produzir efeitos de rede externos.

- Exigem um compromisso por parte do falante: tal como um consumidor, ao optar por determinado padrão ou rede, mais provavelmente escolherá de futuro equipamentos compatíveis (por exemplo, veja-se a escolha entre *macOS* ou *Windows*, ou *Android* e *iOS*, sistemas operativos que são incompatíveis entre si e que correm em computadores e telemóveis diferentes), também o falante aprendente, devido ao nível de investimento necessário para aprender qualquer língua, tenderá a manter firme a sua escolha de idioma a aprender;
- Apresentam uma economia de escala: quanto mais utilizadores, maior utilidade terá a língua, e maior será também a facilidade de acesso a recursos para a sua aprendizagem, que gozarão de maior disponibilidade;
- Inserem-se num contexto de competitividade: os falantes tenderão a escolher uma língua com maior possibilidade de sobrevivência – isto é, continuará a ser útil por um longo tempo – num ambiente multilinguístico, o que, tal como ao consumidor dá tranquilidade de escolha, também transmite ao falante a confiança de que fez uma boa opção;
- Gozam de uma determinada reputação: assim como o consumidor naturalmente procura ou potencialmente privilegia as marcas com maior fama, tradição ou prestígio, também as línguas com mais falantes, com manifestações culturais mais populares, gozam de um maior apelo.

Adicionalmente, e no que respeita à segunda condição, tal como acontece com as redes de comunicação e transporte, cada novo utilizador de uma língua alarga o número potencial de ligações para todos os utilizadores existentes. Porém, ao contrário de redes como estradas ou telefones, que envolvem algum tipo de custo de entrada, as línguas não excluem ninguém de, potencialmente, as aprender e comunicar com os outros utilizadores, sendo assim não-excludentes.

Esta particularidade, a de não-excludente, é uma das apresentadas por Swaan (2001) para caracterizar as línguas como bens coletivos: é impossível excluir alguém, por razões técnicas ou económicas, de aprender uma língua; a colaboração de muitos, mas não forçosamente de todos, sem exceção, é necessária para a criar ou manter, e, por outro lado, uma pessoa apenas não o consegue fazer; por fim, a utilidade da língua não diminui com o aumento do número de utilizadores – pelo contrário, aumenta.

Assim, as línguas, enquanto bens hipercoletivos, estão sujeitas a períodos de expansão, em que o número de utilizadores cresce e, por outro lado, períodos de contração, em que aquele número diminui, com efeitos cumulativos: quanto mais utilizadores, maior a probabilidade de estes aumentarem; quanto menos, de estes diminuir, até ao seu desaparecimento. Portanto, quando um potencial aprendente e falante escolhe uma língua para fins comunicativos, muito provavelmente deverá considerar o seu número de falantes, visto que, como sugere Swaan (2001), quanto maior o número de falantes, mais atraente é a língua – maior valor ela tem.

Um dos valores em particular que podemos atribuir a uma língua é o seu valor económico e, para o compreender melhor, necessitamos do contributo da disciplina da economia. Na sua revisão da literatura da Economia das Línguas, Grin (1996) traça um historial desta área académica, definindo-a da seguinte forma:

"The economics of language refers to the paradigm of theoretical economics and uses the concepts and tools of economics in the study of relationships featuring linguistic variables; it focuses principally but not exclusively, on those relationships in which economic variables also play a part." (p. 18)

Partindo desta definição, Grin (2006) estabelece três percursos de investigação principais na área da Economia das Línguas:

- Como variáveis linguísticas afetam variáveis económicas;
- Como variáveis económicas afetam variáveis linguísticas;
- Como processos essencialmente económicos afetam processos linguísticos.

Essencialmente, a Economia das Línguas permite ver as problemáticas das línguas a partir de um outro ângulo complementar, considerando a perspetiva e recorrendo aos instrumentos da Economia, no espírito inter – e multidisciplinar do PLPL.

Grin (2006) prossegue a sua definição da área da Economia das Línguas, delimitando os tópicos que historicamente foram abordados desde o meio da década de 60:

- Língua e Rendimentos: em que medida a proficiência em determinada língua afeta os rendimentos de um indivíduo, quer da perspetiva da discriminação (não saber falar uma língua maioritária levar a rendimentos inferiores ou falta de emprego, por exemplo), quer da do capital humano (conhecimento de línguas como mais-valia no mundo do trabalho);
- Dinâmica das línguas: de que forma se pode explicar pela perspetiva económica o declínio ou a propagação das línguas;
- Língua e atividade económica: o papel da língua em atividades económicas principais como a produção, troca e consumo de bens;
- Avaliação económica de políticas de língua: a perspetiva da economia sobre o quão bem-sucedida é determinada política de língua.

Para o propósito da nossa investigação, o último ponto é de particular interesse. Grin (2006) especifica que, neste último caso, as políticas de língua são públicas, isto é, levadas a cabo pelo Estado ou seus organismos, e avaliação destas políticas tem como objetivo, antes e depois da sua execução, medir custos e benefícios:

"Ex ante, several policy options regarding language can be envisaged; each carries advantages and drawbacks, which can sometimes be reinterpreted as "benefits" and "costs" (...), and the policy option that should be chosen is the one that maximizes the difference between benefits and costs. Ex post, policies that have been implemented can be evaluated by identifying and measuring their benefits and costs, in order to assess which, out of a given set of policies, has proved most effective, least costly, or – combining both criteria – most cost-effective." (p. 82, 83)

Assim, antes de se implementar qualquer política linguística, várias opções devem ser consideradas e analisadas quanto às suas potenciais vantagens e desvantagens, as quais podem ser consideradas como benefícios e custos, respetivamente. Da mesma forma, após a escolha e implementação de uma das opções consideradas, é necessário avaliar a sua eficácia e impacto, assim atualizando a perceção dos seus benefícios e custos.

Esta reflexão, enquanto componente do planeamento linguístico, permite que os formuladores de políticas de língua identifiquem, por exemplo, que política foi a mais eficaz, qual foi a menos dispendiosa, ou qual atingiu os maiores benefícios em relação aos seus custos. Sem esta reflexão, não é possível verdadeiramente determinar o sucesso ou o fracasso das políticas e a informar futuras decisões. Apesar de os critérios apontados por Grin (2006) serem essencialmente de cariz económico, outros fatores (isto é, benefícios e custos) deverão ser considerados, como políticos, sociais ou humanos.

Assim, como ponto de partida, Grin (2006) defende que, no mercado das línguas, o Estado deve intervir através do planeamento e da implementação de políticas de língua, a fim de colmatar as debilidades próprias dos mercados – por exemplo, a potencial falta de informação dos consumidores ou, neste caso, os falantes e/ou potenciais aprendentes das línguas. O passo que se segue é a escolha de uma política entre múltiplas alternativas possíveis, medidos:

(a) os custos e benefícios económicos para o indivíduo e para a sociedade (ou seja, a soma de todos os benefícios individuais);

(b) os custos e benefícios simbólicos (sem um valor material, económico ou financeiro atribuído) para o indivíduo e, de forma cumulativa, para a sociedade.

Assim, para cada política contemplada, calculam-se a soma dos benefícios e custos sociais, mercantis e não mercantis, produzindo o valor líquido global; a política que prometer gerar o maior valor líquido global deverá, *ceteris paribus*, ser selecionada (Grin, 2006). Escolhida a forma como os recursos serão alocados, resta ainda avaliar a sua distribuição, isto é, quem fica a ganhar, quem fica a perder, e, em ambos os casos, por quanto, no novo ambiente linguístico que se pretende criar.

*A posteriori*, a avaliação das políticas de língua passa não só por um balanço dos resultados dos seus resultados diretos (legislação, normas, postos de trabalho criados, número de alunos em ensino formal, etc.), mas os efeitos na sociedade dessa política (por exemplo, o aumento do número de utilizadores da língua), tendo em consideração os custos envolvidos.

Por fim, Grin (2006) ainda alude à necessidade de comparar estes resultados com um cenário de ausência ou não implementação de política, conceito a que chama “contrafactual” (Grin, 2003). Identificar um ponto de referência adequado, ou “contrafactual”, contra o qual os efeitos de uma política linguística podem ser avaliados é um desafio, devido à inerente qualidade hipotética do exercício: o “contrafactual” é o cenário que teria ocorrido se a política não tivesse sido implementada. Porém, é difícil de negar a importância deste exercício, tendo em conta que permite medir o verdadeiro potencial dos resultados de uma política, quando comparados com os resultados hipotéticos da sua ausência – e assim melhor justificando (ou não) os custos envolvidos.

Não havendo regras definitivas para determinar este ponto de referência, pode ser necessário, como refere Grin (2003) usar-se de bom senso e fazer suposições fundamentadas. Em alguns casos, uma comparação controlada poderá ser feita se houver dados suficientes disponíveis.

## 1.5 Metodologia

Ricento (2006) aponta o caminho para uma investigação bem-sucedida na área do PLPL:

“In order to advocate specific policies or policy directions, scholars need to demonstrate empirically – as well as conceptually – the societal benefits, and costs, of such policies. The best way to achieve this is to bring together empirical data from a range of disciplinary perspectives (...) which support the value of particular policy recommendations, however such value might be defined. While the compiling of such evidence does not constitute an LP, or even provide a road map for devising or evaluating effective policy options (...), it is a necessary component in any serious attempt to influence public policy choices and desired outcomes.” (p. 11)

O autor enfatiza a importância de demonstrar os benefícios e custos sociais das políticas de língua através da recolha e análise de dados empíricos oriundos de uma variedade de perspectivas disciplinares, o que significa que é necessário ir para além de simples argumentos conceituais – não só as recomendações de políticas devem ser baseadas em experiências e dados recolhidos do mundo real, como também devem produzir efeitos nas comunidades em questão, podendo da mesma forma ser avaliados objetivamente após a sua implementação.

Por outro lado, o recurso a contributos de várias disciplinas pode ajudar a criar argumentos mais sólidos para recomendações de políticas específicas. Por exemplo, dados linguísticos podem ser usados para demonstrar o impacto das políticas na diversidade e nos direitos linguísticos; dados económicos, para demonstrar os potenciais benefícios económicos ou custos das políticas linguísticas; dados sociológicos, para demonstrar o impacto das políticas linguísticas na coesão social e na identidade comunitária; dados educacionais, para demonstrar o impacto das políticas linguísticas nos resultados educacionais. Nunca é demais sublinhar que a PLPL é, na sua essência, multidisciplinar, porque procura soluções para problemas que, na complexidade da nossa realidade, são multifacetados.

Embora a compilação dos dados atrás referidos, por si só, não forneça, como refere Ricento (2006), um roteiro infalível para a conceção ou avaliação de opções de políticas eficazes, é um elemento essencial em qualquer abordagem da PLPL. Sem o recurso à evidência empírica, não é impossível que, ao invés de análise objetiva, as recomendações de políticas sejam baseadas em opiniões, crenças ou experiências pessoais, potencialmente tendenciosas, subjetivas e limitadas em escopo, eventualmente não representando com precisão as experiências de outras pessoas na comunidade.

Posto isto, não podemos negar que experiências pessoais podem ser valiosas na identificação de questões e problemas relacionados com o planeamento linguístico que os dados empíricos não demonstram. Por exemplo, experiências pessoais de discriminação ou exclusão podem conduzir à formulação de políticas que promovam os direitos linguísticos e a diversidade linguística.

De facto, as experiências pessoais podem oferecer perceções únicas sobre um tópico que podem não estar disponíveis através de outros meios, como é o caso de investigadores com experiência pessoal no contexto de práticas culturais específicas. Estas vivências potencialmente permitem uma análise mais subtil e, porventura, detalhada, daquelas práticas, do que alguém que apenas as estudou de um ponto de partida teórico. Essa mesma experiência pessoal pode ajudar a contextualizar os resultados da pesquisa e adicionar profundidade à análise.

Assim, tendo este trabalho como seu objetivo primordial a construção de um estudo de caso do ensino do ELE na China, a fim de o comparar com a situação do PLE no mesmo contexto, e dessa comparação retirar ilações que nos permitam chegar a recomendações de políticas de língua para o português, e partindo ainda da nossa própria experiência e situação pessoal, descrita na introdução da tese, procederemos à recolha de dados empíricos, tanto qualitativos como quantitativos, que passamos a descrever:

- Dados económicos relativos às trocas comerciais entre Portugal e a China, bem como outras informações relevantes que reflitam o valor económico da língua portuguesa;



- Dados qualitativos de teor político relativos às relações diplomáticas entre Portugal e a China.
- Dados estatísticos referentes ao ensino de PLE na China;
- Legislação, programas de governo e outros documentos programáticos de políticas de língua de Portugal.
- Para todos os dados atrás descritos, recolha dos respetivos equivalentes para Espanha e a situação do ELE na China.

A compilação, descrição e análise de todos os elementos atrás elencados permitir-nos-á identificar as diferenças e semelhanças no planeamento e políticas de língua para o português e espanhol na China, em termos de prioridades, recursos e apoio governamental, o que servirá como base para uma análise global do planeamento e políticas de língua atuais do PLE na China, comparando-o com a realidade do espanhol, avaliando a sua efetividade e, esperamos, resultando num conjunto de recomendações para planeamento e políticas mais eficazes e articuladas.

## **2 PLANEAMENTO E POLÍTICAS DE PLE PARA A CHINA**

### **2.1 O Valor da Língua Portuguesa**

#### **2.1.1 Dimensão Global do Português**

Estabelecemos, no ponto 1.4, que cada língua apresenta um valor, que pode ser medido com base em diferentes parâmetros, entre os quais o económico. Isto traz-nos, então, à questão do valor da língua portuguesa, em particular do valor económico da língua, intrinsecamente ligado à sua demografia.

A questão é abordada em Reto (2012, p. 4), que, apelando ao facto de "os países de língua oficial portuguesa [representem] hoje uma comunidade demograficamente significativa e, mais importante ainda, uma comunidade económica já poderosa e com significativo potencial de crescimento, tanto demográfico como económico", perguntam com pertinência:

"Se apesar da sua reduzida dimensão geográfica e populacional, o português está hoje entre as principais línguas do mundo, a questão que se coloca é muito simples: como aproveitar este enorme potencial que mais nenhum outro país de pequena dimensão e reduzido poder económico possui?" (p. 5)

Reto (2012) refere que, em 2012, o português era já falado por cerca de 250 milhões de pessoas, ou cerca de 3,7% da população mundial e, particularmente importante do ponto de vista económico, 4% da riqueza global. Por outro lado, o português é a língua oficial de oito países, ocupando 7,25% da superfície continental da Terra, ou cerca de 10,8 mil milhões de quilómetros quadrados. Para além do alargado número de falantes nativos, a língua portuguesa vinha já a crescer em vários domínios, como a sua penetração na internet (em particular, número de artigos em língua portuguesa na Wikipédia); na cultura, medida pela tradução de originais de língua portuguesa; e ainda na ciência, registando nos

últimos anos um forte crescimento da produção de artigos e revistas científicas. Reto (2012) destacava também a proximidade linguística do português com outras línguas latinas, como o espanhol, o que permitia um forte potencial de intercompreensão e facilitava a troca de ideias, serviços e bens, assim potenciando ainda mais o valor do português para além das fronteiras naturais, culturais e económicas da Lusofonia.

Reto (2012) atribui ainda a três fatores a implantação do português como língua de comunicação internacional:

“(1) crescimento económico muito acentuado na última década, com destaque para Angola e o Brasil, que empresta a sua inicial à primeira letra da sigla BRIC dos cobiçados mercados emergentes incluindo também a Rússia, a Índia e a China; (2) reconhecimento de boas práticas de governo em praticamente todo o universo dos países de expressão portuguesa, (...) (3) reconhecimento internacional de personalidades e instituições do espaço lusófono, com destaque para as Nações Unidas e União Europeia, em paralelo com a afirmação internacional de empresas multinacionais com sede no Brasil, Portugal e Angola, principalmente e de universidades brasileiras e portuguesas. (p. 162)

Os dados apresentados por Reto (2012) foram depois reiterados pelo *Novo Atlas da Língua Portuguesa* (Reto et al., 2016), que destacava os 274,9 milhões de habitantes, ou 3,7% da população mundial, dos oito países de língua portuguesa, cuja superfície, distribuída por quatro continentes, fazia com que a língua portuguesa fosse “a única língua global sem fronteiras terrestres.” (p. 61) Estes países produziam, em 2014, 3,59% da riqueza mundial, equiparável ao seu peso demográfico na população do mundo.

No prefácio do *Novo Atlas* (Reto et al., 2016), escrito pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros à época, Augusto Santos Silva, destacava também a posição do português no contexto das outras línguas mundiais, estando à época “entre as cinco línguas mais faladas [...] em todo o mundo, também entre as cinco mais usadas pelos utilizadores da Internet”, “a terceira língua indo-europeia mais falada no mundo, a seguir ao espanhol e ao inglês”, e “a primeira língua mais falada no hemisfério sul.” (p. 8)

Também é realçada a dimensão geopolítica da língua portuguesa, não só pelo facto de ser língua oficial dos países atrás listados, ou de pela comunidades que estes países compõe – seja na forma de uma organização intergovernamental como a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), seja através de um conceito mais indefinido, e não liberto de polémica, como é a Lusofonia, mas também enquanto “porta de entrada em diversas regiões geopolíticas, geoestratégicas e económicas do mundo” (p. 9), vinculações que multiplicam o valor individual de cada país pertencente à CPLP e do conjunto de nações como um todo.

Para além da vasta cobertura do mundo proporcionada pelos países em que o português é língua oficial, Reto *et al.* (2016) ainda coloca em relevo outras dimensões da língua portuguesa: a dos mais de 200 mil estudantes de português como língua estrangeira à época, de acordo com um estudo do Instituto Camões (IC); a das diásporas de milhões emigrantes dos vários países lusófonos a residir fora dos seus países; a das comunidades na Ásia que falam português; a dos vários países que se têm aproximado da CPLP, enquanto observadores associados; e, por fim, a da proximidade entre o português e o espanhol, cuja “intercompreensão” permite a formação de um bloco linguístico com “perto de 700 milhões de falantes nativos” (p. 14).

Posteriormente, Reto *et al.* (2020) volta a abordar a questão, não tendo dúvidas em incluir o português entre o muito pequeno grupo de línguas que se podem considerar globais, com base em quatro critérios distintos:

- número total de falantes como língua materna ou segunda;
- número de países em que é língua oficial (impacto global);
- dispersão geográfica destes países;
- presença e relevância nas artes ou nas redes sociais.

Esta posição da língua portuguesa entre os milhares de idiomas falados no mundo deve-se, segundo Reto *et al.* (2020, p. 14), à enorme “força demográfica e económica dos

países que integram a CPLP". Como estes autores sublinham, a independência de Timor-Leste e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa [PALOP], estes com populações cada vez maiores e mais alfabetizadas, aliada ao enorme crescimento da economia brasileira, também ela alimentada por uma explosão demográfica no século XX, firmaram o português como uma das línguas verdadeiramente mundiais.

Este estatuto de língua de expressão global não é, porém, uma situação nova. O mesmo já tinha acontecido na sequência do período dos descobrimentos e da expansão, em que o português se afirmou como língua franca nos territórios explorados; porém, com o declínio da influência portuguesa no mundo, também a língua viu perder a sua expressão global. A decadência parece ter sido definitivamente invertida e, como refere Reto *et al.* (2020), as estatísticas apontam para a continuidade desta tendência: não só foi a língua portuguesa aquela que cresceu mais em todo o mundo desde o século XV, com valores superiores a 1% de crescimento ano após ano, e prevê-se que ao longo do século XXI, o português será também a língua materna que mais crescerá.

Com o propósito de quantificar de forma mais holística a expressão internacional da língua portuguesa, ao mesmo tempo procurando estabelecer a sua posição numa ordenação das línguas globais, Reto *et al.* (2020) parte das 7111 línguas vivas enumeradas no *website* Ethnologue<sup>8</sup>, reduzidas depois a 124 no *Power Language Index* de Chan (2016), escolhendo destas 110 que possuem, pelo menos, um milhão de falantes. De forma a ordená-las, aqueles autores estabelecem três critérios, com diferentes níveis de ponderação:

1. o número de falantes como língua primeira e segunda (ponderação de 40%);
2. segunda: cinco dimensões complementares (ponderação de 40%):
  - a. economia (Produto Interno Bruto (PIB), exportações, importações, entrada de turistas);

---

<sup>8</sup> <https://www.ethnologue.com/>

- b. recursos naturais e sustentabilidade;
  - c. comunicação (número de utilizadores de internet e origem de artigos na Wikipédia);
  - d. educação, cultura e ciência (11 dimensões, incluindo línguas dos vencedores de prémios como os Óscares ou os Grammys, entre outras);
  - e. influência mundial (número de países em que a língua é oficial, se é língua oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), e números de seguidores de personalidades falantes da língua nas redes sociais).
3. terceira: potencial futuro económico e demográfico (ponderação de 20%).

Com base nestes critérios e na sua ponderação, Reto *et al.* (2020) chega então à seguinte ordenação, que reproduzimos de seguida.

Ordenação de línguas -Falantes (L1+L2)	Ordenação de línguas – Impacto global	Ordenação final – (Falantes + Impacto global + Potencial)
1.ª Mandarim	1.ª Inglês	1.ª Inglês
2.ª Inglês	2.ª Mandarim	2.ª Mandarim
3.ª Espanhol	3.ª Espanhol	3.ª Espanhol
4.ª Hindi	4.ª Árabe	4.ª Árabe
5.ª Árabe	5.ª Francês	5.ª Francês
6.ª Bengalês	6.ª Russo	6.ª Português
7.ª Português	7.ª Português	7.ª Híndi
8.ª Russo	8.ª Híndi	8.ª Russo
9.ª Francês	9.ª Alemão	9.ª Alemão
10.ª Japonês	10.ª Japonês	10.ª Punjábí

Quadro 2.1: Ordenação das línguas globais. Fonte: Reto *et al.* (2020), reproduzido na íntegra.

Reto *et al.* (2020) destaca o caso ímpar da língua portuguesa no universo linguístico moderno, tendo alcançado um lugar inquestionável, à luz da sua análise, entre as dez

línguas mundiais mais importantes da atualidade, apesar de percalços históricos, como a perda da independência para Castela, e de o facto de a sua base de partida ter sido a menor entre todas as comunidades linguísticas modernas: Portugal contava apenas com cerca de 1 milhão de habitantes quando Espanha tinha já quase sete vezes o número de habitantes, e outras grandes potências como a China ultrapassavam a casa dos 100 milhões. Apesar disso, atualmente, a língua portuguesa pode dobrar até o final do século o número atual de falantes em todo o mundo, aproximando-se ou ultrapassando os quinhentos milhões de falantes.

É, portanto, evidente que a sua força demográfica, de enorme potencial sobretudo em África, é um dos mais importantes trunfos para não só a sobrevivência como a afirmação da língua portuguesa no palco mundial. A isto, Reto *et al.* (2020, p. 140) soma a enorme disponibilidade de recursos naturais nos países da CPLP – “desde as plataformas marítimas, à terra arável, passando pelas reservas de água doce ou aos recursos minerais e energéticos mais diversificados” – bem como o facto de em termos geoestratégicos, aqueles países estarem presentes na Europa, Ásia, África e América e, particularmente nestes dois continentes, possuírem comunidades linguísticas determinantes, com a enorme influência política, económica e diplomática que isso acarreta.

Ainda assim, Reto *et al.* (2020) sublinha que há fragilidades a ter em atenção, nomeadamente nas debilidades das economias dos países da Lusofonia, que diminuem o valor de mercado do português, com consequências diretas para o aumento do número de falantes de português como língua segunda, que potencialmente poderão ver maior valor em investir numa língua falada em países mais ricos e influentes. Adicionalmente, essa debilidade económica impede que se encontrem os recursos para a criação de uma política de língua global para a Lusofonia, que permita à CPLP, como um bloco, afirmar-se linguisticamente. Por fim, a fragilidade económica debilita ainda a produção dos setores académicos e científicos, bem como das indústrias criativas, assim limitando a expressão da língua portuguesa nestas áreas.

No cômputo geral, e cotejadas as debilidades e as forças, Reto *et al.* (2020, p. 139) mantém um prognóstico positivo para a língua portuguesa, visto que “a superação das

debilidades encontradas depende mais das políticas de cada um dos países que integram a CPLP e do seu conjunto, do que de estrangimentos demográficos ou da escassez de recursos naturais, tanto no presente como no futuro.” Assim, o ónus de superação destas debilidades cai sobre cada país da CPLP e deste bloco como um todo, para que disponibilizem recursos e invistam na promoção de políticas de língua comuns que mostrem a ambição apropriada para uma das línguas globais de maior expressão, e que vá para além da visão atrofiante de promoção do português apenas como “língua das diásporas, língua de herança ou língua de cultura” (p. 140). Com esse objetivo em mente, Reto *et al.* (2020) apontam o caminho:

“Sem perder de vista estas vertentes fundamentais, é necessário desenvolver um ensino massivo de português como língua segunda nas vertentes práticas de comunicação em comunidades muito mais alargadas do que aquelas que são atualmente abrangidas pela rede do Instituto Camões ou dos centros culturais do Brasil. Maior investimento, articulação estratégica no conjunto da CPLP e cooperação internacional nestes domínios, sem medo de perda de protagonismos nacionais, são condições essenciais para ter êxito nesta tarefa de interesse comum a todos os países que integram a nossa comunidade linguística.” (p. 141)

Definida que está a dimensão global da língua portuguesa, podemos concentrar-nos no valor económico que decorre dessa dimensão. Reto *et al.* (2020) indica a multitude de fatores em que se manifesta o valor económico da língua portuguesa, entre os quais se incluem (1) a língua como capital humano; (2) como atividade económica em si mesma; (3) como facilitadora das trocas comerciais e investimento estrangeiro; (4) como motor de mobilidade humana, nomeadamente migrações, turismo, e mobilidade de estudantes.

Em relação ao primeiro aspeto, língua como capital humano, Reto *et al.* (2020) cita um estudo realizado entre 2018-2019, com foco em anúncios de emprego de 26 países africanos, que revelou que saber pelo menos um dos oito idiomas (alemão, árabe, chinês, espanhol, francês, inglês, português ou russo) era um requisito para quase um quarto dos empregadores pesquisados. O estudo também constatou que o português foi o quinto idioma mais solicitado em anúncios de emprego. Isso sugere que a proficiência em



português pode ser uma vantagem no mercado de trabalho desses países, principalmente no contexto de empresas multinacionais, organizações não governamentais (ONG) e organizações internacionais, o que reveste a aprendizagem do português de valor real para aqueles que querem aumentar a sua empregabilidade e diversificar oportunidades de trabalho nessas regiões.

No que diz respeito às “atividades económicas diretamente ligadas à própria língua”, (p. 42) destaca o crescimento exponencial do “turismo da língua”, com mais de 236.000 estudantes a viajar anualmente para o estrangeiro para aprender um novo idioma numa comunidade de falantes nativos, citando dados de 2016 da *International Association of Languages Centres* (IALC). Neste domínio em particular, os autores citam dados da *UNESCO Institute for Statistics* (UIS) relativos a 2017, segundo os quais Portugal recebera nesse ano 16.888 estudantes estrangeiros, dos quais 77% eram de países de língua portuguesa. Não só este influxo de estudantes traz benefícios importantes para o país de chegada em termos económicos, mas permite também a valorização da língua internacionalmente, à medida que os estudantes regressarem aos seus países de partida. Por outro lado, o facto de uma percentagem tão significativa de estudantes serem oriundos de outros países de língua portuguesa evidencia o potencial da partilha de uma língua comum – potencial que, segundo Reto *et al.* (2020, p. 43) se encontra “longe de ser potenciado.”

Quanto à língua como facilitadora das trocas comerciais e investimento estrangeiro, Reto *et al.* (2020) destaca o facto de que uma língua comum ou proximidade linguística pode aumentar significativamente o comércio entre os países, até neutralizando em certa medida a distância geográfica, como se verifica entre tantos países da CPLP e, por extensão, do bloco dos países onde se fala português e espanhol, cuja concertação apresenta enormes potenciais já atrás referidos. Isto é particularmente relevante no que diz respeito a bens de índole cultural como literatura, música ou até produtos alimentares, mas a partilha de uma língua em comum, mesmo que não seja a nativa dos participantes no negócio, tem um efeito compreensivelmente positivo.

O mesmo se pode dizer do investimento direto estrangeiro (IDE), exemplificado pelo caso de Portugal e do Brasil, onde, de acordo com Reto *et al.* (2020, p. 46), aquele chega mesmo a superar “significativamente o volume de trocas comerciais”, sendo a partilha da mesma língua um fator decisivo para ultrapassar o obstáculo da distância geográfica e até, de acordo com os autores, citando “modelos explicativos do investimento direto estrangeiro como o da escola de Uppsala”, um fator de “minimização da distância «psíquica», em que os aspetos culturais e linguísticos desempenham um papel relevante na diminuição da perceção de risco.” (p. 47).

Por fim, Reto *et al.* (2020) destaca efeito da proximidade linguística nos fluxos migratórios, que, embora altamente motivados por fatores sobretudo económicos, não descuram a existência de um idioma comum no país de chegada, como demonstra a preferência dos imigrantes brasileiros por Portugal como destino na Europa, enquanto os imigrantes de outros países latino-americanos preferem a Espanha. A partilha da língua não só reduz o risco de isolamento, como facilita a integração com a comunidade local. Por sua vez, isto, potencialmente, leva a uma melhor integração no mercado de trabalho, uma vez que os imigrantes que aprendem o idioma do país de acolhimento poderão ter melhores oportunidades de emprego e salários mais elevados – criando as vantagens que referimos aquando da questão da língua como capital humano.

Também no que diz respeito ao turismo, Reto *et al.* (2020) sublinha a forma como os países de língua portuguesa ilustram bem o peso da proximidade linguística e cultural como “fator de compensação da distância geográfica” (p. 49), visto não partilharem entre si nenhuma fronteira terrestre e, apesar disso, registarem fluxos turísticos significativamente elevados, com os países de língua portuguesa entre os mais representativos tanto na origem como no destino dos turistas – por exemplo, os autores citam dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) relativos a 2018, segundo os quais os turistas oriundos do Brasil contribuíam para 3,8% do total de receitas turísticas de Portugal, um valor bastante superior aos 1,4% das exportações de bens para o Brasil, de acordo com dados também citados do INE/Pordata.

Assim, os fatores apresentados em Reto *et al.* (2020) e atrás resumidos demonstram o valor económico significativo da língua portuguesa, não só para os países de língua portuguesa, mas para aqueles que a falam como língua materna e para os que decidem investir tempo e dinheiro em aprendê-la. A partilha de um idioma promove as trocas comerciais e o investimento estrangeiro direto não só entre os países da CPLP, mas também com origem em outros países, sabendo que a língua portuguesa é a chave de acesso de entrada para um mercado internacional altamente apetecível, visto se encontrar presente em continentes e regiões com características profundamente diferentes. Ao igualmente facilitar a mobilidade de pessoas – desde emigrantes em busca de oportunidades de emprego, até estudantes que procuram um ambiente de imersão para os seus estudos, passando por turistas interessados nos climas e culturas dos países lusófonos – o uso da língua portuguesa é também valorizado, não só em conceito, mas sobretudo em efeitos económicos reais.

## **2.1.2 Valor do Português na China**

### **2.1.2.1 Modelo de parcerias estratégicas da China**

Conforme pudemos observar, o valor económico da língua portuguesa reside, em grande parte, por permitir o acesso a um bloco de países com recursos extremamente variados, estrategicamente localizados, e com enorme potencial para o futuro, antecipando a sua explosão demográfica. A língua portuguesa facilita o estabelecimento de relações com os países da CPLP, e assim o acesso tanto a recursos, mercados, infraestruturas, como a informação, conhecimento e tecnologia – em ambos os sentidos. Todos estes fatores, descritos com mais detalhe anteriormente, tornaram a CPLP, como um bloco, e os seus países, individualmente, parceiros particularmente apetecíveis e altamente estratégicos para a República Popular da China (RPC).

A RPC tem vindo já desde os anos 90 a criar parcerias estratégicas com outros países, de forma a desenvolver a sua integração no palco mundial. Galinha (2017, p. 5) conta que o conceito destas parcerias surgiu na década de 90, como forma de “romper com

o isolamento e o ceticismo da comunidade internacional” que se verificava à época, após a década anterior, marcada grandemente por abertura e progresso, ter terminado em tumulto aos olhos do mundo. A primeira parceria estratégica foi estabelecida com o Brasil, em 1993, e, até 2016, a China tinha já estabelecido com 78 países e 5 organizações regionais (União Africana, Liga de Estados Árabes, ASEAN, CELAC e UE)<sup>9</sup> parcerias de vários tipos: com Angola, uma Parceria Estratégica, e com Portugal, Brasil, Timor-Leste, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe, Parcerias Estratégicas Globais<sup>10</sup> (Li & Vicente, 2020).

Por ocasião da assinatura da Parceria Estratégica Global entre a China e a UE, o primeiro-ministro chinês Wen Jiabao explicou num discurso o significado daquelas três palavras, reproduzidas e traduzidas em Galinha (2015):

“Por ‘global’ entende-se que a cooperação deve ser multidimensional, abrangente e multicamadas. Abrange as áreas económica, científica, tecnológica, política e cultural, contém níveis bilaterais e multilaterais, e é realizada por ambos os Governos e grupos não-governamentais; por ‘estratégica’ entende-se que a cooperação deve ser de longo-prazo e estável, enquadrada na amplitude das relações China-UE. Transcende as diferenças de ideologia e de sistema social, e não é sujeita ao impacto de acontecimentos particulares que ocorrem de tempos a tempos; por ‘parceria’ entende-se que a cooperação deve ser igualitária, mutuamente benéfica e [com resultados] ‘win-win’. Os dois lados devem ter por base o respeito mútuo e a confiança mútua, procurar expandir interesses convergentes e procurar um espaço comum sobre as principais questões, enquanto são resolvidas as diferenças menores” (p. 7)

Esta abordagem reflete os Cinco Princípios Básicos da Coexistência Pacífica que, conforme resume Mendes (2010, p. 41), guiam a China nas suas relações internacionais com outros países, e que se aplicam de parte a parte, a saber: “respeito mútuo pela

---

<sup>9</sup> ASEAN: *Association of Southeast Asian Nations*; CELAC: Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos.

<sup>10</sup> “Comprehensive Strategic Partnership”, ou 全面战略伙伴关系 em chinês. Até ao momento, a China não estabeleceu nenhuma parceria com Cabo Verde ou a Guiné-Bissau.

soberania e integridade territorial, não-agressão mútua, não-ingerência nos assuntos internos dos outros estados, igualdade, e benefício mútuo (relações win-win)”. Estes princípios refletem a ênfase da China na preservação de sua soberania e integridade territorial – fator de suma importância para a identidade da RPC, e ao mesmo tempo motivo de contenção internacional – reconhecendo ao mesmo tempo a importância deste respeito mútuo para a construção de uma ordem internacional pacífica onde os benefícios são partilhados equitativamente. Como sublinham Li & Vicente (2020):

“For China, or any country, to establish a long-term and stable relationship, it is very important to respect each other's national interests, especially the core interests (national sovereignty and territorial integrity). This is a key factor that determines whether China upgrades or deepens partnerships with other countries.” (p. 211)

Nos últimos anos, a China concentrou-se particularmente na construção de parcerias com países considerados ‘em desenvolvimento’ ou ‘menos desenvolvidos’ (entre os quais se incluem vários da CPLP)<sup>11</sup>, parcialmente justificada por esforços mais amplos para promover uma ordem internacional mais equitativa e justa, de acordo com os princípios da ‘Cooperação Sul-Sul’.<sup>12</sup> Isto tem envolvido uma combinação de cooperação económica e diplomática, com a China disponibilizando investimentos e ajuda significativos em troca de acesso a recursos naturais e mercados – assim não só desenvolvendo o seu ‘poder brando’, mas criando uma ordem mundial alternativa ao domínio do Ocidente e ao desequilíbrio das relações Norte-Sul. (Ferreira & Madeira, 2020; Mendes & Gagliano, 2020).

De acordo com Fernandes (2014) o interesse da China naqueles países é motivado sobretudo pelo acesso aos recursos naturais que oferecem, bem como aos seus mercados de consumo, seja interno, seja dos seus contextos geográficos e internacionais. Particularmente em relação à área da segurança energética, a China procura não só a

---

<sup>11</sup> Usando a classificação dos países de acordo com o FMI e ONU em 2022.

<sup>12</sup> De acordo com a ONU (2019), a ‘Cooperação Sul-Sul’ refere-se à colaboração mútua entre países em desenvolvimento no ‘Sul Global’, uma expressão alternativa aos termos ‘terceiro mundo’ e ‘países menos desenvolvidos’, sobretudo localizados no hemisfério sul. Surgiu como alternativa à tradicional ‘Cooperação Norte-Sul’, na qual os países mais desenvolvidos, sobretudo localizados no hemisfério norte, são a fonte de apoio. É importante sublinhar que a inclusão no ‘Norte’ ou ‘Sul Global’ não é forçosamente geográfica, mas depende de fatores de desenvolvimento.

exploração de recursos, mas também a aquisição de tecnologias de ponta e ampliação da sua presença no mercado energético global, através de ativos em empresas do ramo da energia em países de diferentes continentes.

Ao mesmo tempo, isso não significa que os países ditos ‘desenvolvidos’ perderam o interesse de Pequim: a UE vem-se tornando uma peça cada vez mais importante para a China em termos económicos e estratégicos, principalmente após a crise financeira e as tensões diplomáticas com os Estados Unidos. Como sublinham Silva & Pereira (2020), a China era, à data, o segundo maior parceiro comercial da UE, e a UE o maior parceiro comercial da China, com trocas de 1.500 milhões de euros por dia. Desde o estabelecimento das relações diplomáticas em 1975, as relações bilaterais entre a China e a Europa têm evoluído, com cúpulas anuais realizadas desde 1998 e, em particular, o anúncio da Parceria Estratégica Abrangente UE-China em 2006. Esta aproximação da China permite-lhe utilizar métodos tradicionais de *lobby* e poder económico, através de avultados investimentos, para influenciar os processos de tomada de decisão. Isto, combinado com projetos de intercâmbio cultural e educacional, permitem-lhe promover uma imagem positiva no exterior e fortalecer o seu ‘poder brando’.

### **2.1.2.2 Iniciativa Faixa e Rota como novo enquadramento**

Um impulso decisivo para as pretensões da China no palco mundial foi dado em 2013, com o lançamento da iniciativa ‘Faixa e Rota’ (BRI)<sup>13</sup>, consistindo no estabelecimento de parcerias internacionais em áreas como a energia, transporte, telecomunicações e infraestruturas, e de tal forma importante para a RPC que foi inscrita na constituição do Partido Comunista Chinês durante o seu 19.º Congresso Nacional (Li & Vicente, 2020). Com o estabelecimento da BRI, criou-se um enquadramento e uma estratégia dentro da qual a China preferencialmente estabelece parcerias com os outros países, alavancando recursos e *know-how* para promover crescimento económico, conectividade e benefícios partilhados.

---

<sup>13</sup> Em chinês, 一帶一路; em inglês, *Belt and Road Initiative*. Também conhecida em português como Nova Rota da Seda.

De acordo com Leandro & Duarte (2020), a BRI é uma estratégia global que envolve uma rede de conectividade entre agentes económicos, incluindo eixos terrestres de desenvolvimento doméstico, corredores económicos internacionais, rotas de trânsito conjuntas, linhas marítimas de comunicação e zonas económicas especiais. Esta estratégia visa encurtar a distância entre os mercados e os centros de produção em todo o mundo, sob o princípio do livre comércio, criando políticas harmonizadas e respeitando as fronteiras soberanas. A BRI combina uma componente, ou faixa, terrestre, com uma marítima, de forma a facilitar os fluxos transfronteiriços e promover iniciativas globais de ‘desfronteirismo’.

A BRI expandiu-se para além da Eurásia e agora está presente na Europa Central e Oriental, África, Ásia, Pacífico e América. Esta iniciativa é complementada noutros domínios por iniciativas paralelas como a Rota da Seda Digital, Rota da Seda Verde, Rota da Seda da Educação, Rota da Seda Cultural e Rota da Seda Espacial. Em todas as suas facetas, baseia-se em cinco pilares de desenvolvimento, conforme resumem Leandro & Duarte (2020, p. 376): “(1) promoting the construction of vital infrastructure through elements of connectivity; (2) advancing new financial institutionalism; (3) encouraging multi-level bilateralism and multilateralism; (4) fostering domestic functional integration; and (5) nurturing people-to-people exchange.”

Estes pilares assentam no princípio da cooperação e a conectividade entre a China e outros países, e do desenvolvimento mútuo que daí resulta. O primeiro pilar, promover o desenvolvimento de infraestrutura e conectividade, visa facilitar o comércio e o investimento internacionais, através da melhoria das ligações de transporte e comunicação. O segundo pilar, fazer avançar o novo institucionalismo financeiro, procura oferecer canais de financiamento para o desenvolvimento de infraestrutura e outros projetos, assim criando oportunidades paralelas de crescimento económico. O terceiro pilar, incentivar o bilateralismo a vários níveis e o multilateralismo, busca estabelecer parcerias e alianças políticas e diplomáticas com outros países de forma a sustentar a iniciativa e maximizar os seus benefícios. O quarto pilar, fomentar a integração funcional doméstica, visa promover o desenvolvimento económico e a melhoria das condições de

vida da população local nos países envolvidos na iniciativa, trazendo claras consequências internas a um projeto que na sua essência é internacional. Finalmente, o quinto pilar, fomentar o intercâmbio entre pessoas, busca promover a intercompreensão cultural, o intercâmbio educacional e o turismo entre a China e os outros países da BRI, contribuindo direta e indiretamente para o desenvolvimento económico.

### **2.1.2.3 Macau como interface entre a China e Lusofonia**

Naturalmente, as relações com os países da CPLP inserem-se também neste enquadramento e seguem os mesmos princípios. Até 2020 a China assinara já documentos de cooperação no âmbito da BRI com seis dos nove países de língua oficial portuguesa: Portugal, Timor-Leste, Angola, Cabo Verde, Guiné Equatorial e Moçambique (Li & Vicente, 2020). Entretanto, em 2021, seria assinado um memorando de entendimento com São Tomé e Príncipe<sup>14</sup>, e no ano seguinte outro com a Guiné-Bissau<sup>15</sup>, ficando a restar apenas o Brasil como o único dos nove países sem um acordo por escrito à data da redação deste texto.

Macau, em particular, tem desempenhado um papel chave no estabelecimento de pontes entre a China e a Lusofonia, especialmente desde a criação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau), ou Fórum de Macau, criado por iniciativa da RPC em colaboração com os nove países de língua oficial portuguesa. Na página oficial da instituição, somos informados da sua natureza e missão, que se alinha perfeitamente com os vários princípios que regem as parecerias chinesas em geral e, em especial, no contexto da BRI:

“O Fórum de Macau é um mecanismo multilateral de cooperação intergovernamental centrado no desenvolvimento económico e comercial, tendo como objetivos consolidar o intercâmbio económico e comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, dinamizar o papel de Macau enquanto plataforma de cooperação entre a China e os Países de Língua Portuguesa e fomentar o

---

<sup>14</sup> <https://www.forumchinaplp.org.mo/sao-tome-and-principe-signs-up-for-belt-and-road-initiative/>

<sup>15</sup> <https://www.forumchinaplp.org.mo/guinea-bissau-china-inaccord-on-belt-and-road-initiative/>



desenvolvimento comum do Interior da China, dos Países de Língua Portuguesa e da RAEM.” (Fórum de Macau, 2021)

Para além das ligações históricas e culturais que ainda hoje prendem aquela região a Portugal e aos restantes países de língua portuguesa, Leandro & Henriques (2020) destacam também a integração do território na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau (*Great Bay Area*, ou GBA), um plano de desenvolvimento estratégico que inclui nove municípios da província de Guangdong, bem como Hong Kong e Macau, com uma área total é de aproximadamente 56.000 km<sup>2</sup>, uma população é superior a 86 milhões, e um PIB de 1.668,8 biliões de dólares em 2020. O potencial na região que a posição de Macau na GBA oferece aos países da de língua portuguesa, assim como o interesse da China de projetar este projeto internacionalmente, fortalecem a posição do Fórum de Macau como intermediário entre a RPC e CPLP.

Para além dos objetivos culturais e económicos que levaram à criação do Fórum, não podemos descontar, evidentemente, a influência política e diplomática da China que aquele cria sobre os países da CPLP, em troca de investimentos, construção de infraestruturas, tratamento comercial preferencial e outras concessões (Ferreira & Madeira, 2020). O mesmo se pode dizer quanto à escolha de Macau, por parte da RPC, como exemplo de sucesso de transição de antigo território colonizado para uma RAE, sob o modelo de “Um País, Dois Sistemas” (Pereira, 2006).

#### **2.1.2.4 Relações económicas entre Portugal e a China**

Pretendendo este trabalho focar-se no planeamento linguístico e políticas de línguas portuguesas em particular, vejamos agora, com um pouco mais de detalhe, o apelo de Portugal para a RPC, e de que forma este representa em geral o valor da língua portuguesa para a China. Começaremos com uma perspetiva geral deste apelo, com enfoque nas relações económicas, e passaremos, de seguida, para as diplomáticas.

No que toca ao apelo de Portugal para a China, de um ponto de vista geral, Leandro & Henriques (2020) sistematizam-no da seguinte forma:

“Portugal, a small-sized developed economy, is a full member of the European Union (Eurozone and Schengen), a leading cultural party in the Community of Portuguese-Speaking Countries (CPLP), and possesses the world’s 20<sup>th</sup> largest economic exclusive zone (EEZ). It represents an open door to a market of 500 million people in Europe and more than 250 million Portuguese-speaking consumers. Portugal held the status of rank 19 in the Enforcing Contracts Rank Index (2017) and ranked first in Trading Across Borders.” (p. 6)

A relativamente pequena dimensão geográfica e populacional de Portugal não deixa transparecer a sua real atratividade, assente numa zona económica exclusiva entre as maiores do mundo; na sua posição como porta de acesso económica e institucional à CPLP e à UE; na sua localização estratégica como porta de entrada para a Europa, através do Porto de Sines, próxima do estreito de Gibraltar, e do arquipélago dos Açores, no meio do Oceano Atlântico Norte; e em empresas transnacionais, especialmente nas áreas das energias renováveis, transporte, finanças, saúde e seguros. Leandro & Duarte (2020) apresentam a mesma conclusão, sublinhando as várias áreas em que Portugal, apesar da sua dimensão, é importante para a China: economia, política, defesa, cultura, prestígio diplomática e, por fim, segurança, no seu sentido mais amplo.

Por estas e outras razões, o interesse da RPC por Portugal não é de todo accidental, e o mesmo sucede no sentido inverso: de acordo com um relatório da Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal (AICEP, 2023), datado de fevereiro de 2023, a China, país que “regista o segundo maior PIB mundial”, apresenta oportunidades de negócios em áreas como “o setor agroalimentar, vinhos, inteligência artificial, soluções e equipamentos de tecnologia avançada, fileira casa, cuidados de saúde e *life sciences*, indústria de tecnologia verde e mobilidade elétrica, bens de luxo, construção e cooperação em mercados terceiros, entre outras.” Por outro lado, de acordo com um relatório do Gabinete de Estratégia e Estudos do Ministério da Economia e Mar (GEE-MEM, 2022) no ranking de países no comércio internacional de Portugal em 2021, a China encontrava-se em sexto lugar quanto a importações, e em décimo quarto quanto a exportações, contabilizando, respetivamente, 4,74% e 1,07% dos totais do país.

No que diz respeito ao IDE, os investimentos em Portugal devem ser contextualizados no contexto europeu, como referem Silva & Pereira (2020). O investimento chinês na Europa aumentou na última década, com pelo menos 318 biliões de dólares investidos em ativos europeus. Apesar de o investimento se concentrar de longe em grandes economias como Reino Unido, França e Alemanha, Portugal é o país que tem recebido mais investimento da China em proporção ao seu PIB, chegando a 1% deste em 2014.

Também de acordo com Silva & Pereira (2020), o investimento chinês em Portugal tem se concentrado predominantemente em setores como a banca, seguros, energia, imobiliário, agroalimentar e agricultura. Segundo aqueles autores, a estratégia de investimento chinês para Portugal assenta em três pilares principais: “(i) the acquisition of Portuguese companies’ capital under good conditions of price (and privileging know-how in specific sectors); (ii) the openness of the Portuguese economy; and (iii) the strong links to the European and Portuguese-speaking countries.” Este último aspeto é de particular relevo no que diz respeito ao papel da língua como potenciadora e facilitadora de trocas comerciais, já que os investimentos chineses em Portugal têm possibilitado, precisamente, projetos de colaboração trilateral relacionados com o setor da energia e das infraestruturas em países da CPLP, como referem Silva & Pereira (2020):

“On trilateral cooperation, there are plenty opportunities to explore in African Portuguese-speaking countries, East Timor and Brazil, namely in infrastructure and energy-related projects. The agreement between EDP and China Three Gorges for the creation of Hydroglobal, with the objective to develop common projects in Africa and Latin America, is an excellent example which can be replicated in other sectors. Such collaboration between companies from China and Portugal is already taking place in Angola and Mozambique, and the Chinese financial institutions have demonstrated their interest to finance this kind of projects (in partnership with Portuguese financial institutions).” (p. 399).

Já Leandro & Henriques (2020) apontam para três pilares das relações económicas entre Portugal e a China, enquadradas quer na BRI, quer nas relações bilaterais entre a

China e a Europa. O primeiro é a troca de bens e serviços, incluindo importação e exportação, investimento estrangeiro direto, turismo e migração – um intercâmbio mutuamente benéfico para os países envolvidos. O segundo pilar é a promoção da presença global da China através de fatores atrativos de Portugal, que, relembramos, incluem a sua localização estratégica, relações institucionais e – naturalmente – a língua. A localização de Portugal na Europa e os seus laços históricos com África e América Latina tornam-no uma importante porta de entrada para as empresas chinesas nestas regiões. Adicionalmente, a adesão de Portugal à UE oferece oportunidades para a China fortalecer as suas relações com a Europa. Finalmente, o terceiro pilar é a preparação para futuras relações comerciais e económicas. Isto envolve a identificação de novas áreas de cooperação e colaboração, como pesquisa e desenvolvimento, inovação e transferência de tecnologia.

#### **2.1.2.5 Relações diplomáticas entre Portugal e China**

A dimensão económica das relações entre Portugal e a China são apenas um aspeto de uma relação secular entre os dois países, que remontam aos primeiros contactos entre portugueses e chineses “em 1509 nos mares e ilha da zona portuária de Malaca” (Barreto, 2018, p. 13), e que se transformaria numa relação continua de mais de meio milénio, decisivamente no centro das relações entre o Império do Meio e a Europa. Como refere Barreto (2018):

“As relações indiretas entre Europeus e a China duraram cerca de milénio e meio enquanto que as relações diretas nascidas da e na conexão Portugal-China duram há meio milénio. O grande ponto de viragem, nos processos da mais longa duração de dois mil anos de conexão e interdependência Europa-China, encontra-se no século XVI, nos anos de 1509/Malaca, 1513/Cantão, 1517/ Embaixada de Tomé Pires, 1555/Macau, que fazem nascer plataformas marítimas, culturais, políticas de mútuo entendimento e de mútuo benefício.” (p. 15)

Nos dias de hoje, Portugal e a China mantêm laços amigáveis, que, como já sublinhámos, se encontram igualmente enquadrados não só nas relações entre a Europa e a China, mas também na BRI. De acordo com a posição defendida pelo então Ministro dos

Negócios Estrangeiros no texto “Nós, a Europa e a China” (Silva, 2019), a cooperação entre Portugal e a China no âmbito daquela iniciativa complementa as já existentes estratégias de Cooperação entre a RPC e a UE, como é o caso da Estratégia de Conectividade Europa-Ásia e a Plataforma para a Conectividade Europa-China, tendo o mesmo ficado refletido no memorando de entendimento negociado e assinado entre Portugal e China sobre a questão.

Este memorando de entendimento seria um dos últimos marcos das relações diplomáticas que têm sido construídas ao longo dos últimos 40 anos com o intuito de sustentar as relações entre os dois países. Sistematizamos, de seguida, os momentos marcantes das relações diplomáticas e económicas entre Portugal e a China, com base na retrospectiva de Leandro & Henriques (2020).

A década de 70 seria marcada por vários passos de aproximação de Portugal à China no palco diplomático: em 1971, Portugal vota a favor do reconhecimento do ‘princípio da China única’ (Resolução 2758) nas Nações Unidas; em 1972, Lisboa retira Macau da lista das Nações Unidas de territórios não autónomos; em 1975, Portugal reconhece oficialmente o governo da RPC; e, por fim, em 1979, as relações diplomáticas entre Portugal e a RPC são oficialmente estabelecidas, e ambos os países iniciam discussões sobre a questão de Macau.

Durante a década de 80, Portugal e a China prosseguem a sua aproximação, através do estabelecimento de acordos de visitas de alto nível. Em 1980, o primeiro acordo bilateral para cooperação comercial é firmado, seguido pelo primeiro acordo bilateral para cooperação tecnológica e cultural em 1982. Em 1985, o presidente português Ramalho Eanes visita a China e, três anos depois, é assinada a Declaração Conjunta Sino-Portuguesa sobre a Questão de Macau em 1987, assim definido os termos da devolução de soberania que viria a ocorrer 12 anos depois.

No início da década de 90 dá-se o estabelecimento do primeiro protocolo entre ambos os países na área do desporto, em 1991, seguido pela visita do primeiro-ministro chinês Li Peng a Portugal em 1992, com assinatura de um acordo de proteção de

investimento estrangeiro direto. Nos anos que antecederem o retorno de Macau à RPC sucedem-se as visitas de figuras de Estado portuguesas à China: o primeiro-ministro Cavaco Silva em 1994, o presidente Mário Soares em 1995, o primeiro-ministro António Guterres em 1998, e finalmente o presidente Jorge Sampaio em 1997.

Na véspera da viragem do século, dá-se um evento histórico com a retrocessão de Macau à RPC no dia 20 de dezembro de 1999, meses após a visita do presidente chinês Jiang Zemin a Portugal, assim pavimentando o caminho para uma nova época de relações luso-chinesas, particularmente na área do comércio e do investimento. O ano de 2002 marca a entrada das empresas de tecnologia estatais chinesas *ZTE* e *Huawei* no mercado português. No ano seguinte, em 2003, é criado o Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau), ou Fórum de Macau, assim cimentando o papel da região como ponto central das relações entre a China e os países de língua portuguesa.

2005 foi um ano de particular fortalecimento dos laços diplomáticos, com a visita do presidente português Jorge Sampaio à China e do primeiro-ministro chinês Wen Jiabao a Portugal. Nesse mesmo ano, foi assinada uma declaração conjunta sobre o reforço das relações bilaterais (parceria estratégica global), estabeleceu-se o Consulado-Geral de Portugal em Xangai, e iniciou-se o reconhecimento mútuo de graus académicos. Cinco anos depois, o presidente chinês Hu Jintao visita Portugal e assina-se um acordo para o turismo.

A década seguinte traria mais investimentos e participações chinesas na economia portuguesa, em particular no setor energético, com duas aquisições importantes: uma da *China Three Gorges* (21% na EDP – Energias de Portugal) em 2011, e outra da *State Grid Corporation* (25% na REN – Redes Energéticas Nacionais) em 2012. Também na área das finanças, em 2015, a *Haitong Securities*, uma empresa de banca de investimento e valores mobiliários chinesa, adquire ao Novo Banco o Banco Espírito Santo de Investimento.

Entretanto, prosseguiam as visitas de alto nível entre as figuras de Estado mais cimeiras de ambos os países e a assinaturas de acordos. Em 2014, o presidente português Cavaco Silva fez uma visita oficial à China; em 2016, o primeiro-ministro chinês Li Keqiang

fez uma paragem técnica nos Açores; e, também nesse ano, o primeiro-ministro português António Costa visita a China. Neste ano, foi ainda assinado um Memorando de Entendimento para a Cooperação Marítima, visando o estabelecimento de uma ‘parceria azul’, bem como um acordo para o estabelecimento recíproco de Centros Culturais. Em 2017, é assinado um memorando de entendimento sobre cooperação entre a Assembleia Popular Nacional da RPC e a Assembleia da República Portuguesa. Além disso, este ano viu o estabelecimento do primeiro voo direto entre Portugal e a China, operado pela Beijing Capital Airlines.

Em 2018, a cooperação entre os dois países é reforçada com a assinatura de um Memorando de Entendimento sobre a BRI, bem como 17 outros acordos bilaterais. No mesmo ano, o presidente chinês Xi Jinping visita Portugal, e a empresa alimentar estatal chinesa COFCO inaugura em Portugal um Centro Internacional de Excelência. Finalmente, em 2019, o presidente português Marcelo Rebelo de Sousa visita a China, e é aberto um Consulado-Geral de Portugal em Cantão

Se os primeiros 20 anos de relações diplomáticas tiveram, como refere Galinha (2017, p. 141), a questão de Macau como “pano de fundo”, permitindo a ambos os países ‘acertarem agulhas’ numa questão essencial da parceria – o reconhecimento da soberania de cada Estado – já a segunda metade das quatro décadas foi fortemente marcada pela aceleração de esforços no sentido de estreitar os laços não só económicos, como o comprova a entrada de empresas estatais chinesas no mercado português e os vários acordos e parcerias que têm sido celebrados entre os dois países em diferentes setores, como a energia, banca, e turismo, mas em áreas como a ciência e a cultura, como demonstra a intenção do estabelecimento recíproco de centros culturais, bem como a Cooperação Marítima. Adicionalmente, as visitas de membros do governo ao mais alto nível têm desempenhado um papel significativo neste estreitamento das relações, com vários presidentes e primeiros-ministros portugueses a visitarem a China e vice-versa, e com a assinatura de memorandos de entendimento e outros acordos, dos quais se destacam a Parceria Estratégica Global, e o entendimento quanto à BRI.

Assim, particularmente nos últimos 25 anos, a diplomacia económica tem sido parte central das relações entre Portugal e a RPC, em todas as dimensões que Leandro & Henriques (2020) incluem na sua definição daquela, e que se refletem claramente na lista de marcos da diplomacia apresentados:

“Economic diplomacy appears to be perceived as a set of diplomatic and non-diplomatic actions, advancing and protecting national economic interests, through representation, information, and the promotion of economic assets. Economic diplomacy encompasses: (1) The establishment and development of bilateral sovereign relations organized in a stable and non-permanent manner, with economic purposes such as exchange of diplomats, state visits, and different forms of diplomatic representations. (2) Institutionalization of representations in a semi-permanent manner such as the opening of embassies, consulates, business representations, or trade promotion institutions (such as the Forum Macao) and the establishment of bilateral MoUs aimed at promoting economic and trade mutual exchanges. (3) The establishment of domestic public institutions, capable of formulating and implementing trade and commercial policies. (p. 12)

Acreditamos que, face à evidência apresentada, é claro que a língua portuguesa é vista como um recurso valioso para a China nos seus esforços de expandir a sua influência estratégica e aprofundar os laços económicos com os países da CPLP, em particular no enquadramento da BRI, iniciativa que elevou significativamente a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras na estratégia nacional da China (Pestana, 2019). Conforme refere Huang (2019):

“The scope and quality of foreign languages available in China should provide significant and vital support for the country to launch a series of economic initiatives, to promote more people-to-people exchanges, and deepen strategic ties with the countries along the Belt and Road. In this sense, foreign language education in China should be considered from the perspective of its national strategy and thus regarded as an essential factor for China’s continued global rise” (p. 139)



De seguida, consideraremos como surgiu o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira na China, como se desenvolveu ao longo dos últimos 60 anos, e em que medida esse desenvolvimento ocorreu em função das necessidades e estratégias do Estado chinês, no contexto de aproximação aos países de língua portuguesa.

## **2.2 PLE na China: o lado chinês (importador)**

### **2.2.1 A génese do ensino de português na China Continental: os primeiros 40 anos**

#### **2.2.1.1 As línguas estrangeiras na China pré-1949**

O ensino oficial e sistemático de línguas estrangeiras na China remonta ao século XIX. Após a derrota nas duas Guerras do Ópio em 1842 e 1860, a China, humilhada e oprimida por nações ocidentais técnica e militarmente mais desenvolvidas, viu-se forçada a aceitar os chamados ‘tratados desiguais’ e, assim abrir-se à influência do Ocidente, sob pena de permanecer numa posição de debilidade e estagnação. Essa abertura, que tinha como objetivo sobretudo o desenvolvimento económico e militar através da modernização tecnológica, não poderia acontecer sem o contacto direto com povos de fora – até aí considerados bárbaros – e as suas línguas estrangeiras, sobretudo com o inglês (Adamson, 2002, 2004).

Tal abertura forçada, resultante de uma profunda humilhação que ainda hoje reverbera na sociedade chinesa, era acompanhada do temor de que o convite a conhecimentos novos e estrangeiros trouxesse consigo uma verdadeira invasão cultural, que levaria ao enfraquecimento e até suplantação dos valores tradicionais. Este abrir de portas era, porém, inevitável – e por forma a conjugar a modernização da China com a manutenção dos seus valores tradicionais, surgiu o ‘Movimento de Auto-Fortalecimento’, também conhecido como de ‘Occidentalização’, que defendia o princípio de “estudar a China pela moralidade, o Ocidente pela utilidade” (Adamson, 2002, p. 234). Abriram-se ‘Escolas de Aprendizagem Combinada’ (isto é, que combinavam o ensino tradicional com o ocidentalizado) pela China, a primeira das quais em Pequim, em 1861, a que se seguiu outra

em Xangai, em 1863, e ainda outra em Cantão, em 1867. A primeira viria a ser o modelo da Universidade Imperial, fundada em 1898, e predecessora da Universidade de Pequim (Peverelli, 2015). Em 1902, o inglês fazia já parte do ensino oficial e assim permaneceria nas décadas seguintes, caído já o Império e em plena República, embora este facto estivesse longe de ser pacífico, conforme referem Feng & Adamson (2019):

“Government policy turned to learning Western languages in order to access new scientific and technological ideas to strengthen the country (...) although there were sporadic outbreaks, sometimes violent, of antforeignism. (...) During the Republican era, interest in English expanded from science and technology to embrace the access it afforded to social sciences and the arts, although ambivalence towards the language still endured in some quarters.” (p. 51)

Assim, o contacto com as línguas e, conseqüentemente, as culturas estrangeiras, em particular as ocidentais, era encarado como simplesmente um meio – inevitável, ainda que indesejável – para atingir um fim estritamente necessário e de natureza prática. A língua era, idealmente e tanto quanto possível, despida das suas conotações culturais e reduzida à sua essência enquanto instrumento comunicativo. Aprender uma língua estrangeira era uma necessidade ao serviço de uma prioridade, de um objetivo que se pretendia atingir.

No caso da China, como referem Feng & Adamson (2019), a introdução do ensino de uma língua estrangeira nas escolas chinesas era guiada sobretudo por prioridades nacionais. Esta visão instrumentalista e pragmática do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras persiste até hoje, pelo menos no que diz respeito ao planeamento linguístico do Estado chinês quanto ao ensino de línguas estrangeiras.

Quais foram então as prioridades nacionais que permitiram e levaram a que o português, entre outras línguas estrangeiras para além do inglês, entrasse na segunda metade do século XX no sistema de ensino oficial da China? É sobretudo a Li (2012, 2015, 2018) que devemos o registo da crónica das primeiras décadas de ensino de PLE na China, e é com base nos seus relatos que, ao longo dos próximos parágrafos, reconstituímos os

primeiros passos da entrada da língua portuguesa no ensino superior da China moderna<sup>16</sup>, procurando sempre contextualizá-la no âmbito das restantes línguas estrangeiras.

### **2.2.1.2 O ensino do PLE do nascimento da RPC à Revolução Cultural**

Em 1949, a recém-nascida RPC, e o Partido Comunista Chinês que a encabeçava, precisavam de afirmar a sua legitimidade – a do novo país e a do novo governo – perante a comunidade internacional, como sucede com qualquer Estado nascido da revolução, mas, em particular, este que liderava uma Nação não simplesmente antiga, mas milenar. Por força da ideologia do partido dominante, a RPC nos primeiros anos da sua vida modelava-se na União Soviética (URSS), que encarava como uma espécie de modelo a seguir – rico, sofisticado e, o mais importante de tudo, ‘vermelho’. O apoio da URSS era essencial para o seu desenvolvimento económico e tecnológico, e, nos primeiros anos da PRC, multiplicaram-se as trocas comerciais, os projetos de construção e os acordos científicos.

Desta parceria valiosa e íntima com os seus vizinhos e ‘camaradas’ soviéticos – relação da qual, lembramos, dependia o sucesso e viabilidade da Nova China – surgiu a necessidade de muitos e bons tradutores e intérpretes formados na língua russa. De acordo com Ning (2021), três necessidades principais foram identificadas: tradutores para a introdução na China de livros e outros materiais russos; profissionais para estudar e trabalhar na União Soviética; e formados em língua russa que poderiam comunicar efetivamente com consultores e especialistas soviéticos trazidos para auxiliar os esforços de construção da Nova China. Durante os anos 50, foi precisamente isso que aconteceu, ao ponto de se tornarem quase uma comodidade em excesso.

Contudo, esta parceria tinha os seus dias contados. Com o progredir da década de 50, a cisão entre as duas grandes potências comunistas tornava-se inevitável: após a morte de Stalin, a RPC já não reconhecia na URSS de Khrushchev o ‘seu’ modelo de Comunismo. A China via-se desamparada e desenquadrada no palco mundial, para além do mais com um excedente de especialistas numa língua agora com muito menos valia. Vira-se, então, para as nações do dito ‘Terceiro Mundo’, entre as quais se incluíam à época várias colónias

---

<sup>16</sup> A este propósito veja-se também Han & Rego (2019), Yan (2019), Zhang *et al.* (2020).

portuguesas em África, a braços com movimentos de independência. Não ignora também países como Portugal ou Brasil, com os quais ainda não tinha relações diplomáticas, mas com cujos partidos comunistas procurava colaborar.

Para chegar a esses países, eram dois os caminhos: a diplomacia e os *media* (à data, sobretudo rádio e imprensa). A RPC necessitava de formados em língua portuguesa, para exercerem a função de tradutores, intérpretes e diplomatas nas suas missões diplomáticas e em departamentos governamentais, assim como de editores, jornalistas e repórteres, “como a Agência de Notícias Xinhua, a Rádio Pequim (atual Rádio Internacional da China) e a Editora de Línguas Estrangeiras de Pequim” (Li, 2012, p. 38) que dessem uma voz em português à propaganda comunista. É desta necessidade específica do governo chinês que nascem os primeiros cursos de língua portuguesa na China moderna, alimentados, em grande parte, com estudantes ‘convertidos’ de outras línguas como o inglês, o espanhol, e, sobretudo, o russo. Prova do quão severa era essa necessidade é este episódio contado por Choi (2012):

“Em 1960, quando o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China começou a preparar-se para receber a visita do Vice-Presidente do Brasil, João Belchior Marques Goulart (em 1961), não encontrou nenhum intérprete de português. O Ministério dos Negócios Estrangeiros da China recorreu-se à ajuda da Companhia Comercial Nam Kwoang (Macau), representação do Governo Central da China, que convidou o então Diretor do jornal chinês Ta Chong Pao, Choi Lam Soang, para ir a Pequim servir de intérprete.” (p. 44)

Já voltaremos em breve ao papel de Macau e, em particular, da Companhia Comercial *Nam Kwong*<sup>17</sup> (CCNK), para o ensino de PLE na China durante década de 1960.

Em 1960, é então criado o primeiro curso oficial de português na China – uma licenciatura com a duração de 4 anos no Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRP, hoje

---

<sup>17</sup> Esta companhia ainda existe hoje e designa-se hoje Grupo Nam Kwong: <http://pt.namkwong.com.mo>.

Universidade de Comunicação da China), instituição criada no ano anterior<sup>18</sup>. De acordo com Li (2018), os alunos daquela primeira turma incluíam não só finalistas do ensino secundário, como três estudantes escolhidos diretamente pelo governo (com conhecimentos de outras línguas estrangeiras), assim como três outros destinados a formar-se para abrir posteriormente cursos noutras instituições, evidenciando assim a importância deste primeiro curso no lançamento do estudo da língua portuguesa na RPC.

Porém, se não havia especialistas de língua portuguesa para receber dignitários estrangeiros, muito menos havia na China quem pudesse lecionar um curso de português. Para esse propósito, grande parte do apoio veio do Brasil, na forma de enviados do Partido Comunista Brasileiro que, de forma clandestina, conseguiu fazer chegar à China vários dos seus filiados, para auxiliarem não só no ensino da língua, como também na divulgação da propaganda através dos canais mediáticos do governo. Assim, ainda antes da abertura do primeiro curso de português, já a 15 de abril de 1960 se dera a primeira emissão da Rádio Pequim em português (Li, 2018). O curso da IRP procurava responder, precisamente, à falta de talentos chineses naquela área e, após a sua conclusão, estes estudantes seriam “designados para trabalhar no Ministério [dos Negócios Estrangeiros], na Rádio Pequim e na Agência de Notícias Xinhua.” (Li, 2012, p. 39)

Entretanto, ainda em 1960, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEP, hoje Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, BFSU, também conhecida como *Beiwai*), cimeira escola de línguas na China, abre também o seu primeiro curso de português – ainda não uma licenciatura, mas um curso intensivo, com dois anos e meio de duração, destinado a finalistas do ensino superior e tradutores de russo. O ILEP tinha sido criado 11 anos antes, no mesmo ano em que surgiu a RPC, com os cursos de russo e inglês. Seria a primeira experiência do português naquela instituição, que, logo no ano seguinte,

---

<sup>18</sup> Li (2012) explica que o motivo pelo qual esta tarefa não coube à cimeira escola de línguas da China, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEP, hoje Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim), deveu-se ao facto de terem sido confiados a esta instituição, fundada em 1949, os cursos das línguas consideradas do Primeiro Mundo, isto é, o inglês e o russo, enquanto o Segundo Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim ficou com as do Segundo Mundo. Apesar de Portugal, enquanto país europeu, se enquadrar nesta categoria, a língua portuguesa estava associada ao Terceiro Mundo, não só devido ao Brasil, como também aos territórios portugueses em África, e, portanto, tinha o seu primeiro curso na IRP.

abriria a finalistas do ensino secundário a sua própria licenciatura, com a duração de cinco anos.

No mesmo ano, o ILEP ofereceu um curso de formação especializada para funcionários do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) chinês, formados em espanhol ou inglês, assim especializando e redirecionando quadros formados noutras línguas. Tal como o IRP, o ILEP contou com o trabalho de professores brasileiros que se encontravam em Pequim, assim como de uma professora e intérprete enviada de Macau pela CCNK, a pedido do MNE chinês (Choi, 2012). Os formados da primeira licenciatura do ILEP tiveram como destino, diz-nos Li (2012), a carreira diplomática, fazendo assim jus à reputação da atual *Beiwai* como ‘berço de diplomatas’, como seria de esperar de uma escola, à época, sob a alçada do MNE chinês.

Para além do IRP e do ILEP, havia ainda uma terceira frente, particularmente curiosa, na formação de tradutores especializados na língua portuguesa, de que nos dão conta Li (2012) e Yan (2019): ainda em 1960, o MNE chinês enviou para Macau sete alunos por si escolhidos de entre formandos em russo e inglês, a fim de frequentarem cursos oferecidos de forma clandestina pela CCNK, instituição que representava o Partido Comunista Chinês no território então português. Em 1962, seriam enviados cinco alunos, de entre os quais três dos melhores da primeira turma do IRP e, dois anos depois, em 1964, seguiriam 30, todos finalistas do ensino secundário, perfazendo assim três turmas enviadas para Macau nos anos 60. De acordo com Choi (2012), a CCNK ainda receberia mais três turmas até à retrocessão de Macau à China, tendo no total passado pelas suas instalações um total de 80 formados, todos escolhidos ‘a dedo’ pelo MNE chinês e, por fim, destinados à carreira diplomática. Este recurso ao território na altura ainda administrado por Portugal era um sinal premonitório da importância que Macau viria a ter para o ensino de PLE na China.

Todos estes movimentos positivos no sentido da formação de especialistas em língua portuguesa viriam a ser reforçados em 1964, com o ‘Plano de 3000 Talentos’ – um plano a sete anos com o objetivo de formar tradutores e intérpretes para os fins já referidos: diplomacia externa e divulgação ideológica. É já no âmbito deste plano que o IRP

lança, num período de 2 anos, 3 licenciaturas, cada uma com 20 alunos: uma em 1964, logo após o término do curso lançado 4 anos antes, e duas em 1965, com a peculiaridade de uma contar com um professor brasileiro, e a outra, um angolano (Li, 2015). Estas seriam, porém, as últimas ‘salvas’ da expansão do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na China na primeira metade da década de 60.

### **2.2.1.3 Da Reforma e Abertura ao fim do século XX**

O ano de 1966 trouxe a Revolução Cultural e, com ela, outras prioridades que não a da aprendizagem das línguas estrangeiras; os estudantes viram-se forçados a trocar os seus livros por martelos e foices, a fim de serem reeducados. Num ápice, passou-se de uma conjuntura na qual a aprendizagem de línguas estrangeiras era vista de forma positiva, enquanto instrumento de legitimação do poder do Partido Comunista Chinês e de elevação da RPC no palco mundial, para uma em que simplesmente se bania o contacto com tudo o que fosse estrangeiro, pelo seu potencial de corromper os verdadeiros valores ‘vermelhos’. Naquela situação, muitos dos formados nas primeiras turmas de português acabariam completamente desligados da língua profissionalmente. Relata Li (2012, 2015) que Jiang Qing, esposa de Mao e líder do ‘Bando de Quatro’, apelidara até o IRP de “base negra para restaurar o capitalismo” e os seus estudantes de “ervas revisionistas” (2012, pp. 39,40).

Tivemos já oportunidade de apontar a tensão existente, desde que se começaram a ensinar línguas estrangeiras na China, entre os esforços de abertura e modernização, através do contacto com o exterior, e o escrúpulo introvertido e reacionário que teme a erosão dos valores tradicionais. Mao & Min (2004) colocam esta questão nos seguintes termos:

“Foreign language education in the PRC has gone through a series of important changes and has experienced many ups and downs since 1949. As we have suggested, these changes in part reflect the tradition in China’s educational pendulum to swing between the long-held belief that foreign language proficiency is helpful to China’s modernization and the ever – present fear – at times bordering on xenophobia – that

foreign languages may embody ideologies that directly contradict or compromise the CCP's own ideologies.” (p. 329)

O pêndulo ideológico deslocara-se radicalmente no sentido da recusa da abertura ao exterior, talvez mais do que nunca no último século, com consequências sérias para aqueles que tinham recebido a oportunidade de estudar a língua portuguesa. Porém, como qualquer pêndulo, viria ainda a pender no sentido contrário mais uma vez, fruto de um contexto político também ele dinâmico: como recorda Lam (2002, 2005), em 1971 as Nações Unidas reconhecem a RPC como membro e, em 1972, o presidente norte-americano Richard Nixon visita a China. A turbulência da revolução parece apaziguar-se e a China olha novamente para fora: retoma-se o ensino das línguas estrangeiras, em particular do inglês.

No caso do português, após a paragem dos cursos em 1966, verifica-se na década de 70 um retorno esfriado: o ILEP reabre a sua licenciatura em 1973, com estudantes escolhidos de entre os melhores operários, camponeses e soldados. No mesmo ano, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (ILEX, hoje Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, SHISU) lança um curso de formação de professores de português, a fim de preparar a sua própria licenciatura, que ofereceria quatro anos mais tarde, em 1977. É nesse ano que, 11 anos após a sua suspensão, é retomado o ‘Exame Nacional de Ingresso no Ensino Superior da China’. Até ao ano 2000, seriam estas duas instituições as únicas a oferecer cursos de português na China, visto que o curso do IRP entrara já num longo hiato que duraria, precisamente, até 2000.

Entretanto, como nos contam Li (2015) e Yan (2019), o MNE chinês enviaria para a Universidade Eduardo Mondlane, de 1976 a 1979, cerca de 30 alunos, finalistas de cursos de espanhol de instituições de ensino superior de Pequim, a fim de realizarem um curso de dois anos e meio. Se não contarmos com os cursos realizados em Macau pela CCNK, este curso constitui o primeiro caso de estudantes chineses de português enviados para o estrangeiro, no caso para Moçambique, país que tinha estabelecido relações diplomáticas com a China em 1975. Zhao Hongling, uma das alunas deste programa, que integrou o segundo grupo, e no futuro viria a tornar-se professora da *Beiwai*, mencionou numa



entrevista registada em Zhang *et al.* (2020) que os estudantes foram selecionados pelo MNE chinês e Ministério da Educação chineses, pois acreditava-se que a sua formação em espanhol facilitaria a transição para o estudo do português.

Apesar do particular sucesso da língua inglesa, com o português não se registaram praticamente alterações quanto ao número de cursos oferecidos durante 23 anos, até ao início do novo milénio. Na década de 90, o português encontrava-se apenas ainda em duas universidades, conforme já referido acima, e o recrutamento de alunos era efetuado diretamente pelas universidades, sem necessidade de recurso aos contingentes saídos dos exames nacionais. O português no ensino superior chinês reduzia-se a um ‘nicho’.

## 2.2.2 PLE na China do Séc. XXI: as duas primeiras décadas

### 2.2.2.1 As razões do crescimento explosivo

Após 40 anos em que o ensino da língua portuguesa na China Continental, em contexto universitário, se circunscreveu a apenas 3 instituições, observou-se nos últimos 20 anos um crescimento que Li (2015, p. 66) apelidou de “erupção vulcânica”, inspirado pelo gráfico com que acompanhou a referida descrição, e que de seguida reproduzimos:

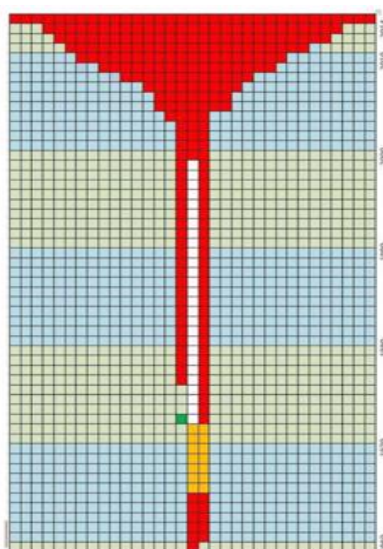


Gráfico 2.1: Número de instituições de ensino superior chinesas com curso de português de 1960 a 2014.  
Fonte: Li (2015), reproduzido na íntegra.

Podemos observar neste gráfico, em que cada linha corresponde a um ano, e cada ponto vermelho corresponde à existência de um curso de português, a evolução desde a abertura do primeiro curso no IRP, em 1960, até à data de 2014, em que já eram 33. É bastante evidente que durante 40 anos o crescimento foi praticamente nulo, e a fase de “erupção vulcânica” se inicia verdadeiramente apenas em 2005: foi nesse ano que, às 3 únicas universidades onde durante 40 anos houve ensino de português, se juntaram logo outras três: a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim e a Universidade de Comunicação da China em Nanjing.

Muito do que levou a esta evolução explosiva foi já referido anteriormente, na secção relativa ao valor da língua portuguesa para a China. Em 2003, a criação do Fórum de Macau abriu as portas a um intercâmbio comercial e económico ainda mais intenso entre a RPC e o mundo falante de português, facilitando, por exemplo, “a participação das empresas chinesas na reconstrução nacional pós-guerra de Angola”, como destaca Ye (2014, p. 53) assim alinhando a política externa da China, com as forças do mercado de trabalho.

Porém, o enorme crescimento da língua portuguesa na China deve-se ainda a outros fatores que pouco têm a ver com o português *per se* ou até com os países de língua portuguesa; aquele desenvolvimento acompanha duas outras grandes expansões: primeiro, a do ensino superior na China e, segundo, a das línguas estrangeiras, em geral.

Em relação ao primeiro ponto, Ye (2014, p. 45) alude ao “Plano de Ação para a Revitalização da Educação Face ao Século XXI” de 1999, um conjunto de medidas que, para além de intrinsecamente visar o acréscimo dos números do ensino superior da China, procurava ainda adiar a entrada no mundo do trabalho de milhares de jovens, e assim dar ao governo chinês mais tempo para lidar com os elevados índices de desemprego verificados no virar do século. Ye (2014) explica que, para concretizar este plano, era necessário ou o aumento de alunos nos cursos existentes, ou a criação de novos cursos. Ambos os métodos traziam o benefício de dilatarem as receitas de propinas por parte das universidades, que se viam por isso motivadas a abrir cursos com elevados índices de empregabilidade – como seria o caso da língua portuguesa, que, sobretudo na primeira

década do século XXI, apresentava o balanço de muita procura e pouca oferta para absolutamente garantir emprego a quem nela se formasse.

Por outro lado, a entrada da China para a Organização Mundial do Comércio, em 2001, abriu as portas a negócios internacionais e à entrada e saída de investimento, processos para os quais era essencial o recurso a quadros especializados não só em inglês, mas em várias línguas estrangeiras, incluídas aquelas consideradas pela China ‘menores’ ou ‘pouco utilizadas’. Na viragem do século, criavam-se assim as condições necessárias para o aumento do número de estudantes destas línguas, até aí menosprezadas face, sobretudo, ao inglês: relata-nos Wang (2014, pp. 89, 90) que em 1997 é criada a “Comissão de Orientação dos Ensino das Licenciaturas em Línguas Estrangeiras”, que abandona o termo antes utilizado de “línguas estrangeiras menores” e o substitui por “línguas estrangeiras pouco utilizadas”; depois, em 2000, o MNE chinês publica o “Regulamento para o Ensino de Línguas Estrangeiras Pouco Utilizadas”, que “esclareceu as condições, princípios e objetivos para o ensino de LE pouco utilizadas, ao nível da licenciatura.”

De facto, o desenvolvimento do estudo das línguas estrangeiras ‘pouco utilizadas’ na China já registava avanços desde os anos 80. Conforme reconta Wu (2021, p. 42), em 1987, é criada a “China Afro-Asian Language Teaching Research Association”, que, em 1998, com a adição de línguas europeias ao âmbito da associação, se torna a “China Less Commonly Taught Languages Teaching Research Association (TRA)”. Sob a liderança desta associação e da comissão acima referida por Wang (2014), foram realizados vários projetos para promover o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras ‘pouco utilizadas’ na China, com especial enfoque na criação de diretrizes para as instituições de ensino superior e formação de tanto docentes como profissionais especialistas naquelas línguas (Wu, 2021).

Assim, para o crescimento da oferta de cursos de PLE na China, concorriam variados fatores: a política externa da China de abertura ao mundo, em particular à esfera da Lusofonia, para a qual Macau era ‘ponte segura’; um mercado interno ansioso por investir nos países de língua portuguesa, em particular nas economias emergentes dos países africanos e do Brasil; um ensino superior em desenvolvimento, com uma maior oferta de

cursos e cada vez mais alunos; e o crescente apelo da aprendizagem de línguas estrangeiras, não só vantagem competitiva na hora de encontrar emprego, mas também ‘janela’ para uma experiência acadêmica no estrangeiro.

Um fator, em particular, parece não fazer parte desta lista: políticas explícitas do governo chinês para o ensino da língua portuguesa. Após ter reunido um *corpus* de “leis, diretrizes, padrões nacionais de ensino, acordos de cooperação, informes públicos, documentos institucionais, publicações acadêmicas e notícias de instituições públicas que se relacionam direta e indiretamente à promoção da língua portuguesa” na China, Jatobá (2020, p. 3), não encontrou “políticas ou orientações para os programas curriculares para o ensino de línguas estrangeiras na China” (p. 142), chegando assim à seguinte conclusão:

“Os dados de nossa pesquisa apontam para a formação de uma política tácita para a língua portuguesa na China baseada e orientada, sobretudo, pelo discurso do crescimento do protagonismo geopolítico da China, pelo crescimento das relações comerciais China – PLP, pela afirmação de Macau como uma plataforma econômica e cultural China – PLP e, ainda, pelas altas taxas de empregabilidade de diplomados em língua portuguesa.” (p. 184)

Também Liu (2015, 2017) chegou à conclusão de que o ensino de PLE na China atualmente não é motivado por políticas específicas do governo chinês para a sua promoção, mas tem simplesmente espelhado a transformação econômica do país de uma economia planejada para uma economia de mercado. Inicialmente, o ensino de PLE era organizado a um nível macropolítico, sobretudo no que dizia respeito à seleção dos formandos e da sua posterior colocação no mercado de trabalho, mas com a implementação da Política de Reforma e Abertura ao Exterior, sofreu uma reestruturação semelhante à transição econômica do país para um sistema de mercado. Esta transição é evidenciada pelo aumento dos cursos de português na China, refletindo o interesse da RPC em reforçar a cooperação econômica e comercial com os países lusófonos. No entanto, Liu (2015, 2017) adverte que esta rápida proliferação apresenta desafios significativos de coordenação a nível de macro implementação, incluindo questões relacionadas com a

formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e definição dos programas de cursos.

### 2.2.2.2 Números do crescimento

Ainda retornaremos a estas conclusões, mas vejamos primeiro os números concretos que fundamentam a descrição de Li (2015) do crescimento do português na China como uma “erupção vulcânica”. A meio da segunda década do século XXI, Liu (2015, 2017) traçou a evolução da oferta de cursos de português no ensino superior chinês de 1960 a 2015, resumindo-a no seguinte gráfico, que reproduzimos na sua forma original:

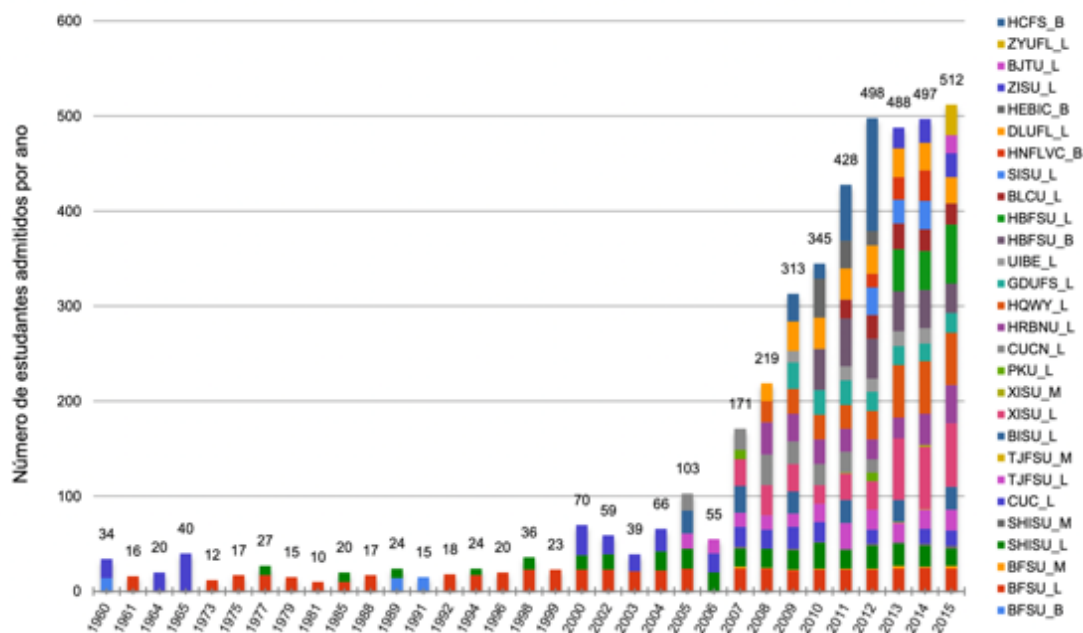


Gráfico 2.2: Número de estudantes admitidos por ano em cursos de português em instituições de ensino superior chinesas de 1960 a 2015. Fonte: Liu (2017), reproduzido na íntegra.

Neste gráfico, podemos observar não só o número de instituições, mas também o número de estudantes admitidos por ano. Note-se que Liu (2017) circunscreve-se apenas aos cursos conferentes de grau (bacharelato, licenciatura ou mestrado), não contabilizando instituições onde o português era oferecido como disciplina ou curso opcional, e assim

chegando aos seguintes números: 22 instituições com curso de português conferente de grau acadêmico, que ministravam 28 cursos, dos quais 5 de bacharelato, 4 de mestrado e 19 de licenciatura. Se somarmos o número de estudantes admitidos nos últimos quatro anos em questão – tendo em conta que as licenciaturas na China têm normalmente essa duração – chegamos já ao número de 1995 estudantes, em 2015, a estudar português no ensino superior chinês, valor que muitíssimo provavelmente ultrapassaria os 2000 caso tivessem sido contabilizados as disciplinas ou cursos opcionais.

Na análise dos dados por si recolhidos, Liu (2017, p. 8) destaca a criação de mestrados em 2007 na BFSU e na SHISU como um sinal de exigência por parte do mercado no que diz respeito aos profissionais de língua portuguesa, assim “marcando o começo de uma fase de crescimento qualitativo.” Também se aponta o ano de 2011 como de particular importância, visto ter sido nesse ano que o governo revogou a medida de “isenção do exame nacional aos candidatos aos cursos de línguas menos estudadas”, interpretando essa medida como sinal de que a oferta de profissionais de português já não era “tão limitada”, e de início de uma nova era de expansão do ensino de PLE neste país. Podemos observar assim, em concordância com esta análise, sinais que apontavam para o início de uma expansão tanto qualitativa, como quantitativa, do ensino de PLE na RPC.

Sensivelmente na mesma época, André (2016) apresenta-nos números bastante semelhantes aos de Li (2015) e Liu (2017) no que diz respeito ao número de instituições existentes naquele ano (22 universidades com licenciatura, 2 com mestrado, e 10 com ensino de português noutras modalidades), assim como de estudantes (700 novos alunos e 500 diplomados por ano, apontando assim para um potencial número total de alunos entre 2000 e 2800), aos que acrescenta ainda dados globais sobre os números de professores: entre 130 e 140 professores de português, dos quais três quartos eram chineses, e um quarto portugueses ou brasileiros. Já à data, também cerca de três quartos possuía mestrado, e um terço frequentava cursos de doutoramento. André (2016) interpreta estes dados da seguinte forma:

“Isso pode querer dizer uma de três coisas, no essencial: ou que acham que ainda é cedo, o que vale por dizer que são mesmo muito jovens, ou que não têm onde realizar

essa progressão acadêmica, porque as universidades chinesas não a oferecem (não têm corpo docente qualificado para isso) ou, finalmente, não pretendem fazer da docência a sua carreira, e só nela o doutoramento, por enquanto, faria sentido.” (p. 47)

Qualquer uma destas interpretações aponta para o facto de que, em 2016, o ensino de PLE na China estava ainda na sua infância, apesar dos seus 56 anos de história. Afinal de contas, tinham-se passado apenas 10 anos desde o início da ‘erupção vulcânica’, e a esmagadora maioria dos cursos existentes à data tinham apenas alguns anos. A grande parte dos docentes era forçosamente composta por formados saídos desta nova vaga, e, portanto, ainda jovens, tendo concluído recentemente as suas licenciaturas e mestrados, sem ter tido tempo – ou energia, ou disposição, ou condições financeiras, ou qualquer outro motivo – para se inscreverem num doutoramento em língua portuguesa, que teria de ser realizado ou em Macau, ou num país de língua portuguesa – e, portanto, muito menos acessível.

Dois anos depois, Li (2018) fala de 2300 alunos no interior da China, e de 133 docentes, dos quais 84 eram chineses, e 49 portugueses ou brasileiros – uma proporção semelhante à referida por André (2016), mas com peso ligeiramente superior para os docentes estrangeiros, talvez sinal da chegada de fora de mais leitores. Li (2018) ainda refere que, daqueles, 64% eram doutores ou mestres e 32 se encontravam a frequentar o doutoramento, o que interpretamos como um sinal de que a ainda jovem comunidade de docentes de português na China parecia ter compreendido a importância de fazer avançar a sua formação – quer por ato de ‘iluminação’ próprio, ou por ‘sugestão’ compulsória das suas instituições – e, gradualmente, trazia a maturidade ao seu meio, equiparando-o a outras ‘arenas’ académicas com históricos mais longos.

Para além de um crescimento qualitativo, continuava a verificar-se um aumento quantitativo de todos os valores. Volvidos mais dois anos, André (2019) referia serem já 39 as universidades com ensino de português no continente, das quais 28 com licenciatura, 11 com bacharelato ou como curso ou disciplina opcional, havendo ainda 4 cursos a abrir, assim perfazendo um total de 43. Nestas instituições, encontravam-se inscritos já 3416

estudantes. O número total de professores chineses era de 178, dos quais 120 eram chineses (68%), 33 portugueses (19%) e 24 brasileiros (13%) (portanto, 57 estrangeiros, ou 32%). Do total de docentes, 9 (5%) tinham doutoramento, 120 (67%) mestrado e 49 (28%) licenciatura, sendo que havia 45 (25%), ou um quarto do total, inscritos em doutoramento, assim confirmando a clara tendência de amadurecimento dos departamentos de língua portuguesa na China.

Sinal claro dessa maturação é, por um lado, o estabelecimento de centros especializados em estudos relacionados com a língua portuguesa e os países lusófonos, como é o caso do *Centro de Estudos China-Países de Língua Portuguesa na Universidade de Economia e Negócios Internacionais em Pequim*, estabelecido em 2012, ou o *Instituto de Investigação dos Países de Língua Portuguesa*, criado em 2018 na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (Jatobá, 2020). Por outro lado, nos últimos anos tem-se acumulado uma já considerável produção académica, de que nos dão conta Lopes & Augusto (2020), que inclui largas dezenas de dissertações de mestrado, teses de doutoramento, livros, capítulos, artigos em periódicos e comunicações em conferências, entre as quais se destaca o *Fórum Internacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa na China*.

### **2.2.3 Análise dos dados correntes**

#### **2.2.3.1 China Continental**

Os dados mais recentes de que dispomos, recolhidos entre 2019 e 2021, apresentam algumas discrepâncias, mas ainda assim permitem-nos ter uma visão global da dimensão do ensino da língua portuguesa na China a nível superior. Jatobá (2020) lista 53 instituições do interior da China que ofereciam, tinham oferecido ou planeavam à data oferecer cursos de português<sup>19</sup>. Deste total, 32 proporcionavam cursos conferentes de grau (*major*, *minor* ou curso vocacional), entre as quais 3 ao nível do mestrado. Em 11

---

<sup>19</sup> Os dados de Jatobá (2020, p. 58) incluem “instituições com programas de graduação (本科) e/ou mestrado (研究生)”, contando entre os cursos que conferem graduação “‘major’ (主修课), ‘minor’ (辅修课) e ‘curso vocacional’ (专科)”, que define como “cursos superiores com carga horária inferior aos ‘major’, mas superior aos ‘minor’ e são oferecidos apenas em instituições de ensino superior privadas.” Para além destes, Jatobá (2020, p. 58) regista ainda a língua portuguesa como “disciplina obrigatória para cursos específicos (专业下的必修课), disciplina de segunda língua (二外) ou disciplina opcional (选修课).”



instituições, o português era disponibilizado como disciplina integrada em outros cursos, fosse como disciplina obrigatória de cursos de inglês ou vocacionais específicos (em 6 instituições), fosse como de segunda língua ou opcional (em 5). A estes 43 estabelecimentos de ensino, somavam-se por fim 5 cuja informação disponível à data era inconclusiva, e outros 5 que aparentavam não ter cursos ativos.

Tabela 2.1: Número de instituições com curso de português na China Continental e respetivo nível mais alto oferecido. Fonte: Jatobá (2020), adaptado.

Nível mais alto oferecido pela instituição	Número	Percentagem
<b>Mestrado</b>	3	5,6%
<b>Licenciatura, bacharelato ou curso vocacional</b>	32	60%
<b>Português como disciplina obrigatória ou específica</b>	6	11,3%
<b>Português como segunda língua ou opcional</b>	5	9,4%
<b>Informação inconclusiva sobre o curso</b>	5	9,4%
<b>Instituições sem cursos ativos</b>	5	9,4%
<b>Total de Instituições</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>

Por sua vez, Castelo & Ye (2020)<sup>20</sup> reportam um total de 52 instituições, 51 das quais listadas como tendo cursos ativos, e uma referida separadamente como estando em processo de abertura. Entre o total de 52, contabilizam-se 6 de Macau e 1 de Hong Kong, que veremos mais adiante. Limitando para já a nossa contagem à China Continental e assim reduzindo o número total a 45, podemos observar que 5 ofereciam, como grau mais alto, o mestrado, 24 a licenciatura, 4 o bacharelato, 11 apenas disciplinas opcionais ou cursos não conferentes de grau, e 1 em processo de abertura de curso.

<sup>20</sup> Castelo & Ye (2020) distribuem os cursos por doutoramentos, mestrados, licenciaturas, e cursos não conferentes de grau, entre os quais inclui cursos opcionais e os bacharelatos, assim definidos: “O bacharelato não consiste num grau académico, correspondendo a educação especializada com o objetivo de desenvolver os conhecimentos teóricos e competências básicas para a execução prática de uma profissão e tendo normalmente uma duração de dois a três anos.”

Castelo & Ye (2020) oferecem ainda números aproximados de alunos por tipo de curso: cerca de 15 alunos inscritos em mestrados, entre 1.876 e 2.410 estudantes inscritos em licenciaturas, entre 266 e 350 em programas de bacharelato, e 914 e 1220 em disciplinas opcionais ou cursos não conferentes de grau, o que totaliza assim entre 3.071 e 3.995 alunos de português no ensino superior da China Continental. É importante sublinhar que estes números não nos permitem obter uma média por estabelecimento de ensino, visto não ser incomum instituições oferecerem mais do que um tipo de curso (por exemplo, licenciatura e cursos opcionais).

Tabela 2.2: Número de instituições com curso de português na China Continental e respetivo nível mais alto oferecido, número de alunos por tipo de curso Fonte: Castelo & Ye (2020), adaptado.

Nível mais alto oferecido pela instituição	Número de instituições	Percentagem	Número de alunos	Percentagem
Mestrado	5	11,1%	15	<1%
Licenciatura	24	53,3%	1876-2410	61%
Bacharelato	4	8,9%	266-350	9%
Cursos opcionais/não conferentes de grau	11	24,4%	914-1220	30%
Em processo de abertura	1	2,2%	n/a	n/a
<b>Total de instituições</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>	<b>3071-3995</b>	<b>100%</b>

Quanto ao corpo docente no interior da China, este inclui 160 docentes chineses, que Castelo & Ye (2020, p. 55) descreve como “jovens” (93% com menos de 40 anos de idade e 63% com menos de 30) e “detentores de poucos anos de experiência letiva” (62% com menos de 5 anos de atividade docente e 87% com menos de 10). Quanto às suas habilitações académicas, 38 (24%) possuía apenas a licenciatura, 112 (70%) o mestrado, e 10 (6%) o doutoramento. Adicionalmente, 12 (8%) encontrava-se a frequentar o mestrado, e 42 (26%) eram doutorandos. Já os leitores, ou docentes estrangeiros, eram 61, “um pouco mais velhos” (p. 56) que os seus colegas chineses, e assim distribuídos por nível de

formação: 11 (18%) com licenciatura, 46 (75%) com mestrado, e 4 (7%) com doutoramento, registando-se ainda entre estes 3 mestrandos (5%) e 10 (16%) doutorandos.

Se somarmos estes números, o corpo docente dos cursos de português na China Continental é, de acordo com Castelo & Ye (2020), composto por 221 professores, entre os quais 49 (23%) licenciados, 158 (75%) mestres e 14 (6%) doutores, com 52 doutorandos. Estes números confirmam, novamente, o enorme potencial de amadurecimento do corpo docente, e, por consequência, dos respetivos departamentos e programas de língua portuguesa no ensino superior chinês.

Tabela 2.3: Número de docentes de português na China Continental por nacionalidade e respetiva habilitação académica. Fonte: Castelo & Ye (2020), adaptado.

Nacionalidade	Habilitação académica	Número	Percentagem
Chinesa	Licenciatura	38	23,75%
	Mestrado	112	70,00%
	Doutoramento	10	6,25%
<b>Número total de docentes chineses</b>		<b>160</b>	<b>100%</b>
Estrangeira	Licenciatura	11	18,03%
	Mestrado	46	75,41%
	Doutoramento	4	6,56%
<b>Número total de docentes estrangeiros</b>		<b>61</b>	<b>100%</b>
Chinesa e estrangeira	Licenciatura	49	22,17%
	Mestrado	158	71,49%
	Doutoramento	14	6,34%
<b>Número total de docentes</b>		<b>221</b>	<b>100%</b>

Por fim, de acordo com dados de Pires (2022), que sistematizou e complementou com dados seus números previamente partilhados pela Embaixada do Brasil em Pequim em 2021, relativos também a 2020, são contabilizadas na China Continental 51 instituições de ensino superior com curso de português, entre as quais 5 oferecem como nível mais alto o mestrado, 33 licenciaturas, 10 cursos opcionais ou *minor*, e 3 sem dados. Estes cursos são

frequentados, no total, por 4482 alunos (3376 em licenciaturas, 1085 em cursos opcionais ou *minor*, e 21 em mestrados), e lecionados por 223 docentes, 175 chineses e 48 estrangeiros (25 brasileiros e 23 portugueses).<sup>21</sup>

Tabela 2.4: Número de instituições com curso de português na China Continental, respetivo nível mais alto oferecido, e número de alunos por nível. Fonte: Pires (2022), adaptado.

Nível mais alto oferecido	Número de instituições	Percentagem	Número de alunos	Percentagem
Mestrado	5	9,8%	21	0,5%
Licenciatura	33	64,7%	3376	75,3%
Cursos opcionais ou <i>minors</i>	10	19,6%	1085	24,2%
<b>Total de cursos</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>	<b>4482</b>	<b>100,0</b>

Tabela 2.5: Número de docentes de português na China Continental por nacionalidade. Fonte: Pires (2022), adaptado.

Nacionalidade	Número	Percentagem
<b>Chinesa</b>	175	78,5%
<b>Estrangeira</b>	48	21,5%
<i>Portuguesa</i>	23	10,3%
<i>Brasileira</i>	25	11,2%
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100,0%</b>

### 2.2.3.2 Macau

Antes de sistematizarmos estas três fontes, e assim construirmos um panorama geral dos números da língua portuguesa no ensino superior chinês, consideremos os dados relativos às Regiões Administrativas Especiais (RAE) de Macau e Hong Kong. No caso deste

<sup>21</sup> Os dados compilados pela Embaixada do Brasil em Pequim classificam os cursos como mestrado, graduação, licenciatura, curso livre, outros cursos, etc., não especificando com rigor a sua tipologia.

último território, apenas a Universidade de Hong Kong oferece o português como disciplina opcional, e nenhuma das fontes consultadas indicando o respetivo número de estudantes.

Já em Macau, são pelo menos 6 as instituições que oferecem cursos de língua portuguesa, com uma oferta que vai desde os cursos opcionais até ao doutoramento – de momento, os únicos em língua portuguesa oferecidos na China (Castelo & Ye, 2020). Das seis instituições, uma oferece apenas o português como disciplina opcional de cursos específicos (nomeadamente o Instituto de Formação Turística), uma oferece Licenciatura e Mestrado (Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau), e as restantes quatro oferecem ainda o Doutoramento em Estudos Portugueses ou áreas relacionadas, com o português como língua veicular (Universidade de Macau, Universidade Politécnica de Macau, Universidade de São José e Universidade da Cidade de Macau).

Pires (2022), complementando os dados recolhidos pela Embaixada do Brasil em Pequim, oferece-nos alguns valores no que diz respeito a número de professores e alunos<sup>22</sup>: 81 docentes, dos quais 28 chineses e 53 estrangeiros (9 brasileiros e 44 portugueses); 1888 estudantes, dos quais 1025 alunos de licenciatura, 663 de cursos opcionais e 200 de mestrado e doutoramento.

Tabela 2.6: Número de alunos dos cursos de português na RAEM por nível. Fonte: Pires (2022), adaptado.

Nível mais alto oferecido	Número de Alunos	Porcentagem
Mestrado e Doutoramento	200	10,5%
Licenciatura	1025	54,2%
Cursos opcionais ou <i>minores</i>	663	35,1%
Total	1888	100,0%

---

<sup>22</sup> Estes dados referem-se a cinco instituições em Macau, não incluindo o Instituto de Formação Turística, que aparece referido em Castelo & Ye (2020).

Tabela 2.7: Número de docentes de português na RAEM por nacionalidade. Fonte: Pires (2022), adaptado.

Nacionalidade	Número	Percentagem
<b>Chinesa</b>	28	34,6%
<b>Estrangeira</b>	53	65,4%
<i>Portugueses</i>	44	54,3%
<i>Brasileiros</i>	9	11,1%
<b>Total</b>	81	100,0%

Estes números apresentam-nos a especificidade de Macau perante o interior na China, no que ensino superior diz respeito: baseando-nos apenas nos dados da Embaixada do Brasil em Pequim complementados por Pires (2022), podemos verificar que o número médio de alunos por instituição em Macau é muitíssimo superior (1888 alunos distribuídos por 5 instituições de Macau, ou 378 alunos por instituição vs. 4482 alunos distribuídos por 51 instituições do Continente, ou 88 alunos por instituição), graças a uma oferta de níveis mais variados e com peso considerável de estudantes de pós-graduação (200 em Macau vs. 21 no Continente); por outro lado, o corpo docente em Macau aparenta ser ainda, na sua maioria, estrangeiro e sobretudo de nacionalidade portuguesa (mais de metade dos docentes em Macau são portugueses vs. apenas 10% no interior da China), explicada em parte por todos os laços entre esta região e Portugal. Infelizmente não dispomos de dados concretos quanto à formação e idade dos docentes em Macau, mas a nossa experiência no terreno leva-nos a intuir que, em média, serão mais velhos e terão habilitações mais avançadas do que os seus colegas no interior da China, como seria de esperar de instituições, como o caso da Universidade de Macau e da Universidade Politécnica de Macau, com um historial já de décadas de oferta de cursos de português.

Naturalmente, sendo o foco principal desta tese a presença da língua portuguesa no ensino superior da China Continental, não consideramos para o nosso estudo o ensino de português na RAEM noutras dimensões que não a do superior, seja no nível básico e

secundário, como é o caso das escolas locais e da Escola Portuguesa de Macau (EPM)<sup>23</sup>, seja em contextos fora do sistema educativo, como é o caso do IPOR e do Centro de Difusão de Línguas (CDL) (Escaleira, 2017; Filipe, 2021).<sup>24</sup> No caso do ensino oficial não superior, em 2021 os números de estudantes de português ultrapassam os 8.000, com 2838 em escolas públicas, e 5.591 em escolas privadas, incluído a EPM (Silva & Arede, 2021). Fora do sistema de ensino oficial, o número ultrapassa os quatro milhares, com 4.140 formandos no IPOR (“IPOR perdeu mais”, 2023), a que se juntarão ainda aqueles que frequentam os cursos do CDL. Adicionando a todos estes os cerca de 2.000 no ensino superior, como vimos acima, poderemos falar de cerca de 15.000 aprendentes de português no território.

A vivacidade da língua portuguesa no território, ainda que não possa ser completamente desligada da presença portuguesa secular na região, não se pode atribuir tanto um desígnio e esforço dos portugueses antes da retrocessão do território – onde apenas nos anos imediatamente anteriores se pode falar de uma intensificação do ensino do português, como última ‘salva’ para manter a identidade lusitana do território (Domingues & Viseu, 2018) – mas sobretudo ao facto de o português continuar a ser língua oficial, e portanto necessária para muitos profissionais e funcionários públicos, uma carreira altamente cobiçada (Escaleira, 2017).

Adicionalmente, também podemos atribuir uma importante motivação para a promoção da língua ao papel desta RAE como intermediário entre a China e a CPLP, que já considerámos anteriormente; também ao contexto mais amplo de valorização da capacidade plurilinguística de todos os alunos residentes em Macau, em que se privilegia também o chinês e o inglês como fator determinante para o desenvolvimento do território (Domingues & Viseu, 2018); por fim, ao simples interesse e curiosidade pela língua portuguesa, não só pela sua dimensão global, mas também pela sua presença efetiva no território, manifestada visualmente em placas nas ruas, nas gravações sonoras nos

---

<sup>23</sup> A EPM (<https://www.epmacau.edu.mo>) é uma instituição de direito privado e utilidade pública da RAEM, sem fins lucrativos, integrada na rede de Escolas Portuguesas no Estrangeiro, com currículo de ensino português adaptado, gerida pela Direção-Geral da Administração Escolar do Ministério da Educação.

<sup>24</sup> O Centro de Difusão de Línguas (<https://www.dsedj.gov.mo>) é um organismo da Direção dos Serviços de Educação e Desenvolvimento da Juventude da RAEM, com o propósito da promoção do ensino de línguas, especialmente mandarim e português, bem como da sua difusão dentro do território.

transportes públicos, e no número de falantes nativos do idioma ainda presentes na região (Filipe, 2021), uma das muitas facetas de um território “imerso em globalização, superdiversidade e multilinguismo” (Teixeira e Silva & Lima Hernandes, 2014, p. 61).

### 2.2.3.3 Dados globais

Assim, com base nos dados de Jatobá (2020), de Castelo & Ye (2020), da Embaixada do Brasil em Pequim e Pires (2022), e nos dados por nós recolhidos independentemente e corroborados<sup>25</sup>, sintetizamos da seguinte forma os números da língua portuguesa na RPC, incluindo as suas duas RAE. Apresentamos os números em intervalos – devido às diferenças já referidas entre as fontes citadas – sendo que o valor mínimo corresponde aos casos corroborados por todas as fontes, e o valor máximo aos casos corroborados por pelo menos duas fontes.<sup>26</sup>

Identificámos 67 instituições com oferta de português, quer ativa presentemente, quer disponibilizada no passado, mas agora inativa. 36 a 49 destas instituições oferecem correntemente cursos conferentes de grau (licenciatura ou bacharelato), sendo que, destas, 10 oferecem ainda mestrado (metade em Macau), 4 oferecem doutoramento (todas em Macau), e 8 abriram os seus cursos nos últimos cinco anos – o que, eventualmente, explique o facto de não surgirem em todas as listagens. 7 a 13 instituições oferecem apenas cursos opcionais/não conferentes de grau, e 5 ou 6<sup>27</sup> não aparentam

---

<sup>25</sup> Às fontes referidas, adicionámos quatro instituições: o Instituto de Línguas Estrangeiras Aplicadas da Escola Vocacional de Ciência e Tecnologia de Cantão (<https://wyxy.gdqy.edu.cn>), que abriu recentemente a sua licenciatura; a Universidade Huaqiao (<https://www.hqu.edu.cn>), que, como veremos adiante, promoveu cursos de português com apoio científico do Instituto Camões e do IPOR por volta de 2006; a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau (<https://www.fsm.gov.mo>), referida em Escaleira (2017, p. 60), que “inclui a disciplina de português nos cursos formais e realiza cursos intensivos de língua portuguesa, contando com a colaboração de entidades externas”; por fim, Escola da Universidade de Lisboa na Universidade de Xangai (<https://ulisboas.shu.edu.cn>), que oferece licenciaturas e mestrados nas áreas da engenharia elétrica, civil e ambiental, e cujos programas incluem o português como língua segunda obrigatória.

<sup>26</sup> Note-se que nos valores mínimos incluímos as instituições de Macau e Hong Kong, apesar de não estarem referidos em Jatobá (2020), bem como as instituições referidas na nota de rodapé anterior.

<sup>27</sup> Pires (2022) indica que a Universidade de Comunicação da China não tem cursos a funcionar; contudo, tanto Jatobá (2020) como Castelo & Ye (2020) referem haver uma licenciatura de português neste estabelecimento. Assim, optámos por incluí-la em ambas as alíneas (com licenciatura e sem curso), no espírito dos intervalos apresentados.



oferecer atualmente cursos de português. Apresentamos uma lista com todas estas instituições no Anexo 1, assim como um mapa da sua distribuição geográfica no anexo 2.

Tabela 2.8: Número de instituições com oferta presente ou passada de cursos português na RPC. Fonte: Jatobá (2020), Castelo & Ye (2020), Pires (2022), adaptados; dados nossos.

Nível mais alto oferecido	Número de instituições
Doutoramento	4
Mestrado	10
Licenciatura/bacharelato/minor	36-49
Cursos opcionais/não conferentes de grau	7-13
Inativos	5-6
<b>Total</b>	<b>67</b>

No que diz respeito ao número de alunos, apresentamos também números em intervalos arredondados, baseados nos valores apresentados por Castelo & Ye (2020), apenas para o continente, e da Embaixada do Brasil em Pequim e Pires (2022), que incluem também números de Macau e que indicamos dentro de parênteses. Assim, o número total de alunos inscritos em cursos de português oferecidos por instituições de ensino superior na China encontra-se entre os 5100 e 6400, cerca de 2000 dos quais em Macau. Daquele total, inscritos em licenciaturas serão entre 3000 e 4500 (1100 em Macau), em bacharelato e cursos opcionais entre 1800 e 2300 (700 em Macau), e em mestrado e doutoramento cerca de 220 (200 em Macau).

Tabela 2.9: Número de alunos dos cursos de português na China Continental e na RAEM por nível. Fonte: : Castelo & Ye (2020) e Pires (2022), adaptados.

Nível	Número de alunos (Continente)	Número de alunos (Macau)	Número de alunos (total)
Mestrado e Doutoramento	20	200	220
Licenciatura	1900-3400	1100	3000-4500
Cursos opcionais ou <i>minores</i>	1100-1600	700	1800-2300
<b>Total</b>	<b>3100-4400</b>	<b>2000</b>	<b>5100-6400</b>

Por fim, quanto ao número de professores, baseamo-nos também nos dados de Castelo & Ye (2020), para o Interior da China, e nos da Embaixada do Brasil em Pequim e Pires (2022), que incluem novamente números de Macau. O número total de docentes ronda os 300, 220 dos quais no continente e 80 em Macau. Como referimos anteriormente, estes números globais permitem-nos estabelecer alguns rácios entre número de instituições, docentes e alunos, que reforçam a ideia atrás já referida da diferença entre Macau e o Interior da China, e a que posteriormente voltaremos para estabelecer algumas comparações com os números do Espanhol Língua Estrangeira na China.

Tabela 2.10: Número de docentes dos cursos de português na China Continental e na RAEM por nacionalidade. Fonte: Castelo & Ye (2020) e Pires (2022), adaptados.

Nacionalidade	Castelo & Ye (2020) (Continente) <sup>28</sup>	Pires (2022) (Continente)	Pires (2022) (Macau)	Total (aprox.)
Chinesa	160	175	28	190 – 200
Estrangeira	61	48	53	100 – 120
Portuguesa	37	23	44	60 – 80
Brasileira	22	25	9	30 – 40
Africana	2	-	-	-
<b>Total</b>	<b>221</b>	<b>223</b>	<b>81</b>	<b>300</b>

Observando os números, torna-se evidente que, apesar de ter mais universidades e alunos no total – como seria de esperar face à simples diferença de dimensão e população dos territórios comparados – a China Continental tem uma média menor de professores por universidade (4), alunos por universidade (58 a 83), bem como alunos por professor (14 a 20), em comparação com Macau. Os departamentos de português são mais reduzidos, visto também servirem um conjunto marcadamente menor de alunos, o que também se traduz num menor rácio professor aluno.

<sup>28</sup> Note-se que os dados indicados por Castelo & Ye (2020) indicam a variante de português usada, sendo os números na tabela acima, portanto, uma extrapolação.

Tabela 2.11: Rácios de professores, alunos e instituições na China Continental. Fonte: de Castelo & Ye (2020) e Pires (2022), adaptados.

Dados	Valores (arredondados)
Número de Instituições	53
Número de Professores	220
Número de Alunos	3100-4400
Professores por Instituição	4
Alunos por Universidade	58 – 83
Alunos por Professor	14 – 20

Comparando Macau com o Interior da China, a RAEM tem uma média de 16 professores por universidade, ou quatro vezes o valor da China Continental, o que demonstra o quão estabelecidos são já os departamentos de português nas universidades de Macau, que servem programas variados de cursos de português, desde cursos opcionais a doutoramentos, como já vimos. Em consonância com estes dados, Macau também apresenta uma média significativamente maior de alunos por universidade (400, 5 a 8 vezes superior ao do Interior da China) e por professor (25).

Tabela 2.12: Rácios de professores, alunos e instituições na RAEM. Fonte: Castelo & Ye (2020) e Pires (2022), adaptados.

Números	Valor
Número de Universidades	5
Número de Professores	81
Número de Alunos	2000
Professores por Universidade	16
Alunos por Universidade	400
Alunos por Professor	25

O maior desenvolvimento dos departamentos de português em Macau permite-lhes não só afirmar-se como destino de pós-graduação para os alunos licenciados na China Continental (em concorrência com destinos no estrangeiro como Portugal ou Brasil), mas também promover a formação e o desenvolvimento profissional de professores no Interior

da China através de cursos de formação, bem como conferências e publicações académicas, destacando-se nessa arena o trabalho desenvolvido pela Universidade Politécnica de Macau, descrito em Zhang *et al.* (2020). As universidades de Macau desempenham ainda um papel central na afirmação de Macau como intermediário entre a China e os restantes países lusófonos, para além de polo de promoção de português na Ásia, como comprovam os protocolos recentes entre a Universidade Politécnica de Macau com o Camões, I.P. (2018) e entre a Universidade de Macau, o IPOR e o Camões I.P. (2020b).

Por outro lado, no que diz respeito à China Continental, apenas o tempo poderá dizer que o crescimento observado nos últimos 20 anos poderá ser sustentado, e por quanto tempo. As interrupções causadas pela pandemia do COVID-19, assim como os desafios do posicionamento da China no cenário mundial, contrabalançam todo o potencial que descrevemos anteriormente. Ainda assim, parece claro que os departamentos de português na China Continental estão a encaminhar-se para uma fase de claro amadurecimento, tendo em conta o número de doutorandos (cerca de um quarto do total corpo docente), havendo claro espaço para a constituição de mais cursos de mestrado e até de doutoramentos – caso as forças de mercado e as prioridades do Estado chinês assim o justifiquem.

## **2.3 PLE na China: o lado português (exportador)**

### **2.3.1 Promoção da língua portuguesa no estrangeiro durante o Estado Novo**

#### **2.3.1.1 Junta de Educação Nacional (1929 – 1936)**

Para encontrarmos o mais antigo antecessor do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., abreviadamente designado por Camões, I. P., necessitamos de remontar aos primeiros anos do Estado Novo, durante os quais foi instituída pelo Decreto n.º 16381, de 16 de janeiro de 1929, a Junta de Educação Nacional (JEN). Sujeita ao Ministério de Instrução Pública, o seu propósito principal era o apoio, através de bolsas e outros apoios financeiros, à investigação científica no país, para modernizá-lo e colocá-lo no patamar de

desenvolvimento das mais avançadas nações ocidentais. De acordo com Rollo *et al.* (2011, 2021), onde se traça um historial rigoroso dos vários organismos que antecederam o Camões, I.P., a criação da JEN vinha na sequência “de um conjunto de ideias essenciais que remontam, pelo menos na sua formulação mais explícita, ao início do século XX, quer em matéria de discurso promovido por uma corrente de pensamento centrada na natureza e objetivos do desenvolvimento, quer quanto à estruturação da metodologia e da estratégia a percorrer” (Rollo *et al.*, 2011, p. 4), assim corporizando uma intenção que vinha sendo alimentada durante a Primeira República.

Embora de forma tímida, a promoção da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro – e, portanto, o fio que liga esta instituição ao moderno Camões, I.P., – estava já parcialmente presente nos objetivos traçados no decreto acima referido, nomeadamente no ponto 8.º do artigo 1.º, onde se incumbia na JEN “promover o intercâmbio cultural, a expansão da cultura portuguesa e a representação em congressos e outras reuniões científicas no País e fora dele”. Apesar da ausência de uma referência explícita à promoção da língua, já na altura se reconhecia que a divulgação da cultura deveria acompanhá-la – no *Relatório dos Trabalhos Efectuados em 1931–1932* da JEN, citado em Rollo *et al.* (2012, p. 15), assume-se que “a porta da nossa entrada nas universidades estrangeiras é a do ensino da língua e da literatura portuguesas. Ainda que o não fosse, deveria ser esse ensino uma das maiores preocupações da Junta de Educação Nacional, porque o conhecimento da língua de um país é o mais poderoso elemento da sua propaganda e da valorização da sua cultura.”

Portanto, muitas décadas antes da criação do moderno IC em 1992, a promoção da língua, na verdadeira génese da sua expressão institucional, era desde logo ‘soldada’ à da cultura, ao ponto de o ensino da língua ser considerado “o mais importante elemento da propaganda e valorização da sua cultura” – isto é, da cultura do país. Para além da referência às “universidades estrangeiras”, não fica totalmente explicitado junto de quem se pretendia valorizar a cultura portuguesa, embora seja possível aventar que se tratava de um desiderato bifurcado: por um lado, ganhar a simpatia dos governos de outros países, sobretudo ocidentais, perante este recém-criado e autoritário Estado Novo; por outro,

educar as ‘massas’ das colónias e aproximá-las da metrópole, linguística e culturalmente. Promoção da língua e cultura eram, já, expressão de política externa, apesar do seu enquadramento no Ministério de Instrução Pública.

Em 1931, após uma ligeira alteração introduzida pelo Decreto n.º 19552 de 1 de abril, que adiciona aos propósitos da JEN o fomento do aperfeiçoamento artístico, o Decreto n.º 20352 de 26 de setembro aprova o regulamento da instituição, no qual não figura ainda, na letra da lei, a divulgação do português no estrangeiro, mas apenas a promoção da cultura e do intercâmbio cultural no contexto, sobretudo, do intercâmbio científico, como a participação em congressos e conferências no estrangeiro.

### **2.3.1.2 Instituto para a Alta Cultura (1936–1952)**

Em 1936, o Ministério da Instrução Pública vê-se reorganizado pela Lei n.º 1941, de 11 de abril, e dá lugar ao novo Ministério da Educação Nacional, junto do qual é criado um “órgão técnico e consultivo” (Rollo *et al.*, 2012, p. 122): a Junta Nacional da Educação (não confundir com a atrás referida Junta de Educação Nacional), que seria regulamentada pelo Decreto-lei n.º 26611, de 19 de maio, e tinha como fim o “estudo dos problemas relativos à formação do carácter, ao ensino e à cultura do cidadão português, a par do desenvolvimento integral da sua capacidade física”. Constituída por sete secções (“educação moral e física”; “ensino primário”; “ensino secundário”; “ensino superior”; “ensino técnico”; “belas artes”; “alta cultura”), a última corresponderia ao Instituto para a Alta Cultura, “dotado de personalidade jurídica”, e composto por duas subsecções: investigação científica e relações culturais. Assim, não só se substituíam a extinta JEN, mas claramente se reforçava o seu desiderato de promoção da cultura, até aí subjugado, de certo modo, ao do fomento da ciência – no referido decreto-lei, àquele instituto é atribuída a missão geral de “promover o aumento do património espiritual da Nação e a expansão da cultura portuguesa, como mais elevada expressão da finalidade educativa do Estado” – distinção que a designação do instituto, para a “alta” cultura, já deixava adivinhar. Ainda assim, podemos dizer que o novo Instituto mantinha, de forma geral, as funções da antiga JEN, como resumem Rollo *et al.* (2011, p. 117), “designadamente em matéria de

coordenação dos trabalhos de investigação científica, envolvendo a definição, classificação e criação de centros, os programas de bolsas e missões de estudos”.

No âmbito desse propósito de expansão da cultura portuguesa, a promoção da língua ganha finalmente expressão, no ‘preto no branco’ da lei, nomeadamente no artigo 22, parágrafo 2.º (sobre as competências da subsecção de relações culturais), ponto 7.º: “Promover o estudo da língua portuguesa no estrangeiro, como elemento de valorização nacional, pela oficialização do respetivo ensino, e como instrumento de propaganda da nossa cultura.” A linguagem é a mesma do relatório de 1931–1932, atrás referido e citado por Rollo *et al.* (2012, p. 15) – “valorização e propaganda” – embora, curiosamente, apareça utilizada de forma diferente: no relatório, a valorização era da cultura e a propaganda, do país (“o conhecimento da língua de um país é o mais poderoso elemento da sua propaganda e da valorização da sua cultura”); na lei, a valorização é do país, da nação, e a propaganda é da cultura (“como elemento de valorização nacional (...) e como instrumento de propaganda da nossa cultura”). País, nação e cultura (con)fundem-se, misturam-se; um é expressão dos outros, e a valorização e propaganda de um serve os outros. Simultaneamente, a promoção do estudo da língua portuguesa surge, por fim, associada a esta aspiração.

### **2.3.1.3 Instituto de Alta Cultura (1952–1976)**

Seria preciso esperar 16 anos até que o Instituto para a Alta Cultura viesse a sofrer nova reformulação, desta feita com o Decreto-lei n.º 38680, de 17 de março de 1952, passando a designar-se Instituto de Alta Cultura (IAC). A ligeira alteração do nome não deixava adivinhar, porém, a extensão da remodelação que se impunha, devido ao “desenvolvimento” e “proporções tão vastas” de que o instituto se revestira, que assim ganhava nova autonomia (institucional e financeira), deixando de constituir uma mera secção da Junta Nacional de Educação, e passando a estar diretamente sujeito ao Ministério de Educação Nacional.

O preâmbulo do decreto-lei, em tom reflexivo, começa por aludir ao “longo caminho” percorrido pelo organismo em vinte e dois anos de existência – claramente

traçando uma linha direta entre a JEN e o recém-criado IAC. É feito um breve balanço daquela existência de duas décadas, com particular enfoque nos últimos anos, marcados pela Segunda Guerra Mundial e pelos efeitos que após ela perduraram. Sobre as relações culturais, refere-se que “foi possível, apesar das dificuldades provocadas pela guerra, manter, desenvolver e até, em alguns casos, criar centros de expansão da cultura portuguesa.” O mesmo sucesso, porém, não se podia dizer quanto à língua:

“Uma obra andava empreendida e essa foi profundamente prejudicada com a guerra: a expansão da Língua nas comunidades portuguesas do estrangeiro. Se foi possível manter nas Universidades estrangeiras a cultura portuguesa, já não foi fácil lançar no ambiente das colónias de portugueses a semente da renacionalização. Mais do que nenhuma outra se impõe agora essa imprescindível tarefa de reconstrução.”

Podemos notar neste balanço o enfoque duplo que tinha então a promoção do português no estrangeiro, e para o qual chamámos já a atenção anteriormente: por um lado, na divulgação da dita ‘Alta Cultura’ em universidades estrangeiras, sobretudo localizadas na Europa; por outro, como instrumento de “renacionalização” das “colónias”, ou comunidades, de cidadãos de nacionalidade portuguesa no estrangeiro. Isto mesmo transparece nas atribuições do IAC respeitantes “às relações culturais e à expansão da língua e cultura portuguesas”, listadas no artigo 4.º do referido decreto-lei, entre as quais se incluem os pontos seguintes:

“b) Fomentar o estudo e conhecimento da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro como elemento de valorização nacional, pela oficialização do respectivo ensino e especialmente pela criação ou manutenção de leitorados junto das Universidades e escolas estrangeiras, divulgando deste modo nos outros países a nossa literatura, a nossa arte, o conhecimento da nossa história e outros elementos da nossa cultura;

(...)

f) Promover ou estimular o ensino do português nas comunidades portuguesas existentes em países estrangeiros.”



Não surge já o termo “propaganda”, mas mantém-se o de “valorização do país”, apontando-se especificamente para uma forma de oficialização do ensino: “a criação e a manutenção de leitorados junto de universidades e escolas estrangeiras” – não só uma tradição, mas também uma marca absolutamente definidora da ação educativa externa de Portugal e, ainda hoje, núcleo estratégico da atividade do Camões, I.P. É interessante também notar que aquilo que se entende por cultura, na sua associação à educação e à promoção da língua, ganha alguma definição: a literatura, a arte, a história, entre outros elementos não nomeados e indefinidos (como tantas vezes os da cultura são). O propósito da promoção da língua no estrangeiro mantém-se inseparável da valorização da imagem do país através da divulgação da sua cultura.

Por outro lado, o ensino da língua parece por fim afirmar-se claramente de forma multidimensional, se bem que ainda não explicitamente nos termos hoje amplamente aceites: isto é, como língua materna a ‘encaminhar-se’ para segunda, no caso das comunidades portuguesas no estrangeiro, parte das colónias ou não, que se começavam a desdobrar já em múltiplas gerações, e como língua estrangeira nos restantes casos. Dois públicos evidentemente diversos, ainda não separados necessariamente pelas distinções que hoje reconhecemos no âmbito do ensino e aprendizagem do português como língua não materna, mas por propósitos diferentes, estabelecidos politicamente: de um lado, a “renaturalização” das comunidades espalhadas pelo mundo, com as quais se almejava manter um vínculo, fosse o da língua, fosse o da cultura – idealmente, ambos; do outro, a valorização do país no estrangeiro, através da promoção da sua cultura dita ‘alta’.

Também digno de nota no capítulo da promoção do português, neste caso, como língua estrangeira, é a criação em 1956, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, do curso de Língua e Cultura Portuguesas, destinado a cidadãos estrangeiros em Portugal ou disponíveis para lá permanecerem por um ano letivo, e financiado pelo IAC. Como se refere no Decreto n.º 40858, de 13 de novembro de 1956, que levou à sua criação e autorizou o estabelecimento de cursos semelhantes nas restantes Faculdades de Letras, esta solução permitiria responder aos “pedidos de estrangeiros desejosos de se inscreverem num curso universitário de cultura portuguesa e alcançarem o correspondente

diploma de proficiência” – que o decreto dizia serem recebidos “constantemente” – e, assim, preencher uma lacuna da ação externa na área do ensino do português até lá executada: por um lado, o facto de os cursos serem realizados em Portugal permitia ultrapassarem-se as naturais limitações de recursos dos leitorados no estrangeiro, e, por outro, tendo o curso a duração de um ano letivo, tornava-se possível ir-se muito além dos “cursos de férias”, de apenas algumas semanas, que de longa data eram apoiados pelo IAC e os seus antecedentes.

Com os anos 60, a eclosão da guerra colonial e o ‘aperto’ da pressão internacional sobre Portugal para libertar as suas colónias tornaram ainda mais necessária e pertinente a política de valorização nacional, que passava por uma maior aproximação aos países da Europa Ocidental, assim fazendo da promoção do português um instrumento ao serviço da política externa no seu geral, como referem Rollo *et al.* (2012):

“É, provavelmente, este o capítulo da política cultural externa que mais se confunde com a história do Estado Novo, onde as opções de criação ou manutenção de leitorados foram sendo o resultado natural de motivações de ordem político-estratégica e condicionadas pela natureza ideológica do regime – como foram o tipo de actividades promovidas pelos próprios leitores, tantas vezes marcadas por uma matriz nacionalista e conservadora.” (p. 17)

Para além do ensino superior, outros avanços iam sendo feitos no campo do ensino português no estrangeiro (EPE). O Decreto-Lei n.º 48944, de 28 de março de 1969 cria a possibilidade de criação de escolas do ensino primário oficial no estrangeiro, de forma a “proporcionar aos portugueses e luso-descendentes residentes no estrangeiro meios de manterem e intensificarem os seus laços espirituais com a Pátria Portuguesa.” A criação destas escolas encontrava-se sujeita a proposta conjunta do IAC e da Direcção-Geral do Ensino Primário, ambos organismos do Ministério de Educação Nacional, sendo necessário ser ainda “consultada a Direcção-Geral dos Negócios Políticos, do Ministério dos Negócios Estrangeiros.”

Entretanto, com a chegada dos anos 70, mudaria o rumo da política nacional para a investigação científica. O Decreto-Lei n.º 47791, de 11 de julho de 1967, cria a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), com o propósito de “planear, coordenar e fomentar a investigação científica e tecnológica no território nacional”, ficando este organismo na tutela direta da Presidência do Conselho e, assim, permitindo-lhe a flexibilidade de servir diferentes interesses nacionais, como a defesa e a economia.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, onde se procede à “reforma global das estruturas e dos serviços do Ministério da Educação Nacional”, confina o IAC ao apoio à promoção “do Ministério da Educação Nacional relativa à investigação científica no âmbito do ensino superior”, assim como à “expansão da língua e cultura portuguesas nas universidades estrangeiras”, passando as restantes funções no campo da cultura e da arte para a nova Direcção-Geral dos Assuntos Culturais (DGAC; antecedente das Secretarias de Estados e Ministérios da Cultura de futuros governos).

A esfera de ação do IAC vê-se assim reduzida, ao ser liberta de grande parte das suas competências passadas: no caso da coordenação nacional da investigação científica, para a JNICT, e no do fomento da cultura em território nacional, para a DGAC. Sobrava-lhe a investigação no ensino superior e a língua e a cultura no estrangeiro. Acentuava-se assim a tendência de separação de três grandes áreas que, no seio da governação, estiveram sempre próximas, por virtude dos múltiplos aspetos em que se naturalmente se encontram – a Educação, a Ciência e a Língua e Cultura Portuguesas – e no cruzamento das quais sempre residiram as sucessivas instituições que temos até agora apresentado.

Em 1973, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, aprova “as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”, sem nele incluir, contudo, o ensino do português no estrangeiro. A esse respeito, seria necessário esperar pelo Decreto-lei n.º 613/73, de 15 de novembro, que, na sequência das reformas introduzidas pelo atrás citado Decreto-Lei N.º 408/71, vem redefinir com maior precisão as competências do IAC, quer no campo da investigação científica, onde teria de se articular de perto com a recém-criada JNICT, quer no âmbito da “difusão da língua e da cultura portuguesas”, no qual lhe passava a competir as seguintes finalidades, que apresentamos na íntegra:

- “a) Fomentar o estudo e conhecimento da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, mediante institutos ou centros de cultura portuguesa, em coordenação com o Ministério dos Negócios Estrangeiros;
- b) Assegurar ou apoiar as actividades dos leitores de língua e cultura portuguesas no estrangeiro;
- c) Promover e auxiliar a realização de cursos de férias em Universidades ou outros estabelecimentos de ensino superior portugueses, bem como em instituições congéneres estrangeiras, destinados não só ao aperfeiçoamento da língua portuguesa, como também ao melhor conhecimento de aspetos da vida nacional;
- d) Patrocinar e subsidiar reuniões e missões, no País ou no estrangeiro, relacionadas com a difusão da língua e cultura portuguesas;
- e) Promover ou estimular a tradução e a publicação de obras e trabalhos que sejam expressão da cultura portuguesa.”

Ao compararmos estas competências com aquelas traçadas pelo decreto-lei que originalmente criara o IAC e definia a sua orgânica (Decreto-lei n.º 38680, de 17 de março de 1952, artigo 4.º, relativo às relações culturais e à expansão da língua e da cultura portuguesas) podemos observar que se mantêm os pontos essenciais: a rede de leitorados, os cursos de férias, as missões ao estrangeiro e o apoio à tradução. Existem, porém, diferenças: por um lado, língua e cultura passam a ocupar lugares quase equivalentes (embora a língua ainda não estivesse no nome do instituto), sendo essencialmente referidas em cada uma das competências, como se não se pudesse falar de uma sem efetivamente referir a outra; por outro, tanto língua como cultura ocupam um papel central que não precisam de partilhar mais com o “intercâmbio intelectual, científico” ou a “representação intelectual oficial portuguesa”. Não só o desiderato de promoção no estrangeiro da cultura portuguesa está mais claramente separado daquele da investigação científica, como mais inseparável se tornou da difusão da língua, assim criando uma divisão clara dentro do IAC entre investigação no ensino superior e promoção da língua e cultura portuguesas no estrangeiro.

Não podemos também deixar de sublinhar a referência a institutos, centros e leitores de cultura portuguesa, que constituíam já uma rede de ensino de língua portuguesa no estrangeiro suportada pelo Estado português e sob a alçada do Ministério de Educação Nacional. A gestão desta rede deveria ser feita em coordenação com o MNE, não só por razões de ordem prática de constituição e funcionamento dos pontos de rede, mas também por constituírem um instrumento da política externa do país. Como notam Rollo *et al.* (2012), “enquanto ao MNE competia a orientação política que podia conduzir à celebração de um acordo, era aos ministérios da Educação e Cultura que cumpria esta execução.” (p. 323) Na prática, porém, “resultavam sérios inconvenientes – nomeadamente desencontros, duplicações, dispersões – por nesse domínio os serviços e funções se encontrarem dispersos” por vários organismos governamentais. Como veremos à frente, estes conflitos de competências continuariam por décadas a marcar o funcionamento dos organismos incumbidos da promoção da língua portuguesa no estrangeiro.

### **2.3.2 Promoção da língua portuguesa no estrangeiro durante a Terceira República**

#### **2.3.2.1 Instituto de Cultura Portuguesa (1976–1980)**

Já no seio da Terceira República, o IAC perde, por fim e por completo, as suas competências no âmbito da investigação científica. O Decreto n.º 538/76, de 9 de julho, ao reconhecer que “cultura e atividade científica e técnica movem-se e evoluem a ritmos que não são coincidentes”, estabelece a divisão por dois institutos as funções até atribuídas ao IAC, criando assim o Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) e atribuindo-lhe a missão geral de “formulação, coordenação e realização da política científica nacional, bem como colaborar na definição e execução dos planos de preparação do pessoal qualificado necessário ao desenvolvimento do País.”

Na mesma data, o Decreto-lei n.º 541/76 atribui ao IAC a nova designação de Instituto de Cultura Portuguesa (ICAP), que conservava assim apenas as funções respeitantes à promoção da língua e cultura portuguesas no estrangeiro. Fora um longo caminho de quase 50 anos, iniciado em 1929, até que houvesse uma instituição exclusivamente dedicada àquela finalidade. Porém, não deixa de ser notável, e até um

pouco incompreensível, que na denominação do instituto não figurasse ainda o termo ‘língua’ que, como já verificámos anteriormente, constava a par e passo de praticamente todas as competências atribuídas ao antigo IAC no domínio da “difusão da língua e da cultura portuguesas”. Seria necessário esperar mais alguns anos.

Entretanto, com a queda do Estado Novo, a política externa do Estado português mudava forçosamente. O país já não procurava ver reconhecida no estrangeiro a legitimidade um regime autoritário, cada vez mais isolado e desfasado do mundo ocidental, mas sim a de uma jovem democracia – com todas as dificuldades do seu nascimento – que aspirava integrar-se nas instituições internacionais e, sobretudo, europeias. Ao mesmo tempo que almejava incluir-se na Europa comunitária, Portugal reconhecia a independência das suas colónias e dos seus povos, e mudava fundamentalmente a sua posição no mundo.

No que à língua diz respeito, ainda que se deixasse de se falar de “renacionalização”, mantinha-se a necessidade de apoiar o ensino da língua no seio das comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo. Os primeiros anos de democracia foram marcados “por uma crescente preocupação no sentido de assegurar uma organização eficiente do ensino do Português, nomeadamente junto das comunidades portuguesas no mundo, cada vez mais numerosas”, de acordo com Rollo *et al.* (2012, p. 353), que destacam a criação de um “cargo de coordenador-geral do ensino de Português em França e na República Federal da Alemanha” em 1976. Esta seria uma medida provisória, enquanto, conforme refere o Decreto-Lei n.º 587/76, de 22 de julho, que a implementa, não era “possível o lançamento de estruturas capazes de permitir à imensa comunidade de portugueses que vivem em países estrangeiros uma formação adequada no campo da língua e cultura portuguesas”. No ano seguinte, o Decreto-Lei n.º 264/77, de 1 de julho, possibilita a criação de serviços “de coordenação geral do ensino do Português junto das missões diplomáticas”, assim instituindo a figura de coordenador-geral do ensino português em determinados países.

Era a aplicação de uma vontade política expressa desde logo no programa do I Governo Constitucional (julho de 1976 – janeiro de 1978), que, “no domínio do apoio ao emigrante”, previa o estabelecimento de “um sistema eficaz e coordenado do ensino da

língua portuguesa em escolas para os filhos dos emigrantes portugueses” (I Governo Constitucional, 1976, p. 131). No referido programa, fazia-se também referência a um outro papel que, no contexto de abertura ao mundo do país, a língua portuguesa deveria adotar: a de “língua oficial” de organizações internacionais, nomeadamente a “Organização de Unidade Africana” (p. 130). O mesmo programa apelava também, no âmbito da cultura, à “colaboração no estabelecimento de sistemas de cooperação cultural com todos os povos e nações de língua portuguesa” (p. 105) e, no do ensino superior, ao “incremento das relações internacionais no que concerne à pergunta de professores e tecnologias e à difusão da cultura e da língua portuguesa no estrangeiro.” (p. 100)

Os programas dos restantes governos do fim dos anos 70, todos eles de relativa curta duração, incluíram entre os seus objetivos o ensino do português no estrangeiro. O II Governo Constitucional (janeiro de 1978 – agosto de 1978), com a mesma liderança do I, continuava a apelar à “educação dos emigrantes e seus filhos em idade escolar e a difusão da língua e cultura portuguesas no estrangeiro” (II Governo Constitucional, 1978, p. 117), através de “maior integração do ensino do Português no sistema escolar dos países de imigração”, e, enquadrado na esfera da emigração, “o desenvolvimento da política de ensino do Português no estrangeiro, através de um esforço das estruturas já criadas e do aperfeiçoamento e intensificação de acções interministeriais.” (p. 161)

Já a alteração de liderança trazida pelo III Governo Constitucional (agosto de 1978 – novembro de 1978) mudou o enfoque da política governamental naquela área, ainda que sem deixar de referir o EPE, com destaque para as relações com os países de língua portuguesa como “comunidade”, “cujas potencialidades” teriam “de constituir uma das grandes prioridades da acção do Governo na ordem externa” (III Governo Constitucional, 1978, p. 145) sem esquecer o “prosseguimento da ação dos leitorados de língua e cultura portuguesa (...) no contexto da política global de relações culturais internacionais” (p. 116) – incluindo Macau, como destaca Silva (2005).

O IV Governo Constitucional (novembro de 1978 – julho de 1979) prossegue as duas linhas mestras dos seus antecessores, propondo o estreitamento de relações com países de língua portuguesa e apelando à defesa da língua e dos seus “valores humanísticos”, “não

só no território nacional, como junto dos numerosos núcleos de Portugueses espalhados pelo mundo” (IV Governo Constitucional, 1978, p. 25). A escolha original do termo “defender”, conforme consta do programa, viria a surgir em futuros programas de governo e deixa adivinhar, pela primeira vez, o verso da moeda da globalização: se a língua e cultura portuguesas eram vistas até aí como património a valorizar, promover e difundir, compreendia-se agora a sua fragilidade em contextos ‘dentro e fora de casa’: como o da emigração, onde as línguas nacionais e sobretudo o inglês eram frequentemente escolhas mais apetecíveis para os filhos de emigrantes; e como o do próprio território nacional, onde a democratização da aprendizagem de línguas estrangeiras e o crescente apetite por conteúdos produzidos fora de Portugal desafiavam, até aí, o domínio inquestionável da língua portuguesa dentro de fronteiras. O último governo constitucional da década de 70, o V (agosto de 1979 – janeiro de 1980), essencialmente um governo preparatório de eleições intercalares, de iniciativa presidencial, nada veio a acrescentar de diferente à questão.

Como podemos ver, as políticas de promoção da língua portuguesa dos primeiros governos da III República fazem referências pontuais à presença em universidades estrangeiras, através da rede de leitorados do ICAP, mas aquela não parece seguir um propósito mais específico que o de promoção da língua e cultura portuguesas no mundo. Não se compreendia ainda a dimensão verdadeiramente internacional a que o português poderia almejar, que ia muito além de Portugal e dos seus cidadãos, dentro ou fora do território de nacional. Ainda se seguiam, essencialmente, dois grandes objetivos:

- Fomentar o uso do português pelo mundo, não só como idioma de trabalho de instituições internacionais, mas também como língua oferecida em cursos universitários no estrangeiro;
- Torná-la acessível aos filhos de emigrantes, no contexto do EPE.

A Lei n.º 74/77, de 28 de setembro, tornaria este último ponto um “direito”, nomeadamente “ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar obrigatória”, assim como “à conservação da língua e da cultura nacionais e ao



reconhecimento das habilitações escolares adquiridas em Portugal”. Isto passava pela integração nos sistemas de educação no estrangeiro não só do português, mas também da “história, geografia e cultura portuguesas”. Entre os meios propostos para se atingir estes objetivos, contavam-se a contratação de professores, a criação de estágios, o fornecimento de materiais de apoio didático, a promoção de iniciativas de animação cultural e o estabelecimento de leitorados. Dois meses depois, a Portaria n.º 765/77, de 19 de dezembro, vinha então regular o EPE.

Estes propósitos correspondiam parcialmente – portanto, no que dizia respeito ao ensino superior – às competências do ICAP, como se refere no artigo 6.º, alínea d) da referida lei: “Incentivar a criação de leitorados de Português e a inclusão do ensino e da especialização em Português nos cursos adequados do ensino superior de outros países”. Porém, o ensino do português nos níveis básico e secundário no estrangeiro até aí encontrava-se atribuído a outros serviços do Ministério de Educação: com a promulgação da Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, através do Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, atribuiu-se primeiro à Direcção-Geral do Ensino Básico e à Direcção Geral do Ensino Secundário a coordenação, respetivamente, dos níveis básico e secundário do ensino do português no estrangeiro. No caso da primeira direcção-geral, o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro, veio atribuir aquela competência ao Serviço do Ensino Básico Português no Estrangeiro, em coordenação “com os serviços competentes do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Secretariado Nacional da Emigração”; no caso da segunda, a um serviço “junto da Direcção de Serviços de Acção Pedagógica”, conforme o Decreto-Lei n.º 44/73, da mesma data.

Com os já referidos Decretos-Lei n.º 587/76, de 22 de julho, e Decreto-Lei n.º 264/77, de 1 de julho, foram criados junto das missões diplomáticas serviços de coordenação geral do ensino português. No entanto, como refere o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 541/79, de 31 de dezembro, ficou por criar uma estrutura central, que coordenasse os “níveis da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e no domínio da educação de adultos, em instituições portuguesas no estrangeiro ou em instituições de ensino dos diferentes países”. Aquele decreto-lei procedeu então à criação do Gabinete do

Ensino Português no Estrangeiro (GAEPE), dependente da Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário. Apesar da sua constituição como um organismo central, a legislação deixava claro que, para o desempenho das suas funções, era necessária a articulação com outros órgãos do governo, dentro e fora do Ministério da Educação:

“Para o desempenho das suas funções, o Gaepe estabelecerá a devida articulação com as Direcções-Gerais do Ensino Básico, do Ensino Secundário, de Pessoal e da Educação Permanente, bem como com os serviços do Ministério da Educação que se ocupem das relações internacionais não especificamente ligadas ao ensino português no estrangeiro, e ainda com o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Secretaria de Estado da Cultura.”

Entretanto, esta Secretaria de Estado da Cultura abandonara em 1977 o Ministério da Educação e Investigação Científica, tendo ficado diretamente dependente da Presidência do Conselho de Ministros. Consigo, por decisão do Decreto n.º 7/79, de 27 de janeiro, levaria ainda o ICAP, que até aí parecia estranhamente arredado das várias reformulações encetadas na área do ensino do português no estrangeiro, no qual, afinal de contas, deveria ter algo a dizer, face às suas competências no âmbito da difusão da língua e da cultura portuguesas. A decisão é justificada pelo facto de o ICAP ter “vindo a estar” na “dependência funcional” daquela Secretaria de Estado – algo que, novamente, causa alguma estranheza, se tivermos em conta que o Instituto perdera grande parte da sua atuação no âmbito da cultura uma década antes, precisamente para a DGAC, que com o Decreto n.º 89/76, de 29 de janeiro, passara a Secretaria de Estado. Ainda assim, esta medida é enquadrada como sendo temporária, até que, como refere o decreto, se procedesse à “criação de instituições adequadas para o desenvolvimento do ensino e da divulgação da língua portuguesa no estrangeiro”, no âmbito da “reestruturação geral da orgânica do Ministério da Educação e Investigação Científica”.

### **2.3.2.2 Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (1980–1992)**

O regresso à tutela anterior aconteceria, de facto, a breve prazo. Um ano depois, por ordem do Decreto-Lei n.º 50/80, de 22 de março, o ICAP regressa ao então já

denominado Ministério da Educação e da Ciência, por se situarem “mais correctamente” as suas atribuições – a “difusão da língua e cultura portuguesas nas Universidades e instituições congéneres estrangeiras” – naquele ministério. Muda também o seu nome para Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), finalmente colocando a promoção da língua na sua designação.

Simultaneamente, a tutela do ensino básico e secundário português no estrangeiro transita das Direcções-Gerais dos Ensinos Básico e Secundário, onde até lá residira, e passa para o novo ICALP, que assim acolhia sob a sua alçada a coordenação de ‘ensino português’ no estrangeiro, nos níveis básico e secundário, e o ‘ensino de português’ no estrangeiro, a nível superior. Deixava assim de existir o GAEPE, meros meses após o seu estabelecimento.

O novo enquadramento, porém, pecou por escasso: como sublinha Filipe (2021), o Decreto-Lei n.º 50/80 não regulamentou devidamente as novas competências atribuídas ao novo instituto, que, até aí, atuava sobretudo no ensino superior. Na prática, a jurisdição do ICALP sobre o ensino básico e secundário no estrangeiro nunca aconteceria e esta competência viria, inclusivamente, a ser-lhe formalmente retirada anos depois, com a promulgação da nova lei orgânica do Ministério da Educação e da Cultura, através do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, que atribuiu à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa “a promoção, coordenação e apoio (...) do ensino básico e secundário português no estrangeiro”, e com o Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de outubro, que aprova a lei orgânica daquele organismo e revoga em definitivo o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 50/80, assim atribuindo àquela Direcção-Geral “a responsabilidade do ensino básico e secundário português no estrangeiro.” Logo a seguir, o Decreto Regulamentar n.º 30/89, de 20 de outubro, viria a atribuir à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, também sob a tutela do Ministério da Educação, a responsabilidade de “prestar colaboração (...) na definição de currículos e critérios de concessão de equivalências, bem como na formação de professores.”

Entretanto, o primeiro governo constitucional dos anos 80, o VI (janeiro – dezembro de 1980), e aquele sob o qual se procedeu à mudança instituída pelo Decreto-Lei n.º 50/80, atribuiu no seu programa à “defesa e promoção da língua e cultura portuguesas” (VI

Governo Constitucional, 1980, p. 6) e ao “ensino do português” no estrangeiro um papel de destaque que raramente se repetiria nos programas dos governos sucessivos, surgindo logo como terceira prioridade da política externa do país, imediatamente a seguir à “integração de Portugal na Comunidade Europeia” e ao compromisso perante a OTAN. Esta prioridade desdobrava-se em dois objetivos mais ou menos concretos: primeiro, a elevação do português a língua de trabalho nas organizações internacionais das quais a jovem democracia era ou se tornava membro; segundo, ao desenvolvimento em particular das relações com os países de língua portuguesa, com os quais se partilhava “um património comum”, que não era “pertença exclusiva” de Portugal – um passo importante para o reconhecimento da dimensão e fulgor mundial da língua portuguesa, ainda que a reutilização do termo “defesa” deixasse entrever um receio, quiçá contraditório, de que, no mercado das línguas – da Europa e do mundo – o português estivesse numa posição frágil. Esta aproximação aos países de língua portuguesa seria uma constante da política externa portuguesa até hoje.

Outra arena da política externa onde se continuava a apostar na “defesa” da língua era no seio das comunidades emigrantes, na qual o VI Governo Constitucional se propunha a dedicar particular cuidado ao ensino do português e outras medidas do foro educativo, no âmbito de uma “intensa política de protecção e apoio aos emigrantes portugueses no estrangeiro e aos seus descendentes” (p. 7), assim dando seguimento a uma das tónicas dos primeiros governos constitucionais. Como destaca Pinto (2008), esta política de difusão da língua portuguesa ficaria inclusive codificada na Constituição da República Portuguesa, inicialmente na sua primeira revisão, em 1982, ao ser adicionada a alínea i) do artigo 74, que atribui ao Estado a incumbência de “assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa”; e, depois, com a segunda revisão constitucional de 1989, tornando o desiderato de “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa” uma das “tarefas fundamentais do Estado”, de acordo com a alínea f) do artigo 9.º.

Com o programa do VII Governo Constitucional (janeiro – setembro de 1981), reafirma-se a mesma defesa e promoção do português como “opção fundamental do

Governo” (VI Governo Constitucional, 1981, p. 25) no âmbito da ação cultura da política externa, embora deixe de fazer parte das três opções fundamentais, tendo sido ultrapassada pelo reforço “da cooperação com o Conselho da Europa”. Também se repetem, *ipsis verbis*, os apelos à colaboração continuada com os “países de expressão oficial portuguesa”, e ao ensino do português no estrangeiro para a “emigração e comunidades portuguesas no mundo”, desta feita atribuindo tal missão muito claramente ao Ministério da Educação e Ciência. O mesmo faria no seu programa o VIII Governo Constitucional (setembro de 1981 – junho de 1983), sem outras novidades de relevo no que à promoção da língua dizia respeito – pelo contrário, esta deixa de fazer parte das mais altas prioridades da política externa, surgindo apenas referida no contexto da emigração e das comunidades portuguesas.

Já o IX Governo Constitucional (junho 1983 – novembro de 1985), embora não se desviasse das duas principais linhas de ação dos governos anteriores (língua como fundamento de colaboração entre países, especialmente africanos, de expressão portuguesa, e língua como vínculo e direito das comunidades da emigração), propôs-se no seu programa a algumas medidas mais específicas, nomeadamente: no âmbito da sua política de educação, à “revisão, após adequada reflexão, do sistema do ensino português no estrangeiro” (IX Governo Constitucional, 1983, p. 20); na política cultural, à “implantação da língua e da cultura portuguesa nos quadros educacionais e culturais dos países europeus”, como medida de “preservar as raízes culturais portuguesas” da emigração (p. 78); e, por fim, ainda no que tocava às comunidades portuguesas no estrangeiro, ao “alargamento da rede de ensino de português no estrangeiro, com crescente recurso a meios audiovisuais, e difusão da cultura portuguesa nos principais países de acolhimento das comunidades portuguesas.” (p. 79)

Apesar da mudança de cores políticas, o governo que se lhe seguiu, o X Governo Constitucional (novembro 85 – agosto 87) prosseguiu as apostas políticas anteriores de promoção da língua portuguesa junto das comunidades emigrantes e como núcleo de cooperação com os países de expressão portuguesa, em particular os africanos, com os quais as questões de cooperação ganhavam cada vez mais desenvolvimento. No primeiro

aspecto, continuava a apelar-se à “revisão de objectivos, métodos e esquemas de apoio” (X Governo Constitucional, 1985, p. 59), sublinhando-se, no contexto das medidas para a educação, a necessidade de “coordenação entre as diversas entidades que no estrangeiro promovem a cultura e língua portuguesas” (que ficam por nomear) e fazendo-se a promessa, mais adiante e no contexto das medidas para as comunidades, de serem “estruturados novos e mais eficazes esquemas de articulação entre os departamentos governamentais que superintendem na matéria.” Apela-se também ao “estabelecimento de mecanismos mais eficazes nos serviços centrais do Ministério que interactuam com as comunidades europeias” (p. 65) certamente com o propósito de integrar o ensino português nos sistemas educativos europeus onde a comunidade emigrante é mais expressiva.

No que respeita à segunda dimensão, a das relações com os países de língua portuguesa, aquele governo enquadrava como “instrumentos privilegiados” (p. 62) os institutos, centros e outros organismos de promoção da língua portuguesa, parecendo abrir as portas à manutenção e expansão desta rede de pontos de difusão do português. Porém, como analisa Filipe (2021, p. 27), tratava-se “de uma perspectiva centrada dentro do espaço potencial dos falantes da língua, sem intenção de promoção e difusão da língua fora daquele espaço”, não transparecendo a ideia de que “o português era língua de comunicação internacional que poderia ser falado como língua estrangeira, tal como inglês ou o francês”.

O programa do XI Governo Constitucional (agosto de 1987 – outubro de 1991), mantém o enquadramento e prioridades da legislatura antecedente: não só o apoio às “Comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo”, como o enfoque na cooperação com os países africanos de língua portuguesa, “tendo em atenção as especiais responsabilidades históricas de Portugal” (XI Governo Constitucional, 1991, p. 10). Particularmente destacando o “papel chave” da língua e cultura portuguesa no quadro da cooperação, nomeia-se o ICALP (entre outros) pela sua “potencialidade”, e de seguida define-se a “defesa e valorização” da língua portuguesa como um dos “vectores fundamentais” (pp. 65, 66) da modernização da educação portuguesa:

“A defesa e valorização da língua e da cultura portuguesas, no território nacional e junto das Comunidades Portuguesas no mundo, o seu desenvolvimento nos Estados de língua oficial portuguesa e nos espaços geoculturais a que Portugal se encontra historicamente ligado, o incremento das acções de cooperação, nos domínios da educação e da ciência com aqueles Estados, assim como a promoção do ensino português no estrangeiro.” (p. 67)

Regista-se o regresso à utilização do termo “defesa” do português, não só no estrangeiro, no seio das comunidades, como no território nacional: apela-se à comunicação social que, “perante a invasão de grandes meios de informação estrangeiros”, procure “a defesa e a valorização da língua portuguesa”, e à mobilização da juventude para “a defesa do património cultural e da língua” (pp. 72, 75). O “reforço da identidade nacional”, que este programa define como um dos eixos estratégicos da “modernização da educação portuguesa” (pp. 65, 66), exige a defesa da língua e cultura portuguesas. Seria compatível essa “defesa” com a abertura ao mundo, não só no contexto europeu, onde Portugal era um membro recém-integrado da Comunidade Económica Europeia (CEE), mas também com a ideia da língua portuguesa como pertença comum de vários Estados espalhados pelo mundo? É um ‘jogo de cintura’ que até hoje informa e caracteriza as políticas de língua de Portugal, como continuaremos a ver.

Igualmente, não podemos deixar de destacar os constantes apelos, por um lado, à revisão do sistema de ensino, e, por outro, à coordenação entre os diferentes participantes da difusão da língua portuguesa no estrangeiro, que parecem transparecer claras ‘fendas’ no sistema. De facto, a década em apreço foi uma época de profundas alterações na Educação em Portugal: conforme explica Lima (2018), em 1986 é aprovada a – ainda hoje em vigor – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro), resultante da Constituição democrática de 1976 e criada em substituição da lei anterior de 1973, que não chegara a ser regulamentada. O EPE é consagrado como uma das cinco modalidades especiais de educação escolar, juntamente com a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino a distância. O artigo 22 dispõe assim aquela modalidade de ensino:

“1 – O Estado promoverá a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países e a criação e a manutenção de leitorados de português, sob orientação de professores portugueses, em universidades estrangeiras.

2 – Será incentivada a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa e junto das comunidades de emigrantes portugueses.

3 - O ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos será assegurado através de cursos e actividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos.

4 – Serão incentivadas e apoiadas pelo Estado as iniciativas de associações de portugueses e as de entidades estrangeiras, públicas e privadas, que contribuam para a prossecução dos objectivos enunciados neste artigo.”

O EPE parece, assim, incluir várias modalidades. No que diz respeito ao ensino básico e secundário, por um lado estando integrado nos sistemas de educação estrangeiros, como parte do seu ensino oficial, ou na forma de escolas portuguesas (o que viria apenas a concretizar-se em países e regiões de língua oficial portuguesa, e não “junto das comunidades emigrantes”); por outro, complementando os sistemas educativos, através de cursos e actividades extracurriculares. Já no ensino superior, restringia-se à presença de leitores de português em universidades estrangeiras. Relembramos que, à data da aprovação desta lei, ambas as competências se encontravam legalmente atribuídas ao ICALP, de acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 50/80.

Entretanto, fora também criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de janeiro, com o propósito de realizar estudos “orientados para a reorganização do sistema educativo”. Dois anos depois, em 1988, um dos Grupos de Trabalho da CRSE elaborou um relatório sobre o ensino do português no estrangeiro, comentado extensivamente em Filipe (2021). Deste



relatório transpareceram as várias dificuldades por que passava o ICALP, entre as quais se contavam “insatisfatório relacionamento com o Ministério dos Negócios Estrangeiros” (p. 24), “anomalias e distúrbios múltiplos” causados pelas “sucessivas reestruturações”, e uma jurisdição apenas “formal” sobre os Serviços de Ensino Básico e Secundário Português no Estrangeiro, que tinham continuado a funcionar numa “autonomia de facto”, ignorando a tutela do ICALP – assim explicando o *volte-face* dos Decretos-Lei n.º 3/87 e 362/89.

Dando continuidade ao que se começara a fazer uma década antes, em que, como vimos, se criaram posições de coordenadores-gerais para o ensino de português na França e Alemanha, em 1987 o Decreto-Lei n.º 142/87, de 23 de março, introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 133/85, de 2 de maio, onde se regulavam os requisitos para recrutamento do pessoal especializado do MNE, criando a figura de conselheiro e adido para os assuntos do Ensino de Português no Estrangeiro e, de novo, sublinhando a importância da cooperação entre Ministérios da Educação e Negócios Estrangeiros, sem a qual o ensino do português no estrangeiro se tornava inoperacional.

Segundo a análise de Filipe (2021, p. 28), também o já referido Relatório do Grupo de Trabalho da CRSE, apesar de reconhecer “a especificidade do ensino da língua no estrangeiro consoante os seus destinatários e o contexto cultural”, parecia reduzir o seu interesse aos alunos “filhos de emigrantes ou em alunos oriundos de países africanos, onde a língua portuguesa é língua oficial” – portanto, não almejando que o português fosse “para além da sua base geolinguística” e se afirmasse como uma verdadeira língua global.

Igualmente, em 1988, com a Proposta Global de Reforma apresentada pela CRSE, de novo citada e examinada por Filipe (2021), parece-se confirmar que a ambição da promoção da língua portuguesa na época se restringia, efetivamente, àquela base linguística, a fazer crer pelas palavras finais da apresentação do programa de execução da referida proposta, que queria

“responder adequadamente às necessidades e aos anseios de milhões de portugueses e lusodescendentes espalhados por todos os continentes”, “contribuir activamente para a construção de uma Europa comunitária multilinguística e

multicultural”, “apoiar a preservação e a expansão do Português nos PALOP” e “(...) em estreita ligação com estes países africanos e com o Brasil (...) converter a lusofonia numa realidade linguística com efectiva projecção cultural, política e económica à escala mundial”. (p. 45)

Ainda assim, parecem surgir indícios, ainda que tímidos, de uma aspiração à internacionalização da língua, ao se advogar a “utilização progressiva do português como língua internacional” – embora Filipe (2021, p. 30) questione se por “internacional” se entende simplesmente o facto de ser falada em vários países independentes – e, portanto, não deixando de ser a língua “confidencial” daquelas nações – ou se de língua “verdadeiramente internacional”:

“Uma língua para ser verdadeiramente internacional tem de ser ouvida e falada nos *fora* internacionais, tem que se fazer representar para além das suas fronteiras naturais, tem que ser relevante nas suas relações internacionais, servir de veículo de comunicação a outros falantes para além daqueles que a ouvem desde o berço ou do banco das escolas.” (p. 30)

### **2.3.2.3 Instituto Camões (1992–2006)**

O XII Governo Constitucional (outubro de 1991 – outubro de 1995), e primeiro dos anos 90, define como seu primeiro objetivo global de política externa a afirmação do país no mundo, e, logo a seguir, a valorização da “identidade portuguesa, particularmente através da difusão e promoção” (XII Governo Constitucional, 1991, p. 18) da língua, história, património e valores. A promoção da língua surge, assim, intrinsecamente ligada à própria promoção do país, que se faz crescer pela língua, mas, por essa mesma razão, corre o risco de a diminuir, por potencialmente fazer dela um veículo de ‘Portugalidade’, e não de lusofonia. É revelador notar que a língua portuguesa – “uma das línguas mais faladas no mundo” (p. 63), como se admite já no documento – é considerada “elemento constituinte e aglutinador”, não da comunidade dos países de língua portuguesa, mas da “identidade nacional”. Ainda assim, são múltiplas as referências à cooperação, especialmente com os países africanos de língua portuguesa, demonstrando uma consciência já plena do valor

económico da língua enquanto potencial ‘cola’ que une territórios diferentes e lhes permite multiplicar sinergias no seu relacionamento.

É também digno de nota que a “difusão e promoção da língua” surge entre os principais objetivos globais da política externa daquele governo, aparecendo depois, mais especificamente, como quinto ponto da política externa portuguesa, onde se junta à cultura. A promoção da língua e cultura portuguesas é apresentada no contexto de integração na comunidade europeia – um projeto ainda relativamente recente à época – no qual surgia a necessidade de “defender e valorizar a identidade portuguesa” (p. 23), assim se mantendo não só o termo, mas sobretudo esta visão conservadora da língua sob ataque, que já surgira no programa do governo anterior, do qual esta legislatura era uma continuação.

Merece particular atenção então o instrumento encontrado por este governo para “congregar recursos humanos e materiais e promover as sinergias indispensáveis entre os diferentes departamentos do Estado com responsabilidades específicas neste domínio” (p. 23) (isto é, não só os Negócios Estrangeiros, como a Educação, a Cultura e a Ciência): o novo IC, ao qual o programa do governo se refere como “instrumento fundamental na política de afirmação da língua portuguesa no mundo” (p. 61).

A promoção da língua portuguesa pelo Estado português vivia, em certa medida, de contradições: por um lado, defendia-se o projeto europeu e a integração de Portugal na Europa; por outro, a língua portuguesa – a dos emigrantes e dos seus filhos, a das organizações internacionais, a dos meios de comunicação social, etc. – estava sob ataque de outras línguas, sobretudo o inglês, com mais poder e recursos; ainda por um lado, afirmava-se orgulhosamente a pertença à comunidade de países lusófonos; por outro, elegia-se a língua como um dos elementos definidores da identidade portuguesa e, ao se promover uma, promovia-se a outra.

Em consonância com o programa do governo, o Decreto-Lei n.º 135/92, de 15 de julho, reconhece, logo na sua abertura, os novos desafios da promoção da língua portuguesa no mundo: “o renovado relacionamento de Portugal com os países de língua

portuguesa, a integração de Portugal nas Comunidades Europeias e o crescente peso do português entre os idiomas mais falados, num processo em contínua expansão.” Este decreto-lei estabelece assim o novo IC, assente numa rede de institutos e centros no estrangeiro, atuando em cooperação com os Ministérios dos Negócios Estrangeiros, Educação e Cultura, e inclusivamente absorvendo as competências de vários dos seus organismos, que seriam gradualmente extintos: da Direcção-Geral de Extensão Educativa, do Ministério da Educação; da Direcção de Serviços das Relações Culturais Bilaterais, do MNE; e do Gabinete das Relações Internacionais, da Secretaria de Estado da Cultura.

Apesar de todas as dificuldades indicadas no atrás referido Relatório de 1988 do Grupo de Trabalho da CRSE, assim como na Proposta Global de Reforma que dele resultou, o novo instituto nasce ainda sob a tutela “científica, pedagógica, funcional e patrimonial do Ministério da Educação”, sendo que a determinação das suas linhas de orientação e domínios prioritários de atividade seriam exercidos em articulação com o MNE e o “membro do Governo responsável pela área da cultura” (uma área da governação particularmente sensível a reestruturações).

Porém, rapidamente se pareceu entender que tal opção de tutela não só corria o risco de repetir a disfunção verificada ao longo da década de 80, como diminuir o papel da promoção da língua e cultura portuguesas na renovada política externa que se pretendia concretizar. Assim, o MNE sofre uma reestruturação no início de 1994, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 48/94, de 24 de fevereiro. Lá se afirma que, face ao “progressivo aprofundamento da participação portuguesa nas relações internacionais no quadro bilateral, multilateral e comunitário”, se impunha uma nova “lei orgânica que contribua para que Portugal possa reforçar a projecção da sua imagem e afirmar a sua presença no quadro internacional.” É nesse contexto que o IC, no artigo 30, transita para a tutela do MNE, com uma importante salvaguarda: o Ministério da Educação mantinha “a tutela científica e pedagógica relativamente ao ensino português no estrangeiro, bem como à certificação ou reconhecimento de acções de ensino ou divulgação da língua e cultura portuguesas, de iniciativa pública ou privada.”

No ano seguinte, a nova lei orgânica do IC, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 52/95, de 20 de março, consolida esta passagem de tutela para o MNE, novamente associando a necessidade de uma nova postura para a promoção da língua e cultura portuguesas com “o renovado relacionamento de Portugal com os países de língua portuguesa, a integração de Portugal na União Europeia e o crescente peso da língua portuguesa”, que passaria pela “defesa da língua e valorização da cultura portuguesas.” Neste mesmo decreto, se reconhece o que os anteriores relatórios citados já diziam, justificando a passagem de tutela para o MNE:

“Colocado, num primeiro momento, sob a tutela do Ministério da Educação, foram desde então dados passos significativos no referido propósito de integração, articulação e coordenação dos serviços. Todavia, a experiência adquirida mostrou a manutenção de algumas dificuldades na conciliação de um sistema que, em última análise e na prática, se traduzia na existência de duas tutelas.”

Os problemas ocorridos ao longo dos primeiros anos de vida do IC eram, de facto, conhecidos. O programa do XIII Governo Constitucional (outubro de 1995 – outubro de 1999), cuja legislatura marcou uma mudança de cores políticas após dez anos de governação, apontou o dedo aos seus predecessores, dando o “atraso da publicação da Lei Orgânica do Instituto Camões” (XIII Governo Constitucional, 1995, p. 55) (que foi promulgada quase três anos após a criação daquele) como um “exemplo de ineficácia”, sendo por isso “necessário dotar de meios adequados o Instituto Camões, por forma a sanar por completo a crise em que foi deixado” (p. 56), e assim pôr “fim à lastimável situação de inoperacionalidade em que foi deixado” (p. 61).

Parece registar-se também no programa deste governo uma quebra com a visão anterior da língua como elemento explicitamente catalisador da afirmação da identidade portuguesa do mundo – a cultura parece, ao invés, assumir esse papel em certas passagens como “factor de construção e afirmação da identidade nacional” (p. 127) – surgindo muito mais associada à criação de uma verdadeira comunidade de parceiros entre os países de língua portuguesa, referindo-se explicitamente, para esse efeito, uma política de língua, especificamente no contexto da “comunicação social e direito à informação” (p. 47):

“A prossecução de uma política da língua, visando uma melhor implantação do Português no espaço da lusofonia, será igualmente inscrita entre as prioridades sectoriais, em estreita articulação com o incremento da cooperação com os PALOP. Esta última visará, em especial, a melhoria das infra-estruturas mediáticas e da formação profissional, assim como a criação de um espaço alargado de distribuição de programas em língua portuguesa, susceptível de reforçar os laços afectivos e económicos com a África e o Brasil.” (p. 50)

De facto, a ideia de defesa da língua, para além de surgir associada com o seu ensino e difusão mediática nos países africanos de língua portuguesa, é também apresentada como um objetivo comum a partilhar por aquela comunidade, assim novamente se desligando da ideia da língua como elemento de promoção da identidade de um país apenas:

“Os laços da História, da Língua e da Cultura obrigam-nos a prosseguir no rumo da criação de uma Comunidade dos Povos de Língua Portuguesa, ideia de futuro, que deveremos, desde já, alicerçar em passos concretos e práticos, no sentido do aprofundamento das relações entre os Estados de língua oficial portuguesa e da cooperação na defesa da língua portuguesa no Mundo.” (p. 55)

Curiosamente, no programa do XIV Governo Constitucional (outubro de 1999 – abril de 2002), que manteve a identificação política, o objetivo da expansão da língua portuguesa no mundo surge, pelo menos quanto à organização do documento, sob a alínea da “afirmação da identidade nacional no contexto europeu e mundial” (XIV Governo Constitucional, 1999, p. 2), grande ‘chapéu’ sob o qual se engloba a política externa que se queria para o país. Essa associação é posteriormente atenuada, novamente recuperando a dimensão internacional da língua portuguesa e a necessidade de reforço de parcerias com os países lusófonos:

“O projecto do Governo é, igualmente, um projecto de afirmação dos nossos valores culturais, da nossa vocação universalista e da afirmação da nossa identidade própria assente no respeito pelos outros e pela diversidade. Mas é também um projecto de

união e de entendimento de todos os que usam a língua portuguesa como veículo de comunicação, uma aposta solidária no papel que tem que ser conquistado para a expressão da cultura portuguesa espalhada pelo Mundo e para todos os povos e países que fazem do português a sua língua própria.” (p. 4)

Novamente se refere uma política de língua, nomeadamente “de promoção e de expansão da língua portuguesa no mundo” (p. 117), diretamente atribuindo ao IC a responsabilidade da sua coordenação e, desta feita, apresentando-a no contexto da Cooperação para o Desenvolvimento – antevendo o desenvolvimento futuro que o Instituto teria e que abordaremos mais adiante. Neste ponto se afirma que o IC deveria dar “particular projecção a acções de apoio à utilização do português como língua de trabalho das organizações internacionais e ao ensino de português como língua segunda, e a didáctica do português no estrangeiro.”

Também sob a categoria de medidas relacionadas com a política externa, mas desta feita sob a alínea de “uma política de efectiva promoção das Comunidades Portuguesas” (p. 2), se propõe 12 medidas concretas para a língua e outras 12 para a cultura, das quais destacamos a aquisição da participação maioritária (51%) do IPOR por parte do IC – são, aliás, múltiplas as referências a Macau, território à época à beira da sua retrocessão à RPC, e cuja importância para a presença portuguesa no Oriente não era ignorada.

Podemos assim observar o desenvolvimento da perspectiva do Estado português – pelo menos no que diz respeito aos programas de governo, enquanto cristalização de vontade e ambição política daqueles com a ‘mão no leme’ – no início do século XXI e com um quarto de século de governação democrática decorrida. A promoção da língua portuguesa no mundo, ora na ótica da defesa, ora na da expansão, foi objetivo constante, tendo parecido haver uma evolução de uma visão da língua como mais um elemento da afirmação de Portugal, como país e nação, na Europa e no Mundo, para uma valorização da língua como pertença comum dos vários países da CPLP, e como base de política externa em áreas como a Cooperação. Ainda assim, não se descurava a promoção da identidade nacional, quer através da difusão da cultura portuguesa (por exemplo, nos países de língua portuguesa), quer através do ensino da língua, especialmente às comunidades portuguesas

espalhadas pelo mundo. A afirmação da “vocação universalista” da identidade nacional era compatível com todos estes desideratos.

Este progresso parecia, contudo, altamente sujeito   orienta o política do governo no poder, como parecem demonstrar os programas dos dois executivos que se sucederam. O XV Governo Constitucional (abril de 2002 – julho de 2004), apesar de manter a t nica de colabora o com os países de língua portuguesa, especialmente os africanos, aparenta deixar de vê-los tanto como parceiros na promo o da língua, mas mais como potenciais clientes da exporta o da nossa cultura, um espaço lusófono onde se poderia proceder   “projec o de valores e interesses” (XV Governo Constitucional, 2002, p. 20) – incluindo os económicos, certamente.

Verifica-se também um regresso   ‘cruzada’ da defesa da língua portuguesa – “defender e afirmar a língua e a cultura portuguesas” (p. 21)   o sétimo de nove eixos estratégicos da política externa, ou como lhe chama o documento, “actua o político-diplomática” – e ao vínculo essencial entre língua e identidade, cristalizado da seguinte forma: “A identidade nacional face   globaliza o e   integra o europeia e peninsular, afirma-se no mundo através de fatores culturais e da defesa da língua portuguesa.” (p. 28) Ainda assim, devemos notar a referência   língua portuguesa como “elemento aglutinador da cultura lusófona e de afirma o desta cultura no Mundo” (p. 137). Parece haver, pelo menos, o reconhecimento implícito de que a promo o da língua portuguesa pode servir propósitos múltiplos – quer a promo o da ‘Portugalidade’, quer a da lusofonia.

O XVI Governo Constitucional (julho de 2004 – março de 2005) manteve essencialmente o programa do executivo anterior quanto   língua, o que seria de esperar, tendo em conta ter surgido na sequência da demissão do anterior primeiro-ministro e da conseqüente reformula o do governo. Note-se, porém, uma referência   “dinamiza o” (XVI Governo Constitucional, 2004, p. 24) da CPLP e do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) – concebido em 1989 e inclusivamente referido j   no decreto-lei que deu origem ao IC – bem como   “utiliza o do português como língua de trabalho em v  rias organiza oes internacionais”, o que fazia crer haver alguma associa o da pertenc a da



responsabilidade da promoção da língua portuguesa à ideia da lusofonia. Porém, nestes dois últimos programas de governo, não se fazem referências ao IC.

#### **2.3.2.4 Instituto Camões + EPE (2006–2011)**

Sensivelmente a meio da primeira década do novo milénio, o IC viria a sofrer a primeira de duas importantes alterações, ambas motivadas por programas de reestruturação e simplificação do aparelho do Estado, em resposta a conjunturas económicas desfavoráveis. Encontrava-se então em exercício o XVII Governo Constitucional (março de 2005 – outubro de 2009), cujo programa apresentava como um dos cinco eixos principais a valorização “do posicionamento do país no quadro internacional” (XVII Governo Constitucional, 2005, p. 7), sendo a valorização da cultura e língua portuguesa um dos meios especificamente apontados para se alcançar esse objetivo. O mesmo se afirma aquando da definição da política externa, sob a alínea “participação activa nos centros de decisão da vida e das instituições mundiais”, na qual se apela a “um Portugal mais forte na Europa e no Mundo, confiante na sua identidade (...) e na projecção global da sua língua” (p. 151). Não podemos deixar de destacar a associação entre identidade e língua, assim como a utilização do pronome “sua” – isto é, a língua de Portugal. Numa primeira leitura, parece repetir-se a posição programática dos governos anteriores de encarar a promoção da língua como sinónimo de promoção do país.

Contudo, este sentimento é altamente temperado noutras passagens, dando a entender uma política mais subtil. Os apelos ao reforço da colaboração com a CPLP estão presentes, sobretudo no que toca à política cultural externa, na qual o primeiro ponto é uma chamada ao desenvolvimento de uma estratégia comum, “conducente a reforçar a utilização do português como língua de comunicação internacional” (p. 157). O mesmo se faz na área da cooperação, sob cuja ação se pretende “valorizar a afirmação da cultura e da língua portuguesa no mundo”, bem como “reforçar o nosso relacionamento político e diplomático, designadamente no espaço da CPLP” (p. 156).

Este programa de governo também se destaca pelas várias referências, ao longo do documento, de caminhos de promoção da língua e da cultura no âmbito dos meios

audiovisuais e das tecnologias da informação, assim como da edição e tradução. É precisamente nesse contexto que encontramos a única referência ao IC, nomeadamente numa chamada a uma “articulação mais efectiva” (p. 59) entre aquele instituto e organismos do Ministério da Cultura, bem como “seus congéneres de outros Países”, com o propósito geral de “afirmar Portugal no Mundo” – mais uma vez, promoção cultural equivale a promoção do país.

Tal como em programas de governo anteriores, desde os primeiros anos da democracia, as questões do “ensino do português aos luso-descendentes” (p. 157) e da “integração da língua portuguesa em currículos estrangeiros” não são descuradas, encontrando-se integradas na política cultural externa; na arena da educação, a política para a língua resume-se à frase “procurar-se-á promover o ensino de português no estrangeiro” (p. 48), sem se adiantar como tal se fará. É interessante notar que, quiçá pela primeira vez em programas de governo, surge uma referência ao ensino de português a imigrantes, portanto ensino de português língua estrangeira em território nacional, como veículo de integração – algo que seria presença mais constante em futuros programas do governo, e reflexo das mudanças demográficas e sociais pelas quais passava o Portugal do século XXI.

Entretanto, o Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, vem estabelecer o regime jurídico do EPE. O diploma abre com a indicação das responsabilidades do Estado no campo da língua:

“Assegurar o ensino e a valorização permanente da língua portuguesa, defender o seu uso e fomentar a sua difusão internacional constituem tarefas fundamentais do Estado, tal como se encontram definidas na Constituição. Por força das disposições constitucionais, o Estado está ainda incumbido da defesa e promoção da cultura portuguesa no estrangeiro e de facultar aos filhos dos portugueses residentes no estrangeiro o acesso a essa cultura, bem como ao ensino da língua materna”.

É de seguida referida a Lei de Bases do Sistema Educativo e a definição naquele documento do EPE como uma das modalidades especiais de educação escolar, à volta da

qual foi sendo criado um enquadramento legal, iniciado com o já referido Decreto-Lei n.º 264/77, de 1 de julho, que criara os serviço de coordenação junto de algumas missões diplomáticas ou postos consulares, e depois prosseguido com o Decreto-Lei n.º 30/99, de 29 de janeiro, que fora um primeiro esforço de “suprir a insuficiência de uma regulamentação dispersa e de complexa conjugação” no que dizia respeito ao EPE, para além das constantes transformações por que passaram as comunidades portuguesas no estrangeiro, assim como à disparidade da qualidade do ensino português prestado. Com o Decreto-Lei n.º 165/2006, decidiu-se então mais uma vez definir o regime jurídico do EPE.

É também notável que, apoiando a consolidação da lei neste novo regime jurídico, surja o reconhecimento da necessidade de “uma política mais ambiciosa para a língua portuguesa, baseada num esforço persistente de promoção do seu ensino e do seu estudo à escala mundial”, não só para as comunidades portuguesas, mas também para aqueles “que, independentemente da sua nacionalidade ou língua materna, manifestem interesse em prosseguir-lo.” Para esse efeito, o XVII Governo Constitucional inscreve também na legislação os seus esforços à data de “encetar negociações (...) com os países de acolhimento das comunidades portuguesas”, de forma “a favorecer a integração da língua portuguesa em currículos estrangeiros”; de dar prioridade à “utilização intensiva dos meios audiovisuais e das tecnologias de informação e comunicação como instrumento de divulgação do português como língua não materna”; e, por fim, de criar um “quadro de referência para a elaboração e avaliação de programas, linhas de orientação curricular e escolha de materiais pedagógicos e didáticos, visando o pleno reconhecimento, acreditação e certificação dos cursos do ensino português no estrangeiro”, e seguindo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), aprovado pelo Conselho da Europa.

Deixamos uma última observação sobre a caracterização da política ambiciosa que se impunha desenvolver, que transcrevemos na íntegra:

“Reconhece-se que a língua portuguesa, como grande língua de comunicação internacional, falada por mais de 200 milhões de pessoas, constitui um património de valor inestimável, que deve ser mobilizado para a afirmação de Portugal no

mundo. Para tanto, será indispensável adoptar uma estratégia, tanto quanto possível partilhada com os outros Estados membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, para fomentar e difundir a aprendizagem do português em todo o mundo, de modo não só a satisfazer as obrigações para com as comunidades portuguesas, mas também a proporcionar o seu estudo aos que, independentemente da sua nacionalidade ou língua materna, manifestem interesse em prosseguir-lo.”

Apela-se à “mobilização” do património da língua portuguesa, como língua de comunicação internacional, para três objetivos distintos: a afirmação de Portugal no mundo; a satisfação das obrigações do Estado português para com as comunidades portuguesas; e, por fim, o ensino de português como língua estrangeira a todos que procurem a sua aprendizagem. Note-se que os dois primeiros objetivos se alinham muito de perto com tarefas essenciais da política externa de Portugal. Ainda assim, defende-se a adoção de uma estratégia, “tanto quanto possível”, comum com os restantes Estados-Membros da CPLP. Na expressão “tanto quanto possível” reside um enorme espaço de manobra, onde se ‘acotovelam’ os interesses particulares e nacionais de cada uma daquelas nações, na persecução de um objetivo que todos reconhecem como comum e benéfico à comunidade: a promoção do português.

Fecha-se então a introdução da legislação com a alusão a um propósito, não menos importante, tomado em conta nesta consolidação da lei: a busca de um “funcionamento mais eficiente do ponto de vista da utilização dos recursos públicos” da Administração Pública, anunciado que, a esse propósito, havia ainda uma importante alteração a se fazer:

“A transferência das atribuições em matéria de organização do ensino português no estrangeiro para o Ministério dos Negócios Estrangeiros – em conformidade com o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 21 de abril – constituirá um momento oportuno para proceder à sua reapreciação e eventual revisão.”

De facto, a referida Resolução do Conselho de Ministros, que definia as orientações, gerais e especiais, para a reestruturação dos ministérios, no âmbito do Programa de

Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), aprovado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de agosto, estabelecia já como uma orientação especial para a reestruturação do MNE a integração “das escolas portuguesas no estrangeiro” – o que não se viria a concretizar – “e as atribuições em matéria do ensino do português no estrangeiro do Ministério da Educação” no IC. Esta última competência seria legislada com o Decreto-Lei n.º 204/2006, de 27 de outubro, que promulgou a nova lei orgânica do MNE no âmbito do PRACE, atribuindo ao IC no artigo 17.º a gestão da atividade da “rede do ensino de português no estrangeiro a nível básico e secundário”. Esta atribuição seria reafirmada claramente na nova lei orgânica do IC, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 119/2007, de 27 de abril, onde se decide “alargar a área de actuação do Instituto Camões, cometendo-lhe a coordenação da rede de docência do português no estrangeiro ao nível do ensino básico e secundário”.

Também a Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, de 27 de novembro, ao aprovar uma estratégia de reconhecimento e promoção da língua portuguesa, reconhece que o IC deveria ser incumbido de “promover a racionalização da rede de ensino do Português no estrangeiro, redefinindo a sua missão e promovendo a integração dos leitorados com as outras modalidades de ensino da língua ao nível básico, secundário e extra-escolar” – uma das faces de uma política de “valorização e internacionalização da língua portuguesa”, que carecia de racionalização.

Seriam necessários mais alguns passos no sentido da regulamentação desta transferência de responsabilidades no EPE, que ficara “dependente de posteriores desenvolvimentos normativos, dada a necessidade de definir as condições e o momento adequado para a respectiva concretização”, conforme se reconhece no Decreto-Lei n.º 165-A/2009, de 28 de julho, que altera a lei orgânica do IC promulgada dois anos antes. O Decreto-Lei n.º 164/2009, de 8 de agosto, que modifica a lei orgânica do Ministério da Educação, promulgada anteriormente pelo Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, contribuirá já para esse efeito, ficando a restar ao Ministério da Educação apenas “assegurar as orientações pedagógicas e a certificação das aprendizagens do ensino português no estrangeiro de nível não superior e exercer a tutela sobre as escolas

portuguesas no estrangeiro”, nomeadamente através do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Com o referido Decreto-Lei n.º 165-A/2009, de 28 de julho, o IC ficava assim incumbido de incluir na sua rede externa a rede do EPE, composta por “estruturas de coordenação, nos casos em que tal se justifique, o corpo de docentes de educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e superior”, que se juntavam então aos centros culturais portugueses espalhados pelo mundo e cujo regime jurídico era estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 165-B/2009, da mesma data, sendo que a execução de tal incumbência seria efetivamente iniciada em 2010. Esta passagem de responsabilidades é sublinhada no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 165-C/2009, também de 28 de julho, onde assim se altera o regime do EPE promulgado no atrás referido Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto:

“Assim, de entre as missões cometidas ao Instituto Camões pelo Decreto-Lei n.º 119/2007, de 27 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 165-A/2009, assume particular relevo a obrigação de assegurar a presença de professores de português dos níveis pré-escolar, básico e secundário em escolas no estrangeiro, e de leitores em instituições de ensino superior estrangeiras e em organizações internacionais e de estruturas de coordenação do ensino português no estrangeiro. Incumbe, com efeito, ao Instituto Camões, I. P., dar continuidade e expandir a tarefa iniciada pelas instituições que o precederam e que desde os anos 20 do século passado assumiram o desafio de promover o ensino da língua e a difusão da cultura portuguesas no estrangeiro.”

### **2.3.2.5 Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (2011 – Presente)**

O programa do XVIII Governo Constitucional (outubro 2009 – junho 2011) surge numa conjuntura de crise mundial, em Portugal agravada pelas várias dificuldades económicas até aí sentidas na década de 2000 a 2010. É um programa assim fortemente virado para a recuperação económica, retirando a valorização do país no estrangeiro dos seus eixos prioritários – ao ponto de a política externa ser relegada para as últimas seis

páginas do documento. De facto, a promoção da língua no estrangeiro não surge primeiro nessa área, mas sim na da Cultura, na qual a língua portuguesa é uma das três áreas de destaque, juntamente com o Património e as Artes e Indústrias Criativas e Culturais.

Assim, neste programa de governo, a promoção da língua portuguesa no estrangeiro é integrada na política cultural, e aglomerada numa “política da língua” (XVIII Governo Constitucional, 2009, p. 58), para a qual o governo propõe 9 medidas. Destas, 4 referem-se explicitamente à internacionalização do português, em forte colaboração com os países da CPLP: a promoção do ensino de português “como língua de instrução e de expressão nestes países e na diáspora”; a “expansão e afirmação da Língua Portuguesa como língua de trabalho junto das organizações internacionais”; o investimento financeiro na “expansão e consolidação” do português através do “Fundo da Língua”; e, por fim, a instituição de uma “Academia da língua portuguesa”, com o propósito de “elaborar os instrumentos da língua e articular a política da língua com os restantes países da CPLP” – estas duas últimas propostas otimistas e bem-intencionadas que não teriam implementação. Num momento de profunda crise económica, fazia cada vez mais sentido a partilha do encargo e da responsabilidade de promover o português com todos os países que o têm como língua. Por outro lado, em termos de promoção do próprio país, a sua reputação como país ‘falido’ economicamente precedia qualquer outra preocupação de promoção de identidade cultural. Tal como no programa do governo anterior, há uma grande concentração de medidas relativas à utilização da língua portuguesa nos meios audiovisuais, nomeadamente a RTP (Rádio e Televisão de Portugal) e a RDP (Radiodifusão Portuguesa), “como instrumentos fundamentais de difusão da cultura e da Língua Portuguesa” (p. 58), algo igualmente aplicável à promoção da cultura.

Por fim, no que diz respeito à política externa, nomeadamente sob a alínea referente às comunidades portuguesas, é definida como uma das “prioridades centrais” (p. 125) a “promoção e expansão da rede de ensino da Língua e Cultura Portuguesa, para além da Europa, (...) enquadrada na nova missão de que o Instituto Camões está investido” – referindo-se à recente integração do EPE nas atribuições do IC, conforme explanámos há pouco. Cruzando esta prioridade com o que já foi afirmado em relação à política cultural, é

aparente que, para este governo, o interesse do ensino do português no estrangeiro concentrava-se, sobretudo, nas comunidades e nos territórios dos países da CPLP – portanto, na língua portuguesa como materna ou segunda – não ficando inteiramente claro que ambição havia na promoção do português como língua estrangeira, isto é, em territórios onde o português não é língua oficial ou não existem concentrações de emigrantes ou seus descendentes.

A esse respeito, o último ponto do documento, ainda enquadrado nas medidas de política externa, parecia dar a entender, novamente, que se pretendia centrar as políticas de promoção do português na ‘praça’ da CPLP, aproveitando a Presidência Portuguesa da organização entre 2008 e 2010, nomeadamente no que dizia respeito ao ensino do português como “língua veicular de alfabetização e do sistema de ensino em geral” (p. 127) nos países da CPLP e, fora deste espaço, o seu “reconhecimento e integração curriculares”, bem como a sua promoção como “língua oficial ou de trabalho em organizações internacionais”. É feito novo apelo ao reforço do Fundo da Língua Portuguesa, e à reestruturação do IILP. Apesar de estas medidas representarem um esforço no sentido da partilha das responsabilidades da difusão da língua portuguesa com os restantes países da CPLP (assim afastando a ideia da simples promoção da língua de Portugal, em função da valorização do país no estrangeiro), só o tempo poderia dizer o quão circunstanciais – face à profunda crise económica, e à presidência da CPLP – realmente eram.

Pouco tempo após o término das funções deste governo, a meio do seu mandato, o IC viria a sofrer uma nova e importante mudança, anunciada pela nova lei orgânica do MNE, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 121/2011, de 29 de dezembro e pela nova lei orgânica do IC, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro, que procederam à fusão do IC com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), assim criando o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. O Camões, I.P., ganhava assim competências na área da cooperação, que se juntavam às da promoção externa da língua e cultura portuguesa, e da gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do EPE, em articulação com o Ministério da Educação e Ciência para as questões pedagógico-didáticas.



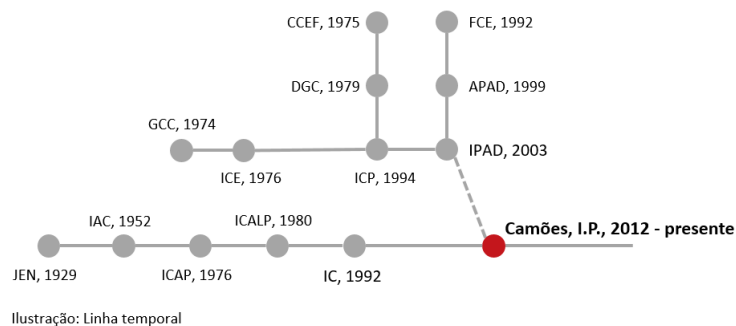


Figura 2.1: Instituições que antecederam funcionalmente o Camões, I.P., nas áreas da ciência, cultura, língua, educação e cooperação. Fonte: Camões, I.P. (s.d.-n), reproduzido na íntegra

Era quase que um regresso a um passado onde a instituição pública responsável pela promoção do português no estrangeiro tinha várias outras atribuições, como era o caso, em particular, do IAC, e das suas vastas responsabilidades nas áreas da ciência, cultura, educação e língua; e, ao mesmo tempo, era um reverter da fortuna do antecedente do IC, o ICALP, que nunca assegurara realmente o EPE e perdera muito antes, ainda sob a efígie do ICAP, as competências no âmbito da investigação científica. O novo Camões, I.P., configurava-se, portanto, como um “mega-instituto”, com atribuições em quatro áreas fundamentalmente distintas da política externa portuguesa: Cooperação, Cultura, Língua e Ensino Português no Estrangeiro.

Tal como sucedera com a passagem em definitivo do EPE para o IC, também a fusão deste com o IPAD surgira na sequência de um programa de racionalização da estrutura do Estado, em tempos de crise, o do XIX Governo Constitucional (junho de 2011 – outubro de 2015), que se aut caracteriza como “frugal e realista” em face da “situação de emergência financeira, económica e social” (XIX Governo Constitucional, 2011, p. 10). Constituía assim uma das prioridades do governo “reduzir custos do Estado e procurar novos modelos mais eficientes de funcionamento” (p. 13), algo que já fora tentado através do PRACE (e que resultara na atribuição de funções ao IC que acabámos de referir), mas que produzira “efeitos muito reduzidos” (p. 15), ao ver deste novo governo. De facto, o PRACE seria substituído pelo Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC), no âmbito do qual foram promulgadas as novas leis orgânicas do MNE e do Camões, I.P., atrás

referidas. Conforme avança o preâmbulo do já citado Decreto-Lei n.º 21/2012, o propósito da fusão daqueles dois organismos era, precisamente, “obter um aumento de eficácia na prestação dos serviços públicos que prosseguem”. A atribuição da “política de cooperação para o desenvolvimento”, cuja prioridade residia nos países de língua portuguesa, ao instituto responsável pela promoção da língua e da cultura no estrangeiro, mostra claramente o peso da CPLP na política externa portuguesa.

De facto, o programa do referido governo elege precisamente a CPLP como um dos principais palcos, logo a seguir à Europa, das relações multi e bilaterais da política externa do governo – palco privilegiado para, partindo do “património comum, particularmente na afinidade linguística e cultural” (XIX Governo Constitucional, 2011, p. 107) e das potencialidades do português como “língua global”, se consolidarem as relações dentro deste bloco. Entre as medidas apontadas nesse sentido, estão, precisamente, a reforma do IPAD, para “melhorar a coordenação e eficácia da ajuda externa ao desenvolvimento”, e do IC, como “instrumento vital da política externa cultural e da afirmação de uma política da língua” (p. 108). A solução encontrada seria, como já vimos, a fusão destes institutos no novo Camões, I.P., do que se esperaria, também, “um serviço eficiente no ensino e divulgação da língua portuguesa no mundo.” No que diz respeito às comunidades portuguesas, o ensino do português era eleito como “âncora da política da diáspora” (p. 109), mas não se propuseram quaisquer medidas específicas nesse sentido.

Já no domínio da política cultural, este programa volta a referir-se à promoção da língua no estrangeiro no contexto da CPLP, nomeadamente no “reforço do papel do Português como língua de comunicação internacional junto das instâncias internacionais e em profunda concertação com os restantes países da CPLP” (p. 127). É com curiosidade – e alguma perplexidade – que notamos que esta intenção se encontra listada sob a alínea “setor do livro, da leitura e da política de língua”, juntamente com várias medidas referentes a questão do “Livro”, como é o caso do programa de apoio à tradução de literatura portuguesa ao estrangeiro, e da “Leitura”, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura. No programa do governo seguinte, XX Governo Constitucional (outubro de 2015 – novembro de 2015), a mesma escolha é feita e torna-se, quiçá, mais clara: a alínea

converte-se em “Política de língua, arquivos e bibliotecas” (XX Governo Constitucional, 2015, p. 25) e abre com a frase mais esclarecedora da aceção de “língua” deste governo: “É na nossa língua que encontramos um dos mais poderosos patrimónios da Cultura portuguesa.”

Este executivo, porém, permaneceria no poder por apenas 27 dias e seria sucedido pelo XXI Governo Constitucional (novembro de 2015 – outubro de 2019), cujo programa é marcado por um otimismo que visava marcar a diferença face ao discurso conservador dos anos de governação anterior. Isto não significava, porém, uma quebra radical com as anteriores políticas para a língua portuguesa no mundo e à sua visão como língua global. Pelo contrário, há uma evolução do conceito do português como “património plurinacional comum dos seus falantes” (XXI Governo Constitucional, 2015, p. 249), do qual “Portugal não é proprietário exclusivo”. Porém, Portugal não deveria “deixar de assumir as suas responsabilidades, não somente na difusão global da cultura portuguesa, mas também no ensino e na valorização internacional da língua”. É neste ponto que o programa deste governo é particularmente interessante, pela afirmação de uma identidade nacional definida pela sua abertura ao mundo, e que não tivera uma expressão tão clara em programas de governo anteriores, com a exceção do XIII e XIV governos, que, relembramos, no programa deste último aludiam à “vocação universalista e da afirmação da nossa identidade própria assente no respeito pelos outros e pela diversidade” (XIV Governo Constitucional, 1999, p. 4).

Afirma-se então no programa do XXI governo que “a identidade nacional é, em primeira instância, europeia, lusófona, ibero-americana e atlântica” (XXI Governo Constitucional, 2015, p. 247), traçando assim os domínios internacionais em que Portugal deve participar como membro ativo, pois a sua inclusão nesses círculos faz parte já da sua própria identidade, sem isso significar que a sua presença no mundo se limita àqueles. A imagem de Portugal no mundo encontrava-se, porém, ‘manchada’ pelos anos de crise, pelo que se avança com a “afirmação da língua portuguesa” (p. 246), juntamente com “a implantação de uma cidadania lusófona e para o estreitamento da ligação às comunidades

portuguesas no estrangeiro”, como eixos de recuperação da reputação do país no mundo a não ignorar.

É, novamente, interessante notar a evolução verificada em cerca de duas décadas, ao compararmos a ideia da língua como expressão de uma identidade que é nacional, mas que é também “europeia, lusófona, ibero-americana e atlântica” (p. 246), com a língua como “elemento constituinte e aglutinador” (XII Governo Constitucional, 1991, p. 63) da “identidade nacional” – ainda que sem se ignorarem todos os laços com a CPLP – de que falava o primeiro programa governo dos anos 90. Esta evolução do conceito de identidade nacional permite, a nosso ver, uma coexistência mais pacífica, entre a busca de um avanço dos interesses do país e a promoção da língua portuguesa como partilha comum da lusofonia.

De facto, os programas de governo até aqui analisados evidenciam que Portugal procura um constante equilíbrio entre a promoção dos seus próprios interesses como país, e a promoção da língua como património comum, sabendo haver um espaço onde é possível encontrar uma conjugação desses desideratos – a lusofonia, cujo reconhecimento como “um espaço económico, educativo e identitário” (XXI Governo Constitucional, 2015, p. 249), conforme refere o programa do XXI Governo Constitucional, “implica o desenho de propostas políticas capazes de cumprir objetivos estratégicos que passem pela valorização linguística e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).”

Não podemos deixar de notar que a ideia de que estas propostas políticas devem ser objeto de novo “desenho” – como que um novo início – parece indicar ou uma desconexão com a realidade de quatro décadas de evolução do conceito de promoção da língua portuguesa no mundo sob democracia, e de quase duas décadas de existência da CPLP; ou uma forte ambição de ‘reinventar a roda’, como é norma dos ciclos eleitorais; ou – numa leitura mais benévola – o reconhecimento de que Portugal e a CPLP permanecem aquém do seu potencial no que diz respeito à promoção conjunta da sua língua. Portanto, partindo do princípio de que a língua é um património comum de um conjunto de países e culturas, e de que a pertença a este espaço é também fator definidor da nossa identidade no mundo, estabelece-se como prioridade a defesa da sua “unidade” no espaço da CPLP,

de forma a preservar ou aumentar o valor deste “ativo”, “uma mais-valia cultural, científica, política e económica” (p. 250), apontando-se uma série de medidas com essa prioridade em mente.

Um exemplo de uma área onde os interesses do próprio país se podem conjugar com os da lusofonia, como um todo, é o da educação e, sobretudo, o do ensino superior, no qual a mobilidade de estudantes é cada vez um fator mais importante, sobretudo no que diz respeito à fonte de receitas das instituições. Uma das medidas apontadas no programa daquele governo era o reforço “do apoio à divulgação internacional das instituições de ensino superior, promovendo Portugal como destino de formação superior graduada e pós-graduada, no espaço da língua portuguesa e em outros idiomas” (p. 119). Através de uma oferta internacional de ensino superior em língua portuguesa, Portugal enriquece-se a si e à lusofonia, colocando ao dispor daqueles que falam português a oportunidade de obter formação académica de qualidade. Por outro lado, esta oferta sublinha, mais uma vez, o equilíbrio extremamente delicado que os países da CPLP procuram manter na promoção dos seus próprios interesses e da lusofonia no seu conjunto – não poderemos ignorar que um aluno que escolha Portugal para os seus estudos superiores é um aluno que poderia, potencialmente, ter escolhido o Brasil, por exemplo.

Ainda no que à língua diz respeito, o programa deste governo reconhece a importância da língua portuguesa como fator de integração, quer das comunidades portuguesas no estrangeiro, que por muitas décadas têm merecido a atenção de sucessivos governos, mas também das comunidades imigrantes, cada vez mais desejáveis como forma de contrariar não só o próprio êxodo dos portugueses para o estrangeiro, mas também o envelhecimento da população e o declínio da natalidade. Para que aquelas se integrem realmente e façam parte efetiva do tecido social português, é importante que aprendam a língua e, para isso, propõe-se no programa a medida particularmente específica de se “desenvolver cursos de língua portuguesa com níveis de maior proficiência linguística (B1 e B2), permitindo a criação de turmas a partir de 10 pessoas, destinadas a preparar os imigrantes para o exame oficial” (p. 125).

No programa do XXII Governo Constitucional (outubro de 2019 – março de 2022), a promoção da língua e da lusofonia não merece a mesma reflexão e desenvolvimento do programa anterior, no qual era um ponto em separado, e surge agora sobretudo integrada nas prioridades de política externa, sob o título de “Afirmar Portugal como país aberto à Europa e ao Mundo” (XXII Governo Constitucional, 2019, p. 38). São feitos os mesmos apelos à valorização da CPLP como “comunidade de língua, cidadania, cooperação político-diplomática e espaço económico” (p. 41), assim como à divulgação e promoção internacional da língua e cultura portuguesas. Já na área da integração das comunidades imigrantes se repete a preocupação em “promover a aprendizagem da língua portuguesa pelos cidadãos estrangeiros não lusófonos, alargando e aprofundando os programas públicos de ensino do português como língua não materna” (p. 118), e assim não deixando dúvidas de que a promoção do português como língua estrangeira também deve ser feita ‘em casa’. Parecia, portanto, não se ter dado um passo à frente na afirmação da vontade política de promoção da língua portuguesa no mundo, pelo menos no que diz respeito às linhas orientadoras da ação governativa.

O mesmo se pode dizer do XXIII Governo Constitucional (março de 2022 – presente) – executivo em funções à data da redação deste trabalho – cujo programa explicitamente afirma caracterizar-se pela “continuidade e o aprofundamento dos eixos e objetivos estratégicos da política europeia e externa” (XXIII Governo Constitucional, 2022, p. 48), não trazendo grandes novidades de fundo no que à língua diz respeito – algo que não causa grande surpresa, tendo em conta que este governo não só dá continuidade aos dois anteriores, como surge na ‘saída’ da pandemia da COVID-19 e, portanto, num quadro em que a recuperação económica é de cimeira e urgente importância.

### **2.3.3 Atuação presente do Camões, I.P.**

#### **2.3.3.1 Principais desideratos: cooperação, língua e cultura**

Em consonância com as atribuições constantes da legislação aplicável, o próprio Camões, I.P., estabelece, no seu *website*, como três as grandes áreas de atuação: Cooperação, Língua e Cultura. Antes de olharmos com mais detalhe para as últimas duas,

nas quais se concentra o presente estudo, consideremos brevemente a Cooperação e como esta se cruza a promoção da língua portuguesa.

A Cooperação tem como principal desiderato “a promoção do desenvolvimento económico, social e cultural dos Países Parceiros, nomeadamente os países prioritários – PALOP e Timor-Leste – bem como a melhoria das condições de vida das suas populações.” (Camões, I.P., s.d.-p) Esta promoção dá-se no contexto da política de cooperação para o desenvolvimento, ou Cooperação Portuguesa, que é assumida não só como um “vetor chave da política externa portuguesa”, como um reforço e complemento a outros vetores, “nomeadamente, a diplomacia económica e a ação cultural externa.”

De uma forma geral, a atuação do Camões, I.P., na área da cooperação envolve três grandes domínios, nomeadamente “cooperação para o desenvolvimento, educação e sensibilização para o desenvolvimento”, e “ajuda humanitária e de emergência” (Camões, I.P., s.d.-q) com aplicação em eixos tão variados como a educação, cultura, saúde, governação, igualdade de género, direitos humanos, ambiente, turismo e emprego. O instituto recorre a instrumentos diversos de cooperação, como formação técnica, assistência humanitária e financiamento, com o envolvimento de forma descentralizada de autoridades locais e regionais, assim permitindo a coordenação e complementaridade das ações, bem como o fortalecimento das capacidades dos parceiros. A Cooperação Portuguesa desenvolve-se ainda em parceria com “vasto leque de atores, estatais e não-estatais”, incluindo governos, organizações internacionais, ONG, entidades do setor privado e instituições educativas, com particular destaque para a cooperação com a UE, os países da CPLP e, destes, principalmente os PALOP e Timor-Leste.

De facto, destacam-se precisamente os “laços culturais e afetivos comuns ao espaço lusófono”, assim como as “matrizes histórico-culturais, linguísticas e jurídicas semelhantes”, não só como fatores distintivos e marcantes da especificidade da Cooperação Portuguesa, como motores que permitem aproveitar e potencial o valor mundial do português. O facto de os países prioritários consistirem em territórios onde se fala a língua portuguesa permite que, nestes casos, a cooperação se mescle facilmente com a promoção da língua e da cultura portuguesas – veja-se, para dar apenas um exemplo de

entre muitos, o Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste, no âmbito da Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação.

Assim, muitas das iniciativas no âmbito da língua e da cultura que veremos de seguida – como formação de professores, fomento à cooperação científica e académica, promoção das culturas lusófonas – contribuem direta ou indiretamente para a persecução dos objetivos da Cooperação Portuguesa, ao mesmo tempo promovendo, numa perspetiva de certa forma holística, o valor da língua portuguesa no mundo e a expressão internacional das culturas lusófonas.

Passando agora para o que diz respeito à língua e à cultura, o IC resume assim a sua atuação no seu *Relatório de Atividades e Autoavaliação* de 2020<sup>29</sup> (Camões, I.P., 2021b):

“O Camões, I.P. assegura a divulgação, promoção e ensino da língua e da cultura portuguesas em 72 países, quer através da sua rede de leitorados e protocolos de docência – em cooperação com 290<sup>30</sup> instituições de ensino superior e organizações internacionais – quer através dos cursos ministrados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, em coordenação com diversos Ministérios de Educação estrangeiros e com agentes locais com responsabilidades educativas, bem como com as diásporas de língua portuguesa. (...)

O Camões, I.P. dispõe de uma rede de Centros Culturais Portugueses em 19 países de quatro continentes que acolhe e/ou dinamiza eventos que promovem as mais variadas manifestações artísticas. Conta ainda com uma rede de Centros de Língua Portuguesa, além das missões diplomáticas que desenvolvem programas de ação cultural externa.” (p. 9)

---

<sup>29</sup> Faremos várias referências a este documento visto tratar-se do relatório mais recente disponível no *website* do Camões, I.P., à data de redação deste trabalho.

<sup>30</sup> De acordo com dados mais recentes divulgados na ocasião do Dia Mundial da Língua Portuguesa – 2023 (Camões, I.P., 2023c) o Instituto Camões encontra-se presente em 76 países, contando com 307 protocolos com instituições de Ensino. O mesmo número pode ser verificado à data de redação deste trabalho no separador “Camões no Mundo”, na página do Camões, I.P. (s.d.-j), onde se referem 76 países, com a seguinte distribuição por continente: 32 na Europa; 22 em África; 12 na América; e 10 na Ásia e Oceânia.



Como podemos observar, a atuação do Camões, I.P., apoia-se numa rede composta por múltiplas peças, com funções distintas: no caso da língua, “leitorados e protocolos de docência” no ensino superior e organizações internacionais, e “cursos ministrados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”; no que toca à cultura, “Centros Culturais Portugueses”, “Centros de Língua Portuguesa” e o apoio das missões diplomáticas no estrangeiro.

A forma como o Camões, I.P., se escolhe apresentar – com uma fortíssima ênfase no seu alcance internacional – denota a importância dada à sua rede como elemento vital para atingir propósitos como ampliar a presença e visibilidade da língua portuguesa no palco mundial, promover as culturas lusófonas, fortalecer as relações diplomáticas e culturais entre Portugal e os outros países, e apoiar as comunidades da diáspora portuguesa – dimensões múltiplas da língua e cultura portuguesas, cuja promoção o referido relatório coloca nos seguintes termos, primeiro quanto à língua, e depois quanto à cultura:

“A linha de orientação estratégica do Camões, I.P. na área da língua consiste em criar condições para uma mais ampla utilização e disseminação da língua portuguesa, quer enquanto instrumento de conhecimento, quer enquanto importante capital estratégico para a internacionalização, promovendo mecanismos com vista à multiplicação do valor do português como língua global de comunicação e como fator impulsionador da cultura e do desenvolvimento, a nível nacional e internacional. (...)

Assim, apoia anualmente largas centenas de iniciativas culturais, desde a Literatura à Arquitetura, passando pelas Artes Visuais, a Dança, o Teatro, a Música, o Cinema e o Património. Produz exposições e apoia a participação de artistas ou de obras de artistas portugueses ou de países da CPLP em Festivais, Conferências, Feiras, Ciclos e outros eventos culturais de âmbito internacional organizados por países estrangeiros.” (p. 9)

Porém, o destaque dado ao trabalho internacional do Instituto não significa que se deva descurar a ação centralizada e executada a partir da sede, que não só constitui a base

de apoio à rede, mas também serve o dito ‘grande público’, através da internet. Vejamos primeira a atuação centralizada relativa à cultura (atribuições do MNE, exposições, apoio à edição), à língua (Centro Virtual Camões, bibliotecas, certificação, cursos de língua, formação de professores e profissionais), bem como áreas transversais (bolsas de estudo e programa de Empresas Promotoras da Língua Portuguesa).

### **2.3.3.2 Atuação centralizada (sede)**

#### **2.3.3.2.a Atribuições do MNE**

Antes de mais, o Camões I.P. assegura as atribuições do MNE no que diz respeito à cultura, começando pela representação do país nas negociações de acordos culturais e pela concertação de programas de cooperação em domínios paralelos com a educação e o ensino superior, juventude e desporto, e comunicação social. Este trabalho é realizado em colaboração com outras entidades nacionais e internacionais, com o objetivo promover o diálogo intercultural, o intercâmbio de conhecimentos e a cooperação entre diferentes países. (Camões, I.P., s.d.-k)

Para além disso, o Camões, I.P., apoia a realização de projetos culturais em variados domínios artísticos – entre os quais se destacam, como já referido acima, música, artes plásticas, cinema, teatro, dança, literatura – através dos planos de atividades submetidos anualmente pela rede diplomática e consular, de forma a promover expressões culturais portuguesas e lusófonas pelo mundo. Cabe por isso à sede o estabelecimento das prioridades e linhas de ação temáticas para cada ano, bem como a avaliação das propostas submetidas pela rede, as quais, quando aprovadas, são beneficiárias de um patrocínio financeiro.

As atividades culturais promovidas pelo Camões enquadram-se no projeto comum de várias entidades do Estado Português de internacionalização da cultura portuguesa, denominado Ação Cultural Externa (ACE), cujo modelo foi consagrado pela Resolução de Conselho de Ministros nº 70/2016. A internacionalização da cultura portuguesa constitui um objetivo central das políticas públicas, procurando ampliar o conhecimento e a

divulgação dos bens culturais nacionais e impulsionar a participação das instituições e dos criadores portugueses em circuitos internacionais de produção e distribuição cultural.

Como se refere na Resolução de Conselho de Ministros atrás citada, no quadro institucional vigente, a ACE é da responsabilidade direta de organismos pertencentes a dois ministérios: o MNE, através do Camões, I.P., e o Ministério da Cultura, com várias entidades envolvidas, como a Direção-Geral das Artes, a Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), o Instituto do Cinema e do Audiovisual, a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema e a Direção-Geral do Património Cultural. Porém, outros organismos e serviços do Estado, como a Rádio e Televisão de Portugal, o Organismo de Produção Artística, as Escolas Portuguesas no estrangeiro, universidades e institutos politécnicos, o Turismo de Portugal e a AICEP, também contribuem para os esforços de internacionalização da cultura portuguesa. (XXII Governo Constitucional, 2022b)

A coordenação desta vasta rede de atores e recursos exige um grande esforço de articulação entre os diferentes membros do Governo responsáveis pelas áreas dos negócios estrangeiros e da cultura, no que diz respeito à alocação dos vários recursos humanos e financeiros envolvidos. Deste processo resulta um Plano Indicativo Anual (PIA), apresentando as prioridades de ação para o ano seguinte e um balanço das atividades realizadas no ano anterior. Em 2023, o PIA da ACE previa 3673 iniciativas em cerca de 100 países dos cinco continentes, conforme notícia do portal do governo. No mesmo comunicado de imprensa, menciona-se que em 2022 foram realizadas 2567 iniciativas, em 89 países dos cinco continentes. (XXII Governo Constitucional, 2022a)

Estes números sugerem uma intensificação da atividade de promoção da cultura portuguesa, especialmente após um período marcado por um declínio forçado, devido medidas de distanciamento social implementadas em resposta à pandemia da COVID-19. De acordo com dados do Camões, I.P. (2021b), o PIA de 2020 incluía 1669 atividades propostas por 17 organismos públicos, às quais foram acrescentadas posteriormente 231 ações. Deste total, apenas 894 puderam ser realizadas, sendo o Camões, I.P., a instituição com maior número, 652, das quais várias foram ainda reconfiguradas para regime digital (222) ou misto (10), assim permitindo a continuidade limitada da ACE.

### **2.3.3.2.b Exposições**

No que se refere à cultura, destacamos ainda duas outras áreas particulares da ação centralizada do Camões IP: a realização de exposições e o apoio à edição. Quanto à primeira área, o Camões, I.P., oferece à sua rede, bem como a outros agentes culturais e educativos interessados, diversas exposições em formato digital, que podem ser impressas e apresentadas presencialmente. Para além destas, o Camões, I.P., também disponibiliza exposições virtuais, adaptadas à *web* para consulta *online* na sua página. Estas exposições, habitualmente com um enfoque em temas da literatura, enquadram-se e suportam a atuação global do instituto na promoção da cultura lusófona. (Camões, I.P., s.d.-m)

### **2.3.3.2.c Apoio à edição**

No que concerne ao apoio à edição, o Camões, I.P., tem financiado a publicação no estrangeiro de obras de autores de língua portuguesa ou relacionadas a temas da língua e da cultura portuguesas, traduzidas para outros idiomas. De forma a reforçar o seu impacto nesta área, o instituto, em protocolo com a DGLAB, estabeleceu em 2020 a Linha de Apoio à Tradução e Edição (LATE), à qual editoras estrangeiras com capacidade de distribuição internacional se podem candidatar. (Camões, I.P., s.d.-o)

De acordo com dados do Camões, I.P. (2023c), na primeira edição do LATE, foram apoiados 152 projetos editoriais oriundos de 44 países, de tradução de 87 autores para 28 línguas; já em 2021, na segunda edição, contemplaram-se 140 projetos de 42 países, de tradução de 87 autores para 37 línguas – uma ligeira redução do número de projetos, mas um aumento significativo do número de línguas. Também na edição de 2022 houve uma pequena diminuição dos números, com o apoio à publicação de 127 traduções para 32 línguas de obras originalmente em 34 línguas diferentes. Em todo o caso, o LATE tem representado um avanço significativo em relação aos esforços passados de apoio à edição – veja-se o ano de 2019 em que, de acordo com o Relatório de Atividades e Autoavaliação do respetivo ano (Camões, I.P., 2020d), foram registadas 52 candidaturas provenientes de 24 países, abrangendo 40 autores (34 portugueses e 6 lusófonos) e envolvendo 20 línguas.

#### **2.3.3.2.d Centro Virtual Camões**

Prossigamos agora para a atuação centralizada do Camões, I.P., no que respeita à língua, a qual assenta fortemente, em termos práticos, na disponibilização de recursos e numa oferta variada de ensino a distância através do seu portal institucional, que, segundo dados do Camões, I.P. (2021b), contou com mais de 1,5 milhões de visualizações de página na versão em português e um quarto de milhão no total das outras versões (inglês, espanhol e chinês). Em média, o *website* recebeu cerca de 25 mil visitantes por mês, contabilizando quase 300 mil visitantes ativos em 2020. O portal é complementado pela presença do instituto nas redes sociais, onde em maio de 2023, contava com 107 mil seguidores no *Facebook*, 108 mil no *Twitter*, 30 mil no *LinkedIn*, 5 mil no *Youtube*, e 1.610 no *Instagram*.

Uma peça central do portal é o Centro Virtual Camões (CVC), que disponibiliza uma variedade de materiais: recursos didáticos (Camões, I.P., s.d.-r), incluindo materiais de apoio, propostas de atividades didáticas e serviços *online* de processamento de texto, desenvolvidos pela Universidade de Lisboa pelo NLX-Grupo de Fala e Linguagem Natural do Departamento de Informática com patrocínio do Camões IP; bases temáticas, que consistem em materiais de referência sobre temas variados da língua, história, literatura e cultura portuguesa, incluindo teatro, cinema, música e arte; exposições virtuais nas temáticas da atuação de promoção da língua portuguesa e culturas lusófonas, conforme já referimos previamente; por fim, o *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017a), um documento que, com base nos os níveis de proficiência definidos pelo QECR, apresenta orientações como objetivos de aprendizagem, competências linguísticas e descritores de desempenho.

#### **2.3.3.2.e Bibliotecas**

Para além do CVC, o Camões, I.P., também disponibiliza centralmente uma biblioteca física, na sua sede, e uma digital. A primeira, a Biblioteca Camões, situada na sede do instituto em Lisboa, possui um acervo sobre áreas como a linguística, literatura, história, ciências sociais, artes e ensino do português como língua estrangeira, e

disponibiliza aos seus colaboradores, bem como pontualmente a investigadores, o acesso a bases de dados e recursos eletrónicos, serviços de referência e apoio à pesquisa, bem como espaços de leitura e estudo. Esta biblioteca é complementada pela Biblioteca Digital Camões, uma plataforma *online* que disponibiliza uma coleção de recursos digitais como obras literárias, documentos históricos, manuscritos, fotografias, mapas, entre outros materiais digitalizados, com destaque para materiais didáticos e recursos pedagógicos centrados no ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira. (Camões, I.P., s.d.-c)

### **2.3.3.2.f Certificação**

Naturalmente, uma área fundamental de atuação do Camões, I.P., é a certificação de aprendizagens, na qual participa sobretudo através de parcerias, destinadas quer a aprendentes de PLE, quer dos estudantes matriculados no EPE. (Camões, I.P., s.d.-g)

No que diz respeito à certificação da proficiência em PLE para cidadãos estrangeiros em geral, o Camões, I.P., reconhece, em representação do MNE, e em consonância com o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação (DGE), os exames promovidos pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), em cuja comissão executiva o instituto se encontra representado, sendo ainda membro afiliado desde 2012 da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

O Camões, I.P., é também parceiro dos exames *online National Examinations in World Languages* (NEWL), um projeto do *American Councils for International Education*. Estes exames avaliam a proficiência linguística funcional de quatro línguas: árabe, coreano, russo e português. Destina-se a alunos do ensino secundário aprendentes de línguas, tanto estrangeiras como de herança, que poderão utilizar esta certificação na forma de créditos para o acesso ao ensino superior. De acordo com fonte do Camões, I.P., em declarações à Agência Lusa, cerca de 300 alunos haviam realizado o exame em 2022, e em 2023 o número havia já duplicado (Agência Lusa, 2023b).

O Camões, I.P., tem também desenvolvido provas específicas de certificação, através de protocolos com ordens profissionais: primeiro, em 2019, a Ordem dos Médicos

e o Camões, I.P., firmaram uma parceria com o objetivo verificar as habilidades específicas de comunicação médica em português para médicos estrangeiros e aqueles que realizaram sua formação em outra língua, assim resultando na Prova de Comunicação Médica (Camões, I.P., 2019a); depois, em 2021, desenvolveu com a Ordem dos Médicos Dentistas a Prova de Comunicação em Medicina Dentária, destinada a candidatos estrangeiros que não tenham realizado sua formação em instituições de ensino superior de países de língua oficial portuguesa, e que desejam obter o título de Médico Dentista e autorização para exercer a atividade em Portugal. (Camões, I.P., 2021a)

Para além destas parcerias, o Camões realiza também independentemente o exame Camões Júnior de Português Língua Estrangeira, um teste progressivo, destinado a estudantes do ensino secundário entre os 12 e 17 anos que não sejam nacionais de países de língua oficial portuguesa. É aplicado em formato de e-Certificação – de acordo com Camões, I.P. (2023c), o Camões foi a primeira instituição do mundo a realizar um exame deste género em PLE – e avalia a proficiência global dos candidatos, classificando-os nos níveis de proficiência A1, A2 ou B1 do QECR. O exame foi desenvolvido em conformidade com os princípios da ALTE para garantir a fiabilidade e validade das avaliações. Com a aplicação deste exame, o Camões, I.P., tornou-se assim “a primeira instituição do mundo a realizar um exame de e-certificação” de PLE. O exame teve já lugar em Espanha, Reino Unido, México, Namíbia, Roménia e Macau.

O Camões partilha ainda com a DGE a responsabilidade do reconhecimento das aprendizagens dos alunos da rede EPE, aos quais proporciona a certificação em cinco níveis (A1-C1) nos termos do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE). O seu principal objetivo é validar a proficiência linguística em português dos estudantes da sua rede e, concomitantemente, reforçar a credibilidade do EPE perante os sistemas educativos dos países onde a língua portuguesa é lecionada. De acordo com Reto *et al.* (2016) de 2013 a 2016 o Camões realizara já 10.976 certificações de aprendizagens no ensino básico e secundário, uma média de 3658 por ano. Daquele total, os países com maior número de exames realizados eram a Suíça, com 3.980, a França, com 2371, a

Alemanha, com 1471, o Reino Unido, com 1155, e o Canadá, com 436.<sup>31</sup> Segundo um artigo publicado pelo Camões, I.P. (2019c), de abril de 2019, em 2018 foram disponibilizadas 30 provas em três épocas de exame, abrangendo 14 países, com a participação de 4.115 alunos, em comparação com os 3.990 alunos em 2017. As Coordenações de Ensino organizaram 58 centros de exame, um aumento em relação aos 53 centros no ano anterior, e contaram com o envolvimento de 408 vigilantes/aplicadores, dos quais 248 eram docentes da rede EPE e 160 eram contratados localmente. Já em 2021, um total de 3.006 alunos, em 13 países, realizaram estes exames, um valor que, em 2022, ascenderia aos 3397 alunos de 16 países. (Camões, I.P., 2022b, 2023c)

### **2.3.3.2.g Cursos infantojuvenis**

O CVC inclui também uma oferta permanente de cursos de português língua estrangeira, destinada sobretudo a um público adulto, com algumas exceções. Para o público infantojuvenil, a plataforma *online Português mais perto*, uma iniciativa em parceria com a Porto Editora, na qualidade de Empresa Promotora da Língua Portuguesa (EPLP, estatuto que consideraremos mais à frente), oferece um ensino em duas vertentes, ambas destinadas a alunos no estrangeiro: Português Língua Materna, para estudantes que queiram regressar ao sistema de ensino português, e Português Língua de Herança, para aqueles que queiram apenas melhorar as suas competências de língua. (Porto Editora, S.A. & Camões, I.P., s.d.)

O Camões, I.P., desenvolve também medidas de incentivo à leitura, entre as quais se destaca o Plano de Incentivo à Leitura (PIL), que tem sido aplicado para promover hábitos de leitura e divulgar autores e obras de literatura em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento da literacia e formação de cidadãos comprometidos com a língua e cultura portuguesas. Implementado em 2012-2013, o projeto tem dois eixos essenciais: envio de bibliotecas para as CEPE e realização de atividades de promoção da leitura na rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE). O Camões, I.P. (2022b) refere que cerca de 1.950 bibliotecas da rede EPE tinham sido já donatárias de livros de autores

---

<sup>31</sup> A título de comparação, o CAPLE (s.d.) aplicou 3513 exames em 2020.



lusófonos, tendo sido realizadas 1.408 atividades de promoção da leitura, nas quais participaram 3.296 docentes e 67.000 alunos dos níveis básico e secundário em 2021, e 2395 bibliotecas e 1581 atividades com 59.318 alunos e 3.108 docentes em 2022, de acordo com o Camões, I.P. (2023c).

#### **2.3.3.2.h Cursos gerais e específicos**

Já a restante oferta se enquadra na promoção da formação a distância e a coordenação da produção de conteúdos para a divulgação da língua e cultura portuguesas do CVC, como é referido no *Regulamento de funcionamento da aprendizagem e formação a distância* (Camões, I.P., 2017b). De acordo com o Camões, I.P. (s.d.-a), esta oferta a distância encontra-se genericamente distribuída em três grandes áreas:

- Cursos gerais e específicos de Português Língua Estrangeira;
- Cursos de especialização nas temáticas da Cultura e História, Tradução e Interpretação, e Cooperação para o Desenvolvimento;
- Cursos de formação de professores.

No que diz respeito à primeira categoria, o Camões oferece cursos gerais de português, dos níveis A1 ao C1, quer em regime de autoaprendizagem assíncrona, quer de acompanhamento síncrono por parte de um tutor. Estes últimos incluem cursos da responsabilidade dos Centro de Língua Portuguesa de Madrid e de Vigo, destinados a falantes adultos de espanhol. Para além desta oferta de carácter geral, também são oferecidos cursos a distância de português para quatro contextos profissionais específicos: hotelaria e turismo; direito; negócios; e jornalismo<sup>32</sup>. Os cursos para fins específicos têm como objetivo proporcionar aos profissionais destas áreas o desenvolvimento de competências comunicativas em português devidamente adequadas ao seu contexto profissional.

---

<sup>32</sup> Este último listado na página do Camões, I.P. (s.d.-a), mas sem descrição ou oferta em vigor aparente à data da redação deste texto.

### **2.3.3.2.i Cursos de especialização**

No concernente à segunda categoria, o Camões, I.P., oferece um conjunto de cursos de especialização, destinados a profissionais (não necessariamente professores de português) e estudantes que desejam aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas relacionadas com a língua portuguesa, cultura, história, cooperação internacional e tradução, sendo essas aprendizagens certificadas pelo Camões, I.P., e pelas instituições parceiras. Atualmente, são oferecidos dois cursos avançados de pós-graduação de história em parceria com a Cátedra Eduardo Lourenço/*Università degli Studi di Bologna*, sobre temas relacionados com o fim do colonialismo português e as relações dos países do Atlântico Sul; um curso de tradução e tecnologias de informação linguística, em colaboração com a Universidade de Lisboa; e dois cursos na área da cooperação, nomeadamente uma introdução ao tema e uma formação sobre boa governação, cidadania e direitos humanos, ambos em cooperação com a Associação para a Formação Profissional e Investigação da Universidade de Aveiro (UNAVE).

### **2.3.3.2.j Formação de professores**

Por fim, quanto à formação contínua de professores, o Camões, I.P., oferece cursos creditados pelo Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua (CCPFC), entidade que detém a tutela da creditação de entidades formadoras e ações de formação contínua, no contexto do regime jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro). Estes cursos de formação de professores de português como língua estrangeira encontram-se disponíveis na modalidade de ensino a distância e são direcionados a professores que desejam atualizar os seus conhecimentos de linguística e práticas pedagógicas no ensino de português como língua estrangeira. Abrangem diversas áreas, como o uso de tecnologias no ensino, metodologias didáticas, o recurso a meios audiovisuais, o ensino de português para fins específicos, a promoção da leitura e a gestão de programas de ensino. Atualmente, alguns destes cursos são realizados em parceria com universidades, nomeadamente a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade Aberta.

De acordo com o Camões, I.P. (2021b), em 2020 um total de 1839 estudantes frequentaram as 125 edições dos cursos a distância Camões, com destaque para os 991 inscritos em formações de professores, em comparação a apenas 40 no ano anterior, e 807 em cursos gerais de PLE, quase o dobro do valor de 2019. Esse aumento pode estar relacionado, de forma positiva, às restrições resultantes do combate à pandemia da COVID-19, que impulsionaram não só mais estudantes a procurar cursos a distância, mas também professores a buscar oportunidades de formação, especialmente em contexto de adoção abrupta e obrigatória de novas metodologias e ferramentas de ensino, que obrigou à aquisição ou atualização de competências digitais. Conforme dados relativos a 2021 (Camões, I.P., 2022b) mais de 1000 alunos tinham frequentado os cursos à distância e, no ano seguinte, o valor ficou ligeiramente aquém do milhar, com 941 matrículas, mas ainda assim bastante superior aos valores registados na pré-pandemia (Camões, I.P., 2023c).

Tabela 2.13: Matrículas nos cursos a distância ‘Camões’ em 2019 e 2020. Fonte: Camões, I.P. (2021b), reproduzido na íntegra.

CURSOS A DISTÂNCIA CAMÕES	2019		2020	
	Inscrições	Edições	Inscrições	Edições
Formação de professores	40	7	991	9
Português para Fins Específicos	10	5	9	3
Tradução - Cursos de Especialização	9	1	14	2
Cooperação para o Desenvolvimento - Cursos de Especialização	17	2	14	1
Cultura - Cursos de Especialização	14	2	4	1
PLE - Fins gerais	496	87	807	109
<b>Total</b>	<b>586</b>	<b>104</b>	<b>1.839</b>	<b>125</b>

Note-se ainda que, fora da sua plataforma, o Camões I.P. também tem vindo a desenvolver cursos de verão em consórcio com seis instituições de ensino superior portuguesas (Camões, I.P., 2023b). Realizado pela primeira vez em 2019, e já na sua quarta edição em 2023, o Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesas a distância para aprendentes de PLE surgiu devido às limitações de mobilidade causadas pela pandemia. Atualmente, amplia o acesso à aprendizagem do português aos estudantes que não possam deslocar-se a Portugal por razões financeiras e outras. O curso, com formato não presencial, oferece níveis de competência de A1 a C1 e inclui vertentes síncronas e assíncronas. Cada universidade participante será responsável por um nível específico, que

inclui vertentes de língua e cultura. O certificado de frequência e aproveitamento é emitido conjuntamente por todas as instituições do consórcio. Os estudantes também podem candidatar-se a bolsas do Camões I.P.

#### **2.3.3.2.k Bolsas de estudo**

Também com o propósito de apoiar as aprendizagens, o Camões, I.P., oferece assim bolsas de estudo, quer na área da cooperação, quer da língua e cultura portuguesas, promovendo ainda no seu *website* bolsas de estudo criadas no âmbito da cooperação bilateral entre Portugal e outros países, assim como do projeto da UE PROCULTURA PALOP-TL. (Camões, I.P., s.d.-d)

No caso das bolsas para a cooperação para formação em Portugal, estas destinam-se a cidadãos portugueses ou de países com os quais Portugal mantém programas de cooperação bilateral, para proporcionar formação académica ao nível da licenciatura, mestrado e doutoramento no ensino superior português, assim como formação técnica e estágios profissionais no ensino jurídico, militar e policial. O Camões, I.P., disponibiliza também apoio à formação de cidadãos de países parceiros em instituições locais.

No que concerne às bolsas de língua e cultura portuguesa, o Camões, I.P., desenvolve vários programas para apoiar e promover o aperfeiçoamento de competências linguísticas, estudo e investigação na área da língua e cultura portuguesas, formação científica ou profissional em português língua não materna, e formação na área de tradução e interpretação de conferências.

No que diz respeito a estudantes estrangeiros e portugueses, residentes no exterior, que desejem imergir-se na língua e cultura portuguesas, existem os Cursos de Verão, com um mês de duração, e os Cursos Anuais, que se estendem por oito meses. Para aqueles que se encontram no final do curso universitário ou já são licenciados, o Programa Fernão Mendes Pinto e o Programa Vieira proporcionam oportunidades de bolsas para formação científica ou profissional na área de português como língua estrangeira e na área de tradução e interpretação de conferências, respetivamente.

Para professores e investigadores, sejam estrangeiros ou portugueses residentes no exterior, o Camões, I.P., disponibiliza o Programa de Investigação, que oferece bolsas para estudos de especialização em Portugal. Já os professores de português como língua estrangeira podem beneficiar dos Cursos de Atualização para Professores de Português Língua Estrangeira (CAPPLE), ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Por fim, para os responsáveis de Cátedras de Estudos Portugueses e Departamentos de Português em universidades ou institutos de investigação estrangeiros, o Programa Pessoa oferece bolsas de estudo específicas.

Para além destas bolsas de estudo, financiadas pelas verbas disponibilizadas pelo Orçamento de Estado ao funcionamento do instituto, o Camões, I.P., também atribui bolsas com verbas recebidas ao abrigo do estatuto da EPLP, nomeadamente a Jerónimo Martins, Santander e Millennium BCP.

De acordo com o Camões, I.P. (2021b), foram concedidas 170 bolsas, 116 das quais sob o programa Fernão Mendes Pinto, e 63 para cursos de Verão, destinadas a 230 bolseiros. Em 2021, o número ascenderia a 195 bolsas para 221 bolseiros de 62 países, mas em 2022 os números sofreriam um decréscimo, com 169 bolsas de estudo distribuídas por 206 bolseiros de 57 países. (Camões, I.P., 2022b, 2023c)

Tabela 2.14: Bolsas de estudos atribuídas pelo Camões, I.P., em 2019 e 2020. Fonte: Camões, I.P. (2021b), reproduzido na íntegra

PROGRAMAS	2019	2020		
	BOLSAS AUTORIZADAS	BOLSAS AUTORIZADAS	BOLSAS ATRIBUÍDAS	BOLSEIROS
Curso Anual	18	18	18	18
Curso Verão	44	75	63	63
Fernão Mendes Pinto	63	65	65	116
Pessoa	2	1	1	1
Vieira	5	6	6	6
Investigação	27	19	19	19
Millenium (EPLP)	7	7	7	7
	<b>166</b>	<b>191</b>	<b>179</b>	<b>230</b>

### **2.3.3.2.I Empresa Promotora da Língua Portuguesa**

A EPLP é um estatuto criado pelo Decreto Regulamentar n.º 3/2017, de 28 de Abril, com o propósito de fomentar o valor global da língua portuguesa e, em simultâneo e de forma simbiótica, contribuir para a internacionalização das empresas que exercem as suas funções em português. As empresas podem adquirir o estatuto de EPLP através de contribuições pecuniárias destinadas à promoção da língua portuguesa, como a oferta de bolsas de estudos ou apoio a cátedras e leitorados em instituições de ensino superior. (Camões, I.P., s.d.-l)

As vantagens incluem a utilização do título EPLP em atividades promocionais, comunicação pública do estatuto pelo Camões, I.P., associação do nome ou marca às bolsas de estudo ou projetos financiados, prioridade no acesso a ações de formação linguística e apoio da rede externa do MNE, Camões, I.P., e AICEP. As contribuições são consideradas donativos e podem gerar benefícios fiscais. As modalidades de apoio incluem financiamento de docência, cátedras, Centros de Língua Portuguesa, projetos de investigação e bolsas para programas de Língua e Cultura Portuguesas ou cursos universitários, variando os valores das contribuições entre 6.000€ e 50.000€ anuais, dependendo da modalidade escolhida.

De acordo com o Camões, I.P., (2023c), são atualmente 11 as empresas que obtiveram o estatuto de EPLP e que, em articulação com o instituto, contribuem para a promoção da língua portuguesa, através de bolsas de estudos ou do apoio a atividade de cátedras e leitorados, em instituições de ensino superior internacionais.

### **2.3.3.3 Atuação em rede**

Como observámos no início desta secção, a atuação do Camões, I.P., no estrangeiro consiste, no que toca ao ensino da língua, de uma rede de leitorados e protocolos de docência no ensino superior, e cursos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e, no concernente à cultura, de Centros Culturais Portugueses (CCP), Centros de Língua Portuguesa (CLP) e o apoio das missões diplomáticas no estrangeiro.

### **2.3.3.3.a Centros Culturais Portugueses**

Começamos pela cultura e pelos CCP, que se encontram definidos na lei orgânica do Camões, I.P., (Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro) da seguinte forma:

“Os centros culturais são unidades do Camões, I.P., dotadas de autonomia administrativa, que atuam sob a dependência funcional do chefe de missão diplomática ou a ele equiparado e de forma unificada com os demais serviços periféricos externos do MNE existentes na respetiva área geográfica e regem-se por diploma próprio.”

Os CCP apoiam-se assim na rede de embaixadas e consulados, ou outros serviços externos do MNE, representando por um lado o Camões, I.P., enquanto sua unidade orgânica e elemento da rede externa, e respondendo funcionalmente ao representante máximo do Estado português na região. Este enquadramento na rede diplomática portuguesa não só operacionaliza a sua presença no estrangeiro, como enquadra a sua atuação na área da representação e promoção do país no estrangeiro. Efetivamente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 165-B/2009, de 28 de julho, onde se aprova o regime jurídico do pessoal dos CCP, o principal objetivo destes centros é promover a língua e cultura portuguesa, com base no princípio da interculturalidade e da diversidade cultural. Por outro lado, procuram contribuir positivamente para a construção de uma imagem positiva de Portugal em diferentes áreas e setores, apoiando a vitalidade da economia cultural portuguesa e europeia, como salienta o decreto.

Na execução dos planos anuais de atividades, submetidos à sede pela missão diplomática ou posto consular, os CCP promovem a participação de artistas, profissionais culturais e da sociedade civil portuguesa, assim estimulando o dinamismo e a troca de bens e serviços culturais com os países em que se encontram implantados (Camões, I.P., s.d.-k). Segundo o portal do Camões, I.P., (s.d.-f), existem em 2023 19 centros culturais portugueses, assim distribuídos por 16 países: 9 em África (Angola, Marrocos, Guiné-Bissau com um cada, e Cabo Verde, Moçambique e São Tomé com dois), 5 na Ásia e Oceânia (Índia,

China, Japão, Tailândia, Timor-Leste), 4 na Europa (Alemanha, Espanha, França e Luxemburgo) e 1 na América (Brasil).

Tabela 2.15: Distribuição dos CLP do Camões, I.P. Fonte: Camões, I.P. (s.d.-f), adaptado.

Continente	CLP	Percentagem
África	9	47,4%
Ásia e Oceânia	5	26,3%
Europa	4	21,1%
América	1	5,2%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Evidentemente, a promoção da cultura portuguesa não se esgota nos CCP, cujo número e distribuição geográfica por si só nunca poderia alcançar o número de ações de promoção acima referido. Apesar de estes constituírem, certamente, pontos focais da ACE, a sua ação é potenciada e complementada pela própria rede diplomática, bem como pela rede externa do Camões para o ensino da língua portuguesa, que promove igualmente atividades de índole cultural, seja diretamente no âmbito dos planos de atividades culturais previstos para o país onde se inserem, seja indiretamente no exercício da atividade docente.

#### **2.3.3.3.b Rede EPE**

Falando então da promoção e ensino da língua, é necessário, antes de mais, caracterizar a rede docente do Camões IP no estrangeiro. Conforme se depreende do Despacho n.º 11225/2022, de 19 de setembro, que aprova a rede de cursos do EPE (EPE) por despacho conjunto dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, mediante proposta do Camões, I.P., para o ano letivo 2022/2023, a referida rede é composta, por um lado, pelos coordenadores a nível nacional e os professores de cursos de educação pré-escolar, ensinos básico e secundário; e, por, outro, pelos leitores dos cursos de ensino superior e organismos internacionais. Todos estes se regem pelo regime jurídico do EPE,



conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto<sup>33</sup>. O despacho acima referido sublinha que, apesar de apenas se incluírem neste último grupo os postos providos por leitores, a rede do Camões IP conta ainda com os docentes de “uma ampla rede de organismos internacionais, instituições de ensino superior, ministérios/departamentos de educação e instituições congéneres” através de protocolos de cooperação, que também veremos adiante.

No que diz respeito ao ensino básico e secundário, a rede EPE é dividida em oficial e apoiada, conforme distribuição que veremos de seguida. Em ambos os casos, cabe às Coordenações de Ensino Português no Estrangeiro, sedeadas nas missões diplomáticas e postos consulares portugueses em representação do Camões I.P., apoiar a nível nacional ou regional os cursos não superiores de língua e cultura portugueses lá disponíveis, bem como os respetivos docentes.

Conforme referimos anteriormente, após o estabelecimento do regime jurídico do EPE, a Portaria n.º 1396/2006, de 14 de dezembro, criou as estruturas de coordenação encarregadas do acompanhamento e organização do EPE a nível local. Posteriormente, a Portaria n.º 1191/2010, de 19 de novembro, manteve as estruturas de coordenação existentes, criou novas e previu o reforço das coordenações, incluindo a possibilidade de o presidente do Camões, I. P. designar adjuntos de coordenação do EPE. Desta legislação resultou então o seguinte conjunto de Coordenações:

Tabela 2.16: Lista de coordenações da rede EPE. Fonte: Portaria n.º 1396/2006, de 14 de dezembro, Portaria n.º 1191/2010, de 19 de novembro, Portaria n.º 198/2017, de 26 de junho.

<b>País</b>	<b>Missão Diplomática/Posto Consular</b>
<b>África do Sul / Namíbia/ Essuatíni / Zimbabué</b>	Pretória
<b>Estados Unidos da América</b>	Washington ou Boston ou Newark <sup>34</sup>
<b>Luxemburgo/Bélgica/Países Baixos</b>	Luxemburgo
<b>Reino Unido e Ilhas do Canal</b>	Londres

<sup>33</sup> Alterado posteriormente pelos Decretos-Lei 165-C/2009, de 28 de julho, 234/2012, de 30 de outubro, 65-A/2016, de 25 de outubro, e 88/2019, de 3 de julho.

<sup>34</sup> Alteração introduzida pela Portaria n.º 198/2017, de 26 de junho.

<b>Alemanha</b>	Berlim
<b>Argentina</b>	Buenos Aires
<b>Austrália</b>	Sidney
<b>Canadá</b>	Toronto
<b>Espanha/Andorra</b>	Madrid
<b>França</b>	Paris
<b>Suíça</b>	Berna
<b>Venezuela</b>	Caracas

Com a exceção da Argentina, todos estes países integram presentemente a rede EPE, conforme a divisão que já referimos: África do Sul, Alemanha, Andorra, Bélgica, Espanha, França, Luxemburgo, Namíbia, Países Baixos, Reino Unido, Essuatíni, Suíça e Zimbábue (13 países) constituem a rede oficial; Austrália, Canadá, Estados Unidos e Venezuela. (4 países) pertencem à rede dita apoiada. Conforme podemos verificar pela localização geográfica destas Coordenações, existe uma forte ênfase em países com uma comunidade portuguesa considerável, no âmbito das “obrigações para com as comunidades portuguesas” que o Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, reconhece, e das “negociações, baseadas no princípio da reciprocidade, com os países de acolhimento das comunidades portuguesas, destinadas a garantir o ensino do português aos lusodescendentes e a favorecer a integração da língua portuguesa em currículos estrangeiros.”

Note-se que, salvo ligeiras alterações, a lista de Coordenações permanece a mesma desde 2010, particularmente concentrada em países com comunidades portuguesas, o que sugere que, nesta frente – a do ensino básico e secundário – não se conseguiu ainda verdadeiramente “desenvolver uma política mais ambiciosa para a língua portuguesa, baseada num esforço persistente de promoção do seu ensino e do seu estudo à escala mundial (...) de modo não só a satisfazer as obrigações para com as comunidades portuguesas, mas também a proporcionar o seu estudo aos que, independentemente da sua nacionalidade ou língua materna, manifestem interesse em prosseguir-lo”, para citar a linguagem do diploma acima referido. Ainda assim, não podemos deixar de referir que o

Camões, I.P., tem apoiado a presença da língua portuguesa em mais países de outras formas, conforme indicaremos adiante.

Tal como é indicado no já referido Despacho n.º 11225/2022, a contratação dos professores para o ensino pré-escolar, básico e secundário, é realizada com “recurso às reservas de recrutamento constituídas no âmbito de procedimentos concursais” e, caso tais não sejam suficientes para preencher todos os horários e postos, “com recurso a procedimentos concursais simplificados”, cujo regime se encontra definido pela Portaria 1277/2010, de 16 de dezembro.

Desde 2016, o número de professores na rede oficial tem oscilado entre os 815 e os 956, distribuídos pelos já referidos 17 países, em 1443 escolas, sendo que cerca de um terço integra a rede oficial, e o restante a rede apoiada (Camões, I.P., 2022b, 2023c). No que diz respeito à rede oficial, o Relatório de Atividades relativo a 2020 do Camões, I.P. (2021b) dá-nos uma ideia da sua distribuição por países: no ano letivo de 2020/2021 havia 320 professores na Rede Oficial do EPE, com 25 (8%) em África, e os restantes na Europa, particularmente concentrados no Centro da Europa: França com 96 (30%), Suíça com 75 (23%), Alemanha com 37 (12%) e Benelux com 36 (11%).

Tabela 2.17: Número de professores da rede EPE oficial e apoiada. Fonte: (Camões, I.P., 2022b, 2023c), adaptados

Professores	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Rede Oficial</b>	314	312	310	317	317	320	323	-
<b>Rede Apoiada</b>	501	631	635	649	655	623	622	-
<b>Total</b>	<b>815</b>	<b>943</b>	<b>945</b>	<b>966</b>	<b>972</b>	<b>943</b>	<b>945</b>	<b>956</b>

Tabela 2.18: Número de professores da rede EPE oficial em 2019/2020 e 2020/2021. Fonte: Camões, I.P. (2021b), reproduzido na íntegra.

Coordenação de Ensino	N.º de Professores 19/20	N.º de Professores 20/21
CEPE Alemanha	37	37
CEPE Espanha e Andorra	25	25
Espanha	(23)	(23)
Andorra	(02)	(02)
CEPE BENELUX	36	36
Bélgica	(6)	(6)
Luxemburgo	(26)	(26)
Países Baixos	(4)	(4)
CEPE França	94	96 (+2)
CEPE Reino Unido e Ilhas do Canal	25	26 (+1)
CEPE Suíça	75	75
CEPE África do Sul, Namíbia, eSwatini e Zimbabué	25	25
África do Sul	(19)	(19)
Namíbia	(3)	(3)
eSwatini (Suazilândia)	(1)	(1)
Zimbabué	(2)	(2)
<b>Total Rede Oficial</b>	<b>317</b>	<b>320 (+3)</b>

Os números apresentados mostram a evolução do corpo docente nas redes oficial e apoiada desde 2015 até 2021. No caso da rede oficial, vemos uma leve oscilação no número de professores ao longo dos anos, com um pequeno aumento de 314 professores em 2015 para 323 em 2021, o que sugere uma relativa estabilidade desta parte da rede EPE. Em contraste, a rede apoiada apresentou um crescimento consideravelmente mais significativo no número de professores, passando de 501 em 2015 para 622 em 2021. No entanto, podemos observar que, depois de um pico de 655 professores em 2019, o número de professores nesta rede diminuiu ligeiramente nos dois anos seguintes, devido ao contexto pandémico. Tendo se registado um crescimento no número total de professores entre 2015 e 2021, com uma subida de 815 para 956, a tendência parece apontar para um desenvolvimento continuado, embora talvez a um ritmo mais lento do que o observado entre 2015 e 2019.

No que diz respeito aos alunos, os últimos dados indicam que a rede servia em 2022 72.726 alunos, o valor mais alto desde 2016. Para termos uma ideia da sua distribuição geográfica, ainda que num período temporal diverso, recorreremos a Reto *et al.* (2016), que referem para o ano letivo de 2015/2016 um total de 68.226 alunos, dos quais 40.551 (59%) se encontravam na Europa, 23.409 (34%) na América, e os restantes 4.266 (7%) em África (3.751) e na Oceânia (515). Note-se que 44.302 (65%) encontravam-se na rede oficial, e os restantes 23.924 (35%) na rede apoiada, o que nos permite concluir ainda que o rácio de

alunos por professor na primeira era de 141 alunos por professor, e, na segunda, 48 alunos por professor.

Tabela 2.19: Número de alunos da rede EPE oficial e apoiada (a itálico) no ano letivo 2015/2016. Fonte: Reto et. al. (2016), adaptado.

País	N.º Alunos	Percentagem
<i>Estados Unidos da América</i>	15422	22,6%
França	13779	20,2%
Suíça	10731	15,7%
<i>Canadá</i>	7197	10,5%
Espanha	5480	8,0%
Reino Unido	3416	5,0%
Alemanha	3199	4,7%
Luxemburgo	2840	4,2%
África do Sul	2107	3,1%
Essuatíni	946	1,4%
<i>Venezuela</i>	790	1,2%
Bélgica	748	1,1%
<i>Austrália</i>	515	0,8%
Zimbabué	421	0,6%
Namíbia	277	0,4%
Holanda	199	0,3%
Andorra	159	0,2%
<b>Total</b>	<b>68226</b>	

Tabela 2.20: Rácio de alunos por professor da rede EPE oficial e apoiada no ano letivo 2015/2016 e 2021/2022. Fonte: Reto et. al. (2016), Camões, I.P. (2023c) adaptados.

Números	Oficial	Apoiada	Total	Total
	2015/206	2015/2016	2015/2016	2021/2022
Número de alunos	44302	23924	68226	72726
Número de professores	314	501	815	956
Rácio alunos – professores	141	48	83	76

Os dados mostram uma flutuação na quantidade total de alunos entre 2015 e 2022 na rede EPE como um todo, com uma tendência geral de crescimento. Depois de um ligeiro decréscimo entre 2015 e 2016, o total de alunos aumentou consistentemente até 2019. Apesar de uma diminuição nos anos de 2020 e 2021, muito provavelmente devido ao contexto da pandemia, houve uma recuperação significativa em 2022, atingindo o maior número durante todo o período analisado. Esta tendência de crescimento no número de alunos acompanha assim o aumento do número de professores, evidenciando o crescimento da rede EPE dentro dos sistemas de ensino onde já se encontra implementada.

Tabela 2.21: Número de alunos da rede EPE oficial e apoiada. Fonte: Camões, I.P. (2022b, 2023c) adaptados.

Alunos	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Rede Oficial e Rede Apoiada</b>	67684	66761	67758	70824	72244	70152	67914	72726

Para além da sua rede oficial e apoiada, o Camões promove o ensino de língua portuguesa nos níveis não superiores de duas formas. Primeiro, através da Rede de Escolas ou Centros Associados do Camões, I.P., que é composta por 21 instituições estrangeiras de ensino público ou privado, certificadas pelo Camões I.P., com oferta de cursos de português língua estrangeira, localizadas em países com Coordenação, nomeadamente no Canadá, Espanha, Estados Unidos da América, França, Reino Unido, Suíça e Venezuela<sup>35</sup>. De acordo com o Camões, I.P. (2023c), no final de 2022, este instituto detinha 23 protocolos com associações, no âmbito do projeto Rede de Escolas e Centros Associados, complementando a ação da rede EPE.

Adicionalmente, o Camões, I.P. (2021b) articula-se ainda com os “processos de integração curricular nos sistemas de ensino locais” de um total de 35 países – um número

---

<sup>35</sup> É importante sublinhar que, apesar de algumas destas instituições de designarem como “escolas portuguesas”, não integram o grupo de Escolas Portuguesas no Estrangeiro, que, como verificámos num momento anterior, atualmente se encontram sob a alçada da Direção de Serviços de Ensino e Escolas Portuguesas no Estrangeiro, da Direção-Geral de Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência, e se localizam em Angola, Moçambique, Timor-Leste, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Macau e Guiné-Bissau.

que evidencia o potencial de crescimento da língua portuguesa no ensino básico e secundário estrangeiro. O vídeo de apresentação da rede EPE para 2020/2021 (Camões, I.P., 2020a) especifica a sua distribuição geográfica: 17 na Europa (Alemanha, Bélgica, Croácia, Escócia, Espanha, França, Hungria, Itália, Irlanda, Luxemburgo, Noruega, Polónia, Reino Unido, República Checa, Roménia, Turquia), 10 em África (África Do Sul, Argélia, Botsuana, Costa Do Marfim, Namíbia, República Democrática do Congo, Senegal, Essuatíni, Tunísia, Zimbabué), 6 na América (Canadá, Argentina, Estados Unidos da América, México, Uruguai, Venezuela) e 2 na Ásia (R.A.E. Macau – China e Índia).

### 2.3.3.3.c Leitorados e protocolos de cooperação

No que diz respeito ao ensino universitário, tivemos já oportunidade de referir que o Camões, I.P., marca presença nas instituições de ensino superior estrangeiras, assim como organismos internacionais, através de leitorados (leitores) e protocolos de cooperação (docentes), estando os primeiros integrados no regime jurídico do EPE, e os segundos sendo contratados de acordo com as especificidades dos memorandos de entendimento estabelecidos entre o Camões, I.P., e a instituição em causa.

Conforme pudemos observar na retrospectiva história que fizemos das instituições que antecederam o Camões, I.P., a presença de leitores em universidades estrangeiras tem sido um elemento tanto constante como fundamental da política externa portuguesa para a língua, patente na carga simbólica da figura já reconhecida do ‘leitor do Camões’, como representante da instituição e do ensino do português no estrangeiro.

Tabela 2.22: Número de alunos da rede universitária (leitores e protocolos) em 2015/2016. Fonte: Reto *et al.* (2016), adaptado.

Região	Alunos	%	Leitores	%	Docentes	%	Rácio Alunos – Professor
<b>África</b>	33512	38%	16	34%	153	27%	219
<b>Américas</b>	10372	12%	7	15%	117	20%	84
<b>Ásia e Oceânia</b>	9663	11%	4	9%	64	11%	142
<b>Europa</b>	35598	40%	20	43%	243	42%	135
<b>Total</b>	<b>89145</b>	<b>100%</b>	<b>47</b>	<b>100%</b>	<b>577</b>	<b>100%</b>	<b>143</b>

Como ponto de partida para a nossa análise, apontamos os dados referidos Reto *et al.* (2016) referentes ao ano letivo de 2015/2016, através do qual podemos verificar que a rede do Camões, I.P., no ensino superior chegava na altura a 89.145 alunos, servidos por 47 leitores e 577 docentes. Os dados na Tabela 2.22: Número de alunos da rede universitária (leitores e protocolos) em 2015/2016. Fonte: Reto *et al.* (2016), adaptado. mostram a distribuição de alunos, leitores e docentes por região no ano letivo de 2015/2016. A maior parte dos alunos encontrava-se na Europa (40%) e África (38%), com presença menor nas Américas (12%), e Ásia e Oceânia (11%). Encontramos uma distribuição semelhante no concernente aos leitores e docentes, com a Europa e África a registarem as maiores percentagens: respetivamente 43% e 34% no caso dos leitores, e 42% e 27%, quanto aos docentes.

De uma forma geral, a distribuição de professores (leitores e docentes) é semelhante à dos alunos, o que indica proporções semelhantes de professores por aluno por regiões; porém, o rácio de alunos por professor evidencia realidades bastante díspares, com 84 alunos por professor nas Américas, como rácio mais positivo, e 219 alunos por professor em África, como rácio mais negativo, com uma média de 143 alunos por professor para toda a rede universitária.

Por outro lado, estes dados evidenciam uma abordagem significativamente diferente da rede EPE entre o ensino básico e secundário, mais presente na Europa e nas Américas (num total de 17 países) e o ensino universitário, mais presente na Europa e em África (num total de 76 países em 2023), tendo em comum, porém, uma presença muito limitada na Ásia, se bem que praticamente inexistente no ensino básico e secundário.

Tabela 2.23: Número de professores, estudantes e instituições associadas da rede universitária de 2015 a 2021. Fonte: Camões, I.P. (2022b) adaptado.

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Estudantes</b>	88.898	89.145	91.592	100.285	110.320	97.698	110.123
<b>Leitores+</b>							
<b>Docentes+</b>	567	644	660	806	852	813	801
<b>Investigadores</b>							
<b>Instituições</b>	375	410	402	405	413	410	411



Associadas							
------------	--	--	--	--	--	--	--

Os dados apresentados pelo Camões, I.P. (2022b) e sistematizados na Tabela 2.23 (acima) permitem-nos perceber a evolução da presença do instituto no ensino universitário no estrangeiro, tanto em termos de estudantes como de docentes (leitores, docentes e investigadores). Quanto ao número de estudantes, observa-se um aumento consistente, com exceção do ano de 2020, possivelmente devido ao impacto da pandemia da Covid-19. O número de estudantes aumentou de 88.898 em 2015 para 110.123 em 2021, representando um aumento total de cerca de 24% ao longo deste período.

Também em relação ao corpo docente, que inclui leitores, docentes e investigadores, a tendência é de crescimento, embora com algumas oscilações. O número total de docentes aumentou de 567 em 2015 para 801 em 2021, um aumento de cerca de 41%. No entanto, nota-se uma ligeira diminuição entre 2019 e 2021, novamente talvez devido às consequências da pandemia da Covid-19. O número de instituições associadas ao Camões I.P. no ensino superior também apresenta uma tendência ascendente, passando de 375 em 2015 para 411 em 2021. Este crescimento indica que o alcance e a presença do Camões I.P. nas universidades internacionais têm vindo a aumentar.

É importante notar que, apesar do crescimento do corpo docente e de protocolos, o número de leitorados tem vindo a manter-se estável. Se em 2016 eram 47, como vimos há pouco, em 2020/2021 o número de leitores atingia apenas os 51, com uma distribuição semelhante. De acordo com o Camões, I.P. (2023c) em 2023 este número ascendia a 53, tendo assim novamente se registado um aumento apenas ligeiro. Este facto parece dar a entender que o Camões IP tem vindo a privilegiar a contratação de docentes através de protocolos de cooperação, eventualmente pelo facto de a sua contratação normalmente ser efetuada através de concursos simplificados, e de a ligação laboral ser estabelecida entre o docente e a instituição de destino – com o Camões IP agindo essencialmente como um intermediário na contratação.

Tabela 2.24: Número de leitores em 2019/20 e 2020/2021. Fonte: Camões, I.P. (2021b), reproduzido na íntegra.

CONTINENTE	2019/2020	2020/2021
África	20	20
América do Norte e América Sul	8	8
Ásia e Oceânia	4	4
Europa	19	19
TOTAL	51	51

#### 2.3.3.3.d Centros de Língua Portuguesa

Para além dos postos de docência preenchidos pelos leitores e docentes, existem ainda estruturas, físicas e/ou institucionais, estabelecidas em resultado da cooperação entre o Camões, I.P., e os seus parceiros no ensino superior estrangeiro, que consistem nos CLP e as Cátedras.

Os CLP são espaços criados em parceria com universidades e organizações internacionais, a fim de proporcionar, em primeiro lugar, apoio logístico ao trabalho de ensino de PLE efetuado pelos leitores e docentes, assim como à aprendizagem dos estudantes locais, através da disponibilização de recursos como bibliotecas, videotecas, acervos musicais e equipamentos de informática e multimédia. Estas instalações permitem também aos CLP potenciar a investigação e a promoção da cultura. (Camões, I.P., s.d.-i)

Em 2016 existiam 64 Centros de Língua Portuguesa, conforme os números de Reto *et al.* (2016), que nos permitem ter uma ideia da sua distribuição e do seu número de utilizadores, que no total ascendiam a 85.361: 33.605 (39%) recorriam aos 12 centros existentes nos PALOP; 31.516 (37%) eram utilizadores dos CLP na Europa; os restantes 20.240 (24%), encontravam-se distribuídos pelas outras regiões, incluindo 7.838 utilizadores na Ásia e Oceânia, 5.579 na América Latina, e 5.390 na África Subsariana.

Por um lado, podemos observar que esta distribuição de CLP segue, de uma forma geral, a tendência já verificada com os professores, de maior presença na Europa e África, em detrimento das Américas e, sobretudo, da Ásia e Oceânia. Por outro lado, também é

possível verificar que, apesar de a Europa concentrar a maioria dos centros (47%), estes servem apenas 37% dos utilizadores, por contraste com África, que tem 30% dos centros, mas atende a quase metade dos utilizadores (47%), assim sugerindo maior popularidade dos CLP no continente africano.

Tabela 2.25: Número de CLP e utilizadores por continente em 2015/2016. Fonte: Reto *et al.* (2016), adaptado.

Continente	CLP	%	Utilizadores	%
<b>Américas</b>	8	13%	5887	6,9%
<b>África</b>	19	30%	40120	47%
<b>Europa</b>	30	47%	31516	37%
<b>Ásia e Oceânia</b>	7	11%	7838	9%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>	<b>85361</b>	<b>100%</b>

Desde 2016 tem se verificado um aumento progressivo do número de CLP, tendo o seu número crescido de 64 para 83 em 2021 e 84 em 2022, um aumento de mais de novos 3 centros por ano (Camões, I.P., 2022b, 2023c). A região que mais beneficiou com este crescimento foi África, aproximando-se em termos percentuais e de número absoluto de centros da Europa, o que talvez sugira um crescimento em resposta ao número de utilizadores efetivos que constatámos na Tabela 2.25 (acima).

Tabela 2.26: Comparação do número de CLP por continente em 2015/2016 e 2021/2022. Fonte: Reto *et al.* (2016), Camões, I.P. (2022b), adaptados.

Continente	CLP 2015/2016	%	CLP 2021/2022	%
<b>Américas</b>	8	13%	12	14%
<b>África</b>	19	30%	30	36%
<b>Europa</b>	30	47%	33	40%
<b>Ásia e Oceânia</b>	7	11%	8	10%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>

Tabela 2.27: Número de CLP entre 2015 e 2022. Fonte: Camões, I.P. (2022b, 2023c) adaptados.

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Centros</b>	69	74	76	78	80	82	83	84

### 2.3.3.3.e Cátedras

Por sua vez, as Cátedras em universidades estrangeiras, fundadas com o apoio do Camões, I.P., fomentação a investigação e ensino em diversas áreas disciplinares e multidisciplinares variadas, como a Linguística, Literatura, Arte, História e Estudos Pós-coloniais, com o objetivo principal de incrementar o estatuto do português como língua de Ciência. (Camões, I.P., s.d.-e) O número de Cátedras também tem vindo a aumentar significativamente, de 40 em 2015 para 61 em 2023 (Camões, I.P. 2022b, 2023c). Apesar deste crescimento, a sua distribuição geográfica não se tem alterado nos últimos anos, com 2 em cada 3 cátedras localizados na Europa, e quase todas as restantes nas Américas.

Tabela 2.28: Número de cátedras por continente em 2015/2016 e 2021/2022. Fonte: (Camões, I.P. 2022b, 2023c), adaptados.

Continente	Cátedras 2015/2016	Percentagem	Cátedras 2021/2022	Percentagem
<b>Américas</b>	9	23%	17	28%
<b>África</b>	2	5%	2	3%
<b>Europa</b>	28	72%	40	67%
<b>Ásia e Oceânia</b>	0	0%	1	2%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Tabela 2.29: Número de cátedras entre 2015 e 2022. Fonte: (Camões, I.P. 2022b, 2023c), adaptados.

Alunos	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Cátedras</b>	40	43	46	49	51	52	60	61

## **2.3.4 Atuação do Camões I.P. na China**

### **2.3.4.1 Descrição da situação presente**

Como acabámos de ver, a rede externa do Camões, I.P., atua, no âmbito da cultura através dos seus centros culturais e missões diplomáticas portuguesas e, no que concerne à promoção da língua, através de uma rede de cursos no ensino básico e secundário, bem como através de leitorados e protocolos de cooperação no ensino superior e organismos internacionais. Ainda neste contexto, os centros de língua portuguesa e as cátedras universitárias desempenham um papel híbrido, conjugando ambas as vertentes. Dada a existência de quase todos estes mecanismos de promoção da língua e cultura portuguesas na China, começamos por destacar aqueles que se aplicam, partindo depois para a caracterização presente da atuação do Camões I.P. na China, contextualizada na sua história de já 40 anos neste país.

Presentemente o Camões, I.P., não atua de forma direta na China no ensino básico e secundário; isto é, a China não faz parte nem da rede oficial, nem apoiada do EPE. Note-se, porém, que Macau se encontra entre os 35 países ou territórios com “processos de integração curricular nos sistemas de ensino locais”, conforme refere o Relatório de Atividades de 2020 do Camões, I.P. (2021b), através da atuação do IPOR no território, que desenvolveremos adiante. Quanto ao ensino superior, atualmente, Camões, I.P., também não dispõe de nenhuma Cátedra em universidades chinesas.

A promoção da cultura portuguesa na China é sobretudo levada a cabo pelas 4 missões diplomáticas presentes no país (Camões, I.P., s.d.-h): a Embaixada de Portugal em Pequim, o Consulado Geral de Portugal em Xangai, o Consulado Geral de Portugal em Cantão, localizado na cidade de Guangzhou, e o Consulado Geral de Portugal em Macau, que também serve a RAE de Hong Kong.<sup>36</sup> Estes postos participam na ACE através da

---

<sup>36</sup> As páginas dos postos diplomáticos referidos podem ser consultadas, respetivamente, em <https://pequim.embaxadaportugal.mne.gov.pt>, <https://xangai.consuladoporugal.mne.gov.pt>, <https://xangai.consuladoporugal.mne.gov.pt> e <https://cgportugal.org>.

submissão anual de propostas de atividades ao Camões, I.P., e, após aprovação em sede de plano anual de atividades, da sua execução.

A Embaixada de Portugal em Pequim conta também com uma Secção Cultural, normalmente encabeçada por um Conselheiro Cultural, ocasionalmente auxiliado por um Adido para a Educação e Cultura. Esta Secção Cultural é o ponto-focal do Camões, I.P., na China Continental, articulando-se na submissão e execução dos planos anuais de atividades com os dois consulados no Interior da China e o consulado na RAEM. Funcionalmente, a Secção Consular serve como Centro Cultural de Pequim, apesar de não dispor de espaço aberto ao público para realização das suas atividades, nem de funcionários próprios.

A esse respeito, é importante notar que Portugal e a China assinaram em 2016 um acordo sobre o estabelecimento recíproco de centros culturais (MFA-PRC, 2016), embora tanto Portugal como a China, até ao momento, não tenham também aberto qualquer Centro no âmbito deste acordo. Por outro lado, existe o precedente para a abertura de centros culturais de países estrangeiros em Pequim, como é o caso do *Liszt Intitute* húngaro e do *Danish Cultural Institute* dinamarquês.<sup>37</sup>

Já o Consulado Geral de Portugal em Macau acolhe nas suas instalações o IPOR, uma instituição que inclui nos seus objetivos a preservação e difusão da cultura portuguesas na RAEM e no Oriente, no contexto do diálogo intercultural entre estas regiões e Portugal (IPOR, s.d.-c). Assim, o Consulado Geral delega naturalmente no IPOR, de uma forma geral, a sua ação cultural no território e, mais especificamente, a responsabilidade da submissão e execução do seu plano de atividades anual, podendo o diretor do IPOR ainda desempenhar também a função de vice-cônsul para a educação e cultura.

Para além das missões diplomáticas, do CCP de Pequim e do IPOR em Macau, o Camões, I.P., dispõe ainda de três CLP na China, dois localizados em instituições de ensino superior (um na Universidade de Comunicação da China, em Pequim, e outro na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai) e outro no IPOR (Camões, I.P., s.d.-h).

---

<sup>37</sup> As páginas dos centros em Pequim podem ser encontradas respetivamente em <http://hungarianculture.cn/en/> e <https://china.danishculture.com>.

No contexto do ensino da língua – a sua atividade central – estes CLP incorporam a promoção da cultura portuguesa e dos países de língua portuguesa, embora a públicos bastante distintos.

Os centros localizados no interior da China encontram-se intrinsecamente ligados ao trabalho dos docentes do Camões que lá lecionam, bem como ao próprio funcionamento dos cursos universitários onde se encontram inseridos, devido às circunstâncias próprias das universidades chinesas, cujos *campi* não permitem o acesso de pessoas “de fora”, isto é, que não sejam funcionários ou estudantes. Isto leva a que estes Centros se encontrem, de certa maneira, “desligados” da sociedade onde se inserem, e, para além do contexto académico, sejam ativos limitados na promoção da cultura portuguesa. Conforme se afirma na própria descrição dos CLP pelo Camões, I.P. (s.d.-h), estes são “espaços onde professores e alunos podem hoje trabalhar, estudar e levar a cabo atividades extracurriculares”, ou onde se realizam “atividades de apoio à lecionação dos cursos” ou facultam materiais “disponíveis para consulta e requisição por parte dos alunos do curso”.

Assim, tanto o Centro Cultural de Pequim, como os dois Centros de Língua Portuguesa em universidades chinesas, não constituem espaços ativos e permanentes de promoção regular da cultura portuguesa acessíveis ao “grande público”, limitando a sua atuação quer ao contexto universitário, no caso dos CLP, ou a atividades pontuais das missões diplomáticas, como mostras de cinema, exposições e espetáculos de artes performativas (Camões, I.P., s.d.-b).

No caso de Macau, devido às circunstâncias do território – dimensão relativamente reduzida, com número considerável de cidadãos portugueses e de falantes de língua portuguesa, bem como estudantes da língua a todos os níveis de ensino – bem como do próprio IPOR, este instituto pode e busca afirmar-se como um ponto central de promoção da cultura portuguesa na região. Porém, o facto de a RAEM se encontrar efetivamente separada do Interior da China por uma fronteira internacional com postos de emigração, que condicionam fortemente o movimento de pessoas entre o território e o restante da RPC, limitam o potencial de atuação do IPOR em termos de promoção cultural permanente.

No que diz respeito estritamente à promoção da língua, o Camões conta na China com um leitor, colocado na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, e dois docentes, colocados no âmbito de protocolos de cooperação, na Universidade de Comunicação da China e na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai – estas duas últimas instituições que, como acabámos de ver, contam ainda os seus próprios CLP. Para além das suas responsabilidades letivas nas instituições de acolhimento, o leitor e os docentes colaboram de perto com as missões diplomáticas locais, isto é, a Embaixada de Portugal em Pequim, e o Consulado Geral de Portugal em Xangai.

Já em Macau, o CPL do IPOR disponibiliza, por um lado, cursos de PLE ao público em geral, e a colaboradores e estudantes de organizações locais, e, por outro, formação e materiais didáticos para docentes dos sistemas de educação da RAEM. Tal como sucede em relação à cultura, as circunstâncias próprias de Macau, nomeadamente o facto de o português ser, por enquanto, língua oficial, criam uma procura natural pela língua portuguesa em variados setores da sociedade, tanto em termos de aprendizagem como de docência, que de certa forma pode ser quantificada pela própria dimensão do CLP em termos de recursos humanos, contando com “uma Coordenação, 17 professores do IPOR, docentes contratados a tempo parcial e duas funcionárias administrativas” (IPOR, s.d.-d)– se equiparado a um departamento de português, seria certamente um dos maiores da Ásia.

Ainda assim, e tal como acabámos de referir no contexto da cultura, enquanto instituição sediada na RAEM, a margem de atuação do IPOR no Continente é limitada e dificultada por todas as diferenças políticas, legais, económicas e práticas que estão para lá da fronteira com a China Continental. Mais adiante indicaremos que avanços o IPOR tem feito nesse sentido, e até que ponto tal pode ser considerado uma expansão da rede do Camões, I.P., no Interior da China. Primeiro, consideremos o histórico da atuação do Camões, I.P., na China.

#### **2.3.4.2 História da rede Camões/IPOR na China**

A história na RPC do Camões, I.P., e das instituições que o antecederam leva já quatro décadas, tendo tido início quando ainda era ICALP. O primeiro leitorado foi



estabelecido em Pequim em 1982/1983<sup>38</sup>, na mesma instituição onde permanece até hoje (Instituto Camões, 1999; Rollo *et al.* 2012). Quatro anos mais tarde, em 1987, o ICALP estabelece uma parceria com o Instituto Cultural de Macau (ICM), com o propósito de, em preparação para a transferência de soberania em 1999, consolidar os laços culturais entre Portugal e o Oriente, através da criação de centros de estudo, leitorados e atividades de investigação científica e promoção cultural (Rollo *et al.*, 2012). Nesse mesmo ano de 1987, é assim aberto um leitorado em Xangai, também na mesma instituição onde se encontra hoje colocado um docente do Camões, I.P., e um outro em Cantão, na Universidade Jinan, que não se encontra mais ativo (Instituto Camões, 1999; Morbey, 2019; Rollo *et al.* 2012).

Entretanto, por iniciativa do Governo de Macau, é fundado em 1989, através do Decreto-Lei n.º 57/89/M de 11 de Setembro, o IPOR, num processo de reestruturação do ICM e de outros agentes culturais locais, motivado por um desejo de adaptação às novas realidades e à preparação do retorno de Macau à China. Nasce como associação sem fins lucrativos com participação da também recém-criada Fundação Oriente (51%), do próprio Governo do Território de Macau (29%) e do ICALP (15%), tendo ficado 5% reservado para entidades públicas privadas interessadas na participação como associados ordinários (IPOR, 2014).

O IPOR assumia assim o propósito anteriormente confiado ao ICM de preservar e promover a cultura portuguesa não só naquele território – onde os anos seguintes seriam de intensificação de esforços para que a marca portuguesa não se dissipasse com o seu retorno à China – mas também na região do Índico e do Pacífico, assim fortalecendo as relações de Portugal com os países orientais, com Macau como ponto central dessa estratégia. Pouco tempo depois, através do Decreto-Lei n.º 75/90/M de 26 de dezembro, absorveria também competências passadas do ICM, nomeadamente a Livraria Portuguesa, o Centro de Línguas e a Área de Coordenação de Leitorados, começando assim partir daí a prestar apoio à rede de leitorados, em simultâneo com o Governo do Território de Macau, que assegurava o financiamento da rede através do ICM (Silva, 2005).

---

<sup>38</sup> Instituto Camões (1998) refere 1982; Rollo *et al.* (2012) referem 1983.

Na primeira metade da década de 90<sup>39</sup> começa também a funcionar a Secção Cultural na Embaixada de Portugal em Pequim, ainda na sequência de apoio do Governo do Território de Macau em 1993, inicialmente protocolado em 1989 (Governo de Macau, 1993). No fim da década, com a retrocessão de Macau em 1999, cessa o apoio do Governo da R.A.E. aos leitorados na China, e o IC passa a apoiar-se sobretudo no IPOR para a gestão da sua rede, assim dando continuidade e consolidando o trabalho já efetuado ao longo da década de 90, conforme descreve detalhadamente Silva (2005). Nesse ano, a sede é transferida em 1999 para Lisboa, e o Estado Português passa a ser, através do IC, sócio maioritário (51%), seguido da Fundação Oriente (44%) e restantes associados empresas (5%) (IPOR, 2014, s.d.-a).

Seria precisamente em protocolo com o IPOR que se dariam os passos seguintes de alargamento da rede do IC na China – então rede IC/IPOR – com a abertura de um CLP na Universidade de Comunicação da China em 2006, e, no ano seguinte, em Xangai, como vimos há pouco, onde já existia um leitorado (Camões, I.P., s.d-h). Entretanto, três outros pontos haviam sido adicionados à rede: dois na modalidade de apoio científico, em Chegdu, no *International Health Exchange Center*, e em Xiamen, na Universidade Huaqiao; e um leitorado na Universidade de Hong Kong (Instituto Camões, 2006; Baptista *et al.*, 2007; Laborinho *et al.*, 2010).

Durante aproximadamente uma década, o IPOR asseguraria, em parceria com o IC, a gestão da rede de leitorados na Ásia, até que, em 2009, a sua sede retorna a Macau e, com ela, também o seu foco primordial, que passava a concentrar-se na promoção do ensino da língua portuguesa “enquanto língua oficial consagrada na Lei Básica da RAEM”, quer em contexto não curricular, como língua de trabalho, quer em articulação com as instituições do sistema de ensino da RAEM, assim como na formação de professores e produção de materiais didáticos adaptados aos aprendentes locais, de acordo com os Estatutos que até hoje se mantêm (IPOR, s.d.-b).

---

<sup>39</sup> A página atual do (Camões, I.P., s.d-h) refere 1991. Porém, Instituto Camões (1998) refere 1993, e Rollo *et al.* (2012) refere 1995.

Com esta alteração, o IPOR devolvia também a gestão de rede de leitorados na Ásia ao IC, que passava assim a “assegurar sozinho os encargos financeiros relativos às estruturas existentes nos países do Sudeste Asiático, China, Coreia do Sul e Japão, antes partilhados” (Instituto Camões, 2010a). Porém, sem demora o IC manifestou interesse em voltar a atribuir ao IPOR a coordenação da rede de promoção cultural e da língua no Oriente, centrada em três polos (China, Índia e Timor-Leste), reconhecida que era a posição estratégica de Macau não só no contexto asiático, mas também como “plataforma regional de diálogo” com a Lusofonia.

Com o desaparecimento da rede IC/IPOR, a rede de leitorados do Camões, I.P., na China ver-se-ia reduzida, com o encerramento dos leitorados em Cantão e em Hong Kong, e com a suspensão do apoio científico (e, por consequência, dos cursos de português na Instituição) à Universidade Huaqiao em Xiamen, em datas desconhecidas, mas possivelmente posteriores a 2010, ano em que estes postos ainda se encontram atestados em Laborinho *et al.* (2010).<sup>40</sup> Apesar de não podermos ignorar o grave contexto de crise mundial e também nacional por que passava Portugal, que certamente terá contribuído para aquele facto, é difícil associar a redução da rede do IC na Ásia com a interrupção da gestão partilhada da rede com o IPOR, resultando numa efetiva quebra de influência na Ásia.

Poucos anos depois, em 2015, a intenção de voltar a envolver o IPOR na gestão da rede seria parcialmente concretizada, com a assinatura do respetivo protocolo de partilha de coordenação dos leitorados, através do qual, apesar de não se poder falar da ‘ressurreição’ da rede IC/IPOR da década anterior, o IPOR poderia contribuir mais ativamente para apoiar os leitores e docentes do Camões na Ásia (Almeida, 2015). Logo nesse ano foi realizado um passo importante para essa dinamização, na forma da primeira edição do Encontro de Pontos de Rede de Ensino de PLE na Ásia, evento coorganizado pelo IPOR e o Consulado Geral de Portugal em Macau, que, ao longo das suas já sete edições,

---

<sup>40</sup> A página do Instituto Camões (2006) e Baptista *et al.* (2007) incluíam todos aqueles postos. Já o Plano de Atividades 2011 do Instituto Camões (2010b) inclui Hong Kong e Chengdu, mas não Xiamen nem Guangzhou.

tem reunido professores de PLE de toda a Ásia para a partilha de experiências, boas práticas e possibilidades de cooperação (Camões, I.P., 2022c).

Desde essa altura, tem aumentado gradualmente o envolvimento do IPOR na rede de docência do Camões, I.P., na região, com enfoque natural na China. Em 2019, a Sociedade de Jogos de Macau (SJM)<sup>41</sup> tornou-se na primeira empresa na Ásia a obter o estatuto de EPLP, através de um patrocínio de 50.000 euros anuais para quatro anos (Camões, I.P., s.d.-l). A criação deste fundo permitiu ao IPOR criar na Embaixada de Portugal em Pequim um posto de docência, e assim estabelecer uma delegação permanente no interior da China.

Para além de reforçar a Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim, visto o seu docente estar acreditado como Adido para a Cultura e Educação, o posto permite ao IPOR assegurar na capital chinesa cursos regulares de PLE, não só a formandos em contexto universitário (o caso, por exemplo, de estudantes da Universidade Normal de Pequim, que recebem formação para os exames CAPLE em âmbito de protocolo com o IPOR), mas também de aprendentes fora do sistema oficial de ensino, em regime pós-laboral, que se inscrevem em Cursos da Embaixada para aprender português, certificar a sua proficiência e, por fim, obter uma autorização de residência permanente em Portugal ou obter nacionalidade portuguesa – um mercado a que a rede de leitores e docentes do Camões, I.P., na China, no seu contexto universitário, não pode normalmente dar resposta.

O protocolo com a SJM foi, entretanto, renovado por mais quatro anos, possibilitando assim que o IPOR dê assim continuidade ao trabalho desenvolvido, desta feita sem as condicionantes da pandemia do COVID-19 (Agência Lusa, 2023a). Para além de Pequim, o IPOR tem prosseguido no Continente o seu apoio científico ao *International Health Exchange Center* em Chengdu, tendo também manifestado interesse em abrir igualmente lá um centro de formação de profissionais de saúde (Barbosa, 2020). A presença permanente em Pequim permitirá também ao IPOR estabelecer parcerias no

---

<sup>41</sup> A SJM é uma das operadoras de jogo autorizadas na RAEM. A Sociedade de Turismo e Diversões de Macau (STDM) é a sua acionista maioritária (Terra, 2023) e um dos associados-empresa do IPOR (s.d.-a).

Interior da China para a formação de professores, certificação de proficiência e difusão cultural.

O Camões, I.P., e o IPOR têm vindo também a desenvolver em conjunto a plataforma "Ler em Rede", na sequência de um protocolo assinado no início de 2020 (Camões, I.P., 2020c). Organizados em sete temas centrais para cada nível de proficiência, os conteúdos da plataforma pretendem oferecer trajetórias de aprendizagem *online* independentes para estudantes da rede EPE e outros aprendentes, e assim reforçar as suas habilidades linguísticas e comunicativas adquiridas por outros métodos ou em diferentes contextos educacionais. A plataforma seria, entretanto, lançada em Março de 2023, integrada no projeto de Digitalização da rede EPE (IPOR, 2023).

Também no início de 2020, o IPOR, o Camões, I.P., e a Universidade de Macau, assinaram um protocolo conjunto com o propósito de disponibilizar formação em língua portuguesa tanto a estudantes universitários como ao público em geral, assim combinando a experiência da Universidade de Macau no âmbito dos Estudos Portugueses, a prática do IPOR na formação extracurricular, e as ferramentas e programas do Camões, I.P. (Camões, I.P., 2020b).

Quase três anos depois, a 23 de novembro de 2022, a cooperação entre o IPOR e o Camões, I.P., na gestão da rede de docência da Ásia seria ainda mais fortalecida com a assinatura de um protocolo de cooperação, que previa a concessão de apoio financeiro ao IPOR pelo Camões I.P. para o desenvolvimento de programas que promovam a língua e a cultura portuguesas no Oriente, a colaboração na seleção de professores, e a formação de novas parcerias na região, para a qual o IPOR iria contribuir, em particular, com a facilitação de contactos com universidades parceiras (Camões, I.P., 2022a).

Por fim, já em 2023, o IPOR e o Colégio Anglicano de Macau (CAM) assinaram um protocolo para a criação de um centro de exames Camões Júnior, dirigido a jovens dos 12 aos 17 anos, que permitirá à instituição de ensino de Macau tornar-se o primeiro centro de exames em Macau a oferecer aquela certificação de aprendizagem de língua portuguesa aos seus alunos. Esta parceria não só consolida o papel do IPOR na internacionalização da

certificação da língua portuguesa, na qual é o centro de exames CAPLE, acolhendo mais de 300 candidatos por ano de Macau, Hong Kong e diversas cidades da China, e também permite ao Camões aumentar a sua rede de centros de exames Camões Júnior, que chega pela primeira vez à Ásia (Camões, I.P., 2023a).

Os desenvolvimentos dos últimos anos mostram assim que a ação do IPOR tem ampliado o alcance da rede do Camões, I.P., tradicionalmente confinado a universidades e missões diplomáticas, ao chegar a estudantes fora de contexto académico (cursos de Pequim e Chengdu); ao construir de relações com parceiros locais (SJM e CAM); ao desenvolver ferramentas e plataformas especializadas (Ler em Rede); e, ainda assim, sem ignorar o importante público universitário, ao promover a certificação de proficiências (Universidade Normal de Pequim), tudo apontando para que o IPOR possa também desenvolver trabalho de formação de professores e desenvolvimento de materiais também no Interior da China.

Data de Criação	Local	Instituição	Tipo	Situação Atual
1982/83	Pequim	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Leitorado	Ativo
1987	Guangzhou	Universidade Jinan	Leitorado	Encerrado
1987	Xangai	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	Leitorado	Convertido em Protocolo/CLP
1989	Macau	Instituto Português do Oriente	CLP	Ativo (IPOR)
1991-95	Pequim	Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim	CCP	Ativo
?	Xiamen	Universidade Huaqiao	Apoio Científico	Encerrado
?	Chengdu	<i>International Health Exchange Center</i>	Apoio Científico	Ativo (IPOR)
?	Hong Kong	Universidade de Hong Kong	Leitorado	Encerrado
2006	Pequim	Universidade de Comunicação da China	CLP/Protocolo	Ativo
2007	Xangai	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	CLP/Protocolo	Ativo
2019	Pequim	Embaixada de Portugal em Pequim	Posto de Docência	Ativo (IPOR)

Quadro 2.2: Rede Histórica ICALP-IC-Camões, I.P/IPOR na China. Fonte: Instituto Camões (2006) e Baptista *et al.* (2007), Laborinho *et al.* (2010), adaptados.

### 3 ESTUDO DE CASO: O ELE NA CHINA

#### 3.1 O Valor da Língua Espanhola

##### 3.1.1 Dimensão global do espanhol

Tivemos já oportunidade de considerar o conceito de valor de uma língua, no ponto 1.4, e aplicá-lo de seguida ao caso do português, no ponto 2.1. como pudemos observar, é possível medir o valor de uma língua, recorrendo a critérios como a demografia e a mobilidade dos seus falantes, ou atividade económica que gera e que facilita, na forma de comércio e investimento, entre outros. Assim, como introdução ao estudo de caso do ELE na China, começaremos, antes de mais, por brevemente quantificar o valor e a dimensão da língua espanhola.

Ao abordarmos a dimensão e a valor da língua portuguesa, referimos a ordenação de Reto *et al.* (2020) segundo três níveis de ponderação, que passamos a recordar: (1) quantos falantes como língua primeira e segunda tinham (ponderação de 40%); (2) um conjunto de fatores variados, associados também aos países falantes da língua, como economia, recursos naturais, expressão na internet, educação, ciência e cultura, influência mundial (ponderação de 40%); (3) potencial económico e demográfico no futuro (ponderação de 20%). Com base nestes critérios, Reto *et al.* (2020) colocam o espanhol em terceiro lugar em todas as categorias: primeiro, quanto ao número de falantes de língua primeira ou segunda; segundo, quanto ao seu impacto global no conjunto de fatores que acabámos de referir; e, terceiro e final, por uma ponderação das duas primeiras categorias e da terceira, a do potencial futuro da língua.

Ordenação de línguas -Falantes (L1+L2)	Ordenação de línguas - Impacto global	Ordenação final - (Falantes + Impacto global + Potencial)
1.ª Mandarim	1.ª Inglês	1.ª Inglês
2.ª Inglês	2.ª Mandarim	2.ª Mandarim
3.ª Espanhol	3.ª Espanhol	3.ª Espanhol
4.ª Hindi	4.ª Árabe	4.ª Árabe
5.ª Árabe	5.ª Francês	5.ª Francês
6.ª Bengalês	6.ª Russo	6.ª Português
7.ª Português	7.ª Português	7.ª Híndi
8.ª Russo	8.ª Híndi	8.ª Russo
9.ª Francês	9.ª Alemão	9.ª Alemão
10.ª Japonês	10.ª Japonês	10.ª Punjábí

Quadro 3.1: Ordenação das línguas globais. Fonte: Reto *et al.* (2020), reproduzido na íntegra.

Consideremos então a dimensão global da língua espanhola, recorrendo para isso aos dados mais recentes disponibilizados pelo Instituto Cervantes (2022) no seu anuário *El Español en el mundo* relativo a 2022, e que servirão como fonte dos números a seguir referidos. Começando pelo número de falantes, mais de 496,5 milhões de pessoas têm o espanhol como língua materna, representando 6,3% da população global. Destes, 451,1 milhões de pessoas encontram-se em países de língua oficial espanhola. Estimam-se também em 75,6 milhões os falantes de domínio limitado, que não incluem os aprendentes da língua, e cuja larga maioria, ou 49,5 milhões, se encontram fora do espaço hispanofalante. Por fim, somando aos falantes nativos e aos de domínio limitado os aprendentes de ELE, que se cifram em 23,7 milhões, chegamos a um conjunto de falantes, ou utilizadores potenciais de espanhol, que ultrapassa 595 milhões de pessoas, o equivalente a 7,5% da população mundial. Portanto, na ordenação mundial de línguas por falantes como língua materna, o espanhol situa-se na segunda posição, atrás apenas do mandarim, e ocupa a quarta posição na contagem global de falantes (considerando domínio nativo, competência limitada e estudantes de língua estrangeira), atrás do inglês, do mandarim e do hindi.



Falando então da sua distribuição geográfica, atualmente, o espanhol é língua oficial de 20 países e 1 território<sup>42</sup>, entre os quais o México lidera confortavelmente o *ranking* de falantes de espanhol, com cerca de 125,9 milhões de falantes nativos e 4,1 milhões de falantes de competência limitada, a que se segue a Colômbia (51,1 milhões mais 412 mil) e, em terceiro lugar, a Espanha (43,2 mais 4 milhões). Na maioria dos territórios onde o espanhol é dominante, a taxa de domínio nativo excede 94%. Assim, acredita-se que a principal força motriz do crescimento da comunidade hispanofalante residirá no aumento do grupo de falantes com domínio nativo.

A demografia da língua espanhola passará, de facto, por grandes mudanças ao longo do século XXI. Estima-se um crescimento contínuo do número de falantes de espanhol, embora esteja projetado que a sua proporção relativa no mundo diminua progressivamente. As projeções sugerem que o número de potenciais utilizadores de espanhol continuará a aumentar em termos absolutos até 2068, ano em que excederá os 726 milhões de pessoas, com distintos níveis de domínio da língua – o ápice de um crescimento de número de falantes que se tem verificado ao longo do século XX, a meio do qual a língua espanhola era falada apenas por cerca de 153 milhões de pessoas. Após aquele pico, o número de falantes de espanhol começará a diminuir progressivamente, atingindo os 690 milhões em 2100, ou 6,3% da população mundial, face aos 7,5% atuais. Este declínio é atribuído principalmente a uma redução na taxa de natalidade nos países hispânicos, cujo peso demográfico passará gradualmente para outras regiões do planeta, como a África Subsaariana ou a Ásia Central e Meridional, verdadeiros motores do crescimento da população mundial.

No que diz respeito ao aumento de falantes como língua estrangeira, embora o espanhol seja aprendido por todo o mundo, três regiões destacam-se grandemente, com 81% dos estudantes de espanhol em todo o mundo nos Estados Unidos (8 milhões), na UE (6) e no Brasil (5,2 milhões). Fora destes três espaços, o estudo do espanhol tem grande

---

<sup>42</sup> América do Sul: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. América Central: Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Panamá. Europa: Espanha. América do Norte: México e Porto Rico (território incorporado dos Estados Unidos da América). África: Guiné Equatorial.

relevância no Reino Unido e em alguns países da África Subsaariana, especialmente naqueles onde o francês é a língua oficial ou cooficial. De acordo com o Instituto Cervantes (2022), os dois anos de gestão da pandemia do COVID-19, e a consequente passagem do ensino presencial para o virtual, trouxe um saldo positivo para a aprendizagem do espanhol pela internet, sendo a segunda língua mais estudada na plataforma *Duolingo*, a seguir ao inglês e à frente do francês. Por outro lado, o setor do turismo linguístico, em pleno crescimento antes da pandemia, foi particularmente afetado. Antes da pandemia, o espaço de língua espanhola, com 285.000 estudantes, era o segundo que mais estudantes estrangeiros acolhia para realizar cursos de aprendizagem ou aperfeiçoamento da língua, novamente apenas atrás do espaço de língua inglesa (1,4 milhões). Contudo, é previsível que este setor venha a recuperar gradualmente, com o levantamento de restrições por todo o mundo.

A educação e o turismo da língua são também duas das várias expressões da economia de uma língua, em cujo valor nos concentraremos de seguida. Este valor assenta, em primeiro lugar, na dimensão demográfica que acabámos de referir, da qual emerge a renda *per capita*, ou capacidade de compra, dos seus falantes. Estima-se então que os mais de 570 milhões de falantes de espanhol existentes no mundo, sem incluir os estudantes de ELE, tenham um poder de compra conjunto que ronda os 9% do PIB mundial. Atualmente, o PIB relativo gerado pelos países onde o espanhol é a língua oficial é de 6,2% do total mundial, colocando o espanhol na terceira posição entre as línguas em termos de contribuição para o PIB mundial, atrás do chinês (18,7%) e do inglês (32,6%), e à frente do espaço francófono (5,4%), árabe (4,8%) e russo (4%). A dimensão global do espanhol é também evidenciada em termos de comércio internacional, devido à multitude de países que, frequentemente partilhando a mesma língua e fronteiras, estabelecem quatro vezes mais trocas com os seus vizinhos hispanofalantes do que com outros parceiros comerciais, como enfatiza o Instituto Cervantes (2022).

Outra área de frequente interligação entre língua e economia é a cultura, em particular na forma das exportações culturais, como literatura, música, cinema e teatro, que, no caso do espanhol, constituem outro indicador relevante da expressão global deste

idioma, com uma quota de exportações de 1,5% em 2019, ainda que muito atrás do espaço anglófono (21,2%) e do francófono (5,7%). Já no que à edição diz respeito, a Espanha e Argentina estão entre os 20 maiores mercados de edição do mundo (9.º e 17.º, respetivamente), sendo o espanhol ainda a terceira língua mais representada no mercado de direitos de autor, atrás apenas do inglês e do alemão.

Para além de língua de cultura, o espanhol também se tem afirmado como língua de ciência, sendo a segunda língua mais utilizada na publicação de textos científicos após o inglês, com cerca de 4,4% da produção científica global originária de países de língua espanhola. Naturalmente, o espanhol está também presente entre as línguas mais representadas nas organizações internacionais, sendo a terceira língua mais utilizada na Organização das Nações Unidas (atrás do inglês e do francês) e a quarta na UE (depois do francês, inglês e alemão). O espanhol é também a língua mais utilizada nos organismos de integração americana e ibero-americana.

Na esfera digital, a presença do espanhol na internet tem crescido significativamente desde 2000, tendo duplicado o crescimento do inglês no mesmo período. Ainda assim, o potencial de crescimento dos internautas hispanófonos permanece alto devido ao acesso limitado à internet em alguns países hispanófonos. A média de penetração da internet no mundo hispanófono é de 70,7%, um número inferior à média europeia de 87,7%. Na maioria das plataformas digitais, como *Facebook*, *YouTube*, *Twitter*, *Wikipedia*, o espanhol é a segunda língua mais utilizada, tendo-se também registado um crescimento no *LinkedIn* do uso do espanhol como ativo profissional. Em termos de utilização do espanhol na internet fora do espaço hispânico, a língua é utilizada em 4,1% das páginas multilingues, situando-a em quarto lugar, à frente do alemão e do francês, e atrás do inglês, chinês e russo. No total, 7,9% dos utilizadores da internet comunicam-se em espanhol, tornando-a a terceira língua mais utilizada na *web*, atrás do inglês e do chinês.

Por fim, no seu relatório anual, o Instituto Cervantes (2022) destaca os avanços do espanhol nos Estados Unidos e as sinergias entre o espanhol e o inglês a nível mundial. Prevê-se que os Estados Unidos se tornem já em 2060 no segundo país com mais falantes nativos de espanhol, com quase um terço da sua população de origem hispânica, apenas

atrás do México. Atualmente, 41,7 milhões de pessoas nos Estados Unidos falam espanhol como língua materna, e o grupo de competência limitada inclui cerca de 15 milhões de falantes. Para além da sua dimensão populacional, a comunidade hispânica dos Estados Unidos, destaca-se pelo seu peso económico – com um PIB nominal em 2019 ascendendo aos 2,7 triliões de dólares – que, caso fosse um país independente, constituiria a sétima maior economia do mundo, à frente da espanhola e da francesa. Também é destacado o poder comunicativo da combinação entre o espanhol e o inglês nos fóruns internacionais mais relevantes, bem como a presença de aprendentes de espanhol no espaço anglófono, onde se encontram aproximadamente 40% dos estudantes de espanhol no mundo.

Em conclusão, é inegável a amplitude global da língua espanhola. A sua dimensão e distribuição geográfica, com potencial de crescimento por décadas, combinada com o poder de compra dos seus falantes, a sua presença significativa em esferas como o comércio internacional, a cultura, a ciência e na internet, e ainda uma comunidade considerável aprendentes por todo o mundo, consolidam a posição do espanhol como uma das línguas mais influentes do mundo, com um papel estratégico em termos de geopolítica linguística, em particular na sua interseção com o inglês.<sup>43</sup>

### **3.1.2 Valor do espanhol na China**

#### **3.1.2.1 Relações entre a China e o mundo hispanofalante**

Tal como explanámos no ponto 2.1.2.1, a RPC tem, desde a década de 90, estabelecido parcerias estratégicas com outros países, primeiro numa ótica de rompimento com o isolamento e o ceticismo da comunidade internacional, e, posteriormente, de alargamento da sua influência internacional, sempre pautadas pelos princípios de respeito mútuo pela soberania, não-agressão, não-ingerência nos assuntos internos, igualdade e benefício mútuo.

A RPC, enquanto país em desenvolvimento e, portanto, parte do ‘Sul Global’<sup>44</sup>, tem dado prioridade já por décadas à construção de parcerias com países em desenvolvimento,

---

<sup>43</sup> No capítulo 4 retomaremos o tema do potencial de sinergia entre as línguas portuguesa e espanhola.

<sup>44</sup> Veja a este propósito a nota de rodapé n.º 12.

como parte de uma estratégia mais ampla de promover uma ordem internacional mais equitativa e justa, alinhada com os princípios da ‘Cooperação Sul-Sul’, entre os quais se incluem quase todos os países de língua espanhola. Ainda assim, como já vimos, a RPC mantém também um claro interesse nos países ditos ‘desenvolvidos’, como é evidente na relação crescentemente estratégica com a UE, à qual pertence a Espanha. Para além destes princípios gerais de política externa, na última década, a BRI tem também sido central para as aspirações globais da China, enquanto megaprojeto de estabelecimento de parcerias internacionais em áreas como energia, transporte, telecomunicações e infraestruturas. Como é evidente, tendo em conta o enorme peso económico, bem como a inegável potencialidade, do espaço hispanofalante no mundo, muito dificilmente escaparia à China o valor da língua espanhola.

A interação entre chineses e espanhóis não é, contudo, um fenómeno inteiramente recente. Os primeiros contactos entre a China e Espanha remontam ao século XVI. Quando os espanhóis se estabeleceram nas Filipinas em 1564, depararam-se com uma zona com enorme dinamismo comercial, repleta de rotas usadas por comunidades chinesas e japonesas que faziam trocas com os antigos sultanatos muçulmanos da zona (Cervera, 2017). As ilhas filipinas, já na mão dos castelhanos, tornar-se-iam um dos vértices do triângulo que colocaria em contacto a China com o restante do Império Espanhol, ao ponto de Cervera (2017) considerar que “la capital filipina tuvo para los españoles el mismo papel que Macao para los portugueses”. Deste porto teve início a rota do *Galeão de Manila* ou da *Nau da China* – nomes pelos quais ficou famosa – que ligava a Ásia ao continente americano, mais especificamente, ao porto de Acapulco, onde se trocavam bens como “seda, tela de algodón, porcelanas y artículos artesanales” (Martínez & Marco, 2010). Após dois séculos e meio de navegação e trocas comerciais, a rota seria fechada em 1815. Porém, a emigração de chineses para a América Latina persistiria, assim como os contactos entre a China e aquela região, dos quais o *Tratado Chino-Mexicano de Fraternidad, Comercio y Navegación* é um exemplo notável.

Para além dos contactos via Filipinas, também espanhóis houve que pisaram o chão do Império do Meio, alguns dos quais tendo produzido relatos da grandeza e exotismo da

China que espantaram os leitores da época e sobreviveram até aos nossos dias, como enumera Sueiro (2009): Martín de Rada (*La relación verdadera de las cosas del Reino de Taibia por otronombre China*, 1575), Miguel de Loarca (*Verdadera Relación de la grandeza del Reino de China*, 1575), Juan González de Mendoza (*Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran Reino de la China*, 1585); ou, como lembra Puy (2012), ainda Juan Cobo, cuja tradução, publicada em 1593, de uma coleção de aforismos atribuída a Fan Liben é considerada a primeira tradução de um texto chinês para uma língua europeia.

Outros houve que, sem ter posto sequer um pé na China, também se deixaram encantar pelas histórias que do longínquo oriente chegavam: foi o caso de Bernardino de Escalante, cuja obra de 1577, *El discurso de la navegación que los portugueses hacen a los reinos y provincias de Oriente y de las noticias que se tienen delas grandezas del Reino de la China* muito terá devido ao *Tratado das Cousas da China*, de Frei Gaspar da Cruz; o próprio Miguel de Cervantes, que, na dedicatória do seu *Dom Quixote* ao Conde de Lemos, informa que o próprio imperador da China lhe escrevera, suplicando-lhe que viesse e abrisse um colégio, onde, com o próprio Cervantes à cabeça, se ensinaria a língua castelhana e se estudaria a sua obra-prima (Puy, 2012).

Apesar destes primeiros contactos promissores, e da ocupação espanhola das Filipinas ter durado mais de três séculos, a verdade é que se pode falar de um “largo período de silêncio” entre Espanha e China até ao século XX (Torronteras *et al.*, 2020). Ao mesmo tempo, a língua espanhola não conseguiu alcançar naquele país a divulgação e popularidade de outras línguas estrangeiras como o inglês, o russo, o alemão e o francês, cujo ensino na China, no contexto das línguas estrangeiras, já abordámos na secção 2.2.1.1. Puy (2012) avança com um conjunto de razões para tal: por um lado, a presença ininterrupta de missionários de outras línguas e nacionalidades, que como se sabe, estavam fortemente ligados ao ensino das línguas estrangeiras; por outro, a conjuntura política e colonial da Ásia no século XIX, durante o qual a China se viu invadida e ocupada por poderes estrangeiros vários – como, por exemplo, a *Aliança das Oito Nações*, que esmagou a *Revolução dos Boxers*, e contava com forças da Áustria-Hungria, Alemanha Imperial, França, Estados Unidos da América, Itália, Japão, Rússia e Reino Unido – mas entre as quais

não se contava a Espanha, que na época se encontrava a braços com vários problemas internos e externos que levariam, até, à independência das Filipinas.

A situação de negligência da língua de Cervantes na China manter-se-ia praticamente ao longo da República Chinesa de 1912 a 1949 e sofreria apenas uma mudança de fortuna com a chegada da Nova China, e o seu renovado interesse pelo idioma espanhol – não tanto pelo seu berço ibérico, mas sobretudo por todas as antigas colónias espalhadas, em particular, pela América Latina. Conforme considerámos também no ponto 2.2.1.2, a partir da fundação da República Popular em 1949, o governo da ‘Nova China’ atribuiu grande importância ao estabelecimento de parcerias internacionais, privilegiando círculos ideologicamente afins, em busca de reconhecimento do recém-criado regime político. Porém, esse reconhecimento do mundo hispanofalante só viria, na prática, a partir da década de 1970, com a Guiné Equatorial e o Chile (1970), o Peru (1971), o México e Argentina (1972), a Espanha (1973) e a Venezuela (1974) a seguirem os passos de Cuba – o primeiro país de língua espanhola a estabelecer relações com a RPC logo em 1960.

Já na década de 1980, com o início da política de Reforma e Abertura de Deng Xiaoping, dar-se-ia a segunda vaga de países de língua espanhola a reconhecer Pequim, com o Equador e a Colômbia (1980), a Bolívia (1985) e o Uruguai (1988). Conforme referem Nunes *et al.* (2022), a crescente participação da China nas cadeias internacionais de produção e comércio desde o final da década de 1970, num contexto de implementação de reformas de abertura económica, teve um papel crucial na trajetória de rápido crescimento do país, resultando na urbanização e modernização na China. Em simultâneo, explicam Gorenstein & Hernandez (2022), assistiu-se na década de 80 ao desenvolvimento de empresas chinesas que, recipientes de investimento externo, se tornaram exportadores de bens industriais. Ambos os fenómenos – da urbanização e da industrialização – criaram a necessidade na China de quantidades cada vez maiores de matérias-primas e energia, o que impulsionou as trocas comerciais com a América Latina e as Caraíbas, que no século XX viriam a ser complementadas com vagas de investimento externo chinês.

Em 2008, o governo chinês emitiu o seu primeiro documento programático sobre a América Latina e as Caraíbas, com o objetivo de estabelecer uma parceria abrangente e

cooperativa - precisamente no âmbito geral da ‘Cooperação Sul-Sul’, a que aludimos atrás - e assim claramente afirmando o seu interesse na região (SC-PRC, 2016). Três anos depois, em dezembro de 2011, seria criada a *Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños*<sup>45</sup>, uma plataforma de integração regional, para o fomento da cooperação, diálogo e desenvolvimento sustentável naquele subcontinente. Entretanto, conforme Puy (2018) realça, o início da presidência de Xi Jinping em 2013 foi um momento transformativo das relações da China com o mundo hispanofalante, devido à enorme importância atribuída pelo líder chinês à América Latina e às Caraíbas. Sinal claro disso foi a criação em 2014 do *Forum of China and Community of Latin American and Caribbean States (China-CELAC)*<sup>46</sup>, permitindo assim à China um diálogo direto e estratégico com a região como um todo.

Em 2016, a China viria a emitir o seu segundo documento programático para a região, assim reforçando o seu interesse estratégico na região (SC-PRC, 2016). Já em 2017, conforme destaca Puy (2018), o valor do comércio bilateral com os países americanos de língua espanhola era de cerca de 160 mil milhões de dólares, fazendo da região um dos parceiros comerciais mais dinâmicos da China, que se tornara, entretanto, também num dos seus principais investidores e, simultaneamente, um dos principais destinos para as exportações de muitos países da região, a ponto de, em 15 anos, o comércio bilateral China-América Latina se ter multiplicado por um fator de 22, parecendo assim ter passado ileso à crise económica mundial de 2007-2009 e dos anos que lhe seguiram. Quanto à BRI, apesar da América Latina e das Caraíbas terem sido uma ‘adição tardia’ à iniciativa, como referem Chiodi & Anh (2022), uma parte considerável da região também viria a ser integrada no projeto, com 20 dos 24 países tendo assinado acordos com a China. Entretanto, vários países de língua espanhola estabeleceram relações diplomáticas com a RPC, nomeadamente a Costa Rica (2007), o Panamá (2017), a República Dominicana e El Salvador (2018), a Nicarágua (2021) e as Honduras (2023)<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> <https://celacinternational.org>

<sup>46</sup> <http://www.chinacelacforum.org/eng/>

<sup>47</sup> Dos 21 países ou territórios de língua oficial espanhola, à data de redação deste trabalho, apenas a Guatemala e o Paraguai mantêm relações diplomáticas com Taiwan.



### 3.1.2.2 Relações económicas e diplomáticas entre a Espanha e a China

Também a Espanha, apesar de ainda não ter assinado um acordo formal com a China para integrar a BRI – ao contrário de outros países do Sul da Europa, como sublinha Ortega (2019) – desperta o interesse do investimento e exportações chinesas, sendo a Espanha já o sexto maior parceiro comercial da China dentro da UE, e a China o maior parceiro comercial da Espanha fora dela, com o comércio bilateral entre as duas nações em 2022 a totalizar aproximadamente 51 biliões de dólares, um aumento de 6,5% em relação ao ano transato (Wang, 2023), ainda que com uma balança comercial pendendo fortemente a favor da China (Ortega, 2019). Para além disso, a Espanha e os seus produtos – desde *jamón à La Liga* – têm-se tornado cada vez mais apetecíveis para a crescente classe média chinesa, desejosa de expandir as suas escolhas para locais, bens e experiências fora de fronteiras nacionais, como sublinha Puy (2018).

Os laços económicos entre a China e a Espanha assentam numa relação diplomática estável já de meio século, estabelecida oficialmente a 9 de março de 1973. Apresentamos a seguir uma síntese dos momentos mais importantes destas relações bilaterais com já meia década, seguindo em geral a lista apresentada na ficha da China da Oficina de Información Diplomática (2022), que complementamos, pontualmente, com informações de outras fontes, devidamente assinaladas.

No dia 9 de março de 1973, foi estabelecido oficialmente o reconhecimento diplomático entre ambos os países. Cinco anos depois, em junho de 1978, os reis de Espanha, Dom Juan Carlos I e Dona Sofia, realizaram uma visita histórica à China, marcando a primeira visita de um chefe de Estado espanhol ao país asiático. Esta visita inaugurou uma série de intercâmbios de alto nível que continuaram nas décadas seguintes. Em 1981, durante a visita a Espanha do vice-primeiro-ministro chinês Gu Mu, foi assinado o *Convenio de 1981 de Cooperación cultural, educativa y científica* entre ambos os países, estabelecendo uma base para a cooperação futura nas áreas da cultura, educação e ciência (MEDP, 2020). Três anos depois, em 1984, o Presidente chinês Li Xiannian realizou uma visita oficial a Espanha, sendo a primeira visita oficial de um chefe de estado chinês ao país (Bayon, 1984).

As relações entre os dois países mantiveram-se ativas na década seguinte. Em 1990, Francisco Fernández Ordóñez, ministro de negócios estrangeiros espanhol, tornou-se o primeiro alto funcionário ocidental a visitar Pequim após os incidentes de 4 de junho de 1989. Os reis espanhóis regressaram à China em 1995, sendo novamente os primeiros chefes de Estado ocidentais a fazê-lo após 1989 (Higuera, 2015) – uma aproximação importante numa época de isolamento internacional.

No início do século XXI, a cooperação entre a Espanha e a China foi reforçada com a constituição do *Foro España-China em 2003*, no âmbito da celebração dos 30 anos de relações diplomáticas. Este fórum foi realizado oito vezes entre 2004 e 2015. Em novembro de 2005, por ocasião da visita do presidente Hu Jintao a Madrid, e após a visita à China, no mesmo ano, do primeiro-ministro espanhol José Luis Zapatero, foi constituída uma *Asociación Estratégica Integral*, assinalada na *Declaración Conjunta* entre os dois países (MFA-PRC, 2005). No ano seguinte, em sequência deste acordo, o *Centro Cultural Español de Pekín/Instituto Cervantes* foi inaugurado em Pequim, marcando um importante passo na cooperação cultural entre ambos os países. Em 2007, celebrou-se o Ano de Espanha na China, uma iniciativa concebida no *II Foro España-China*, realizado em 2004. Em novembro desse ano, os Príncipes das Astúrias, Dom Felipe e Dona Letizia, realizaram uma visita à China. Dois anos depois, a visita do Primeiro-ministro chinês, Wen Jiabao, a Espanha em 2009, permitiu a assinatura de uma Declaração Conjunta para o aprofundamento da *Asociación Estratégica Integral* (MFA-PRC, 2009).

Em outubro de 2012, foi inaugurado o *Centro Cultural de China en Madrid*, no seguimento da declaração conjunta assinada sete anos, em 2005 (CCCM, 2021). Em 2013, a celebração do 40.º Aniversário do estabelecimento das relações diplomáticas entre a Espanha e a China foi marcada pela realização de mais de 100 eventos culturais, evidenciando o forte intercâmbio cultural entre os dois países. No ano seguinte, o Presidente do governo espanhol, Mariano Rajoy, realizou uma visita oficial à China, reforçando a importância dessas relações bilaterais. Em setembro de 2016, teve lugar em Hangzhou a reunião dos G20. Esta reunião contou com a presença do primeiro-ministro espanhol, Mariano Rajoy, que teve a oportunidade de se encontrar com o Presidente chinês

Xi Jinping. No ano seguinte, em maio de 2017, realizou-se em Pequim o *Foro de la Franja y la Ruta para la Cooperación Internacional*, durante o qual o Presidente do governo espanhol teve a oportunidade de se encontrar com o Presidente Xi Jinping e com o primeiro-ministro chinês Li Keqiang. Em novembro de 2018, por ocasião dos 45 anos das relações diplomáticas entre a Espanha e a China, o presidente chinês Xi Jinping realizou uma visita de Estado a Espanha. Durante esta visita, foi renovada, através de uma Declaração Conjunta, a *Asociación Estratégica Integral*, resultando em 18 acordos em várias áreas.

Portanto, a China e a Espanha, tendo com base uma relação diplomática estável, têm promovido laços económicos e culturais, cujo crescimento tem contribuído para promoção da língua espanhola na China. Nas próximas secções, veremos como a China tem efetivamente importado a língua espanhola, e como a Espanha tem exportado o espanhol para a China.

## **3.2 ELE na China: O Lado Chinês (Importador)**

### **3.2.1 Dos anos 50 à Revolução Cultural**

A entrada do ELE no ensino oficial da China é marcada por um episódio com alguns paralelos com a história contada por Choi (2012) e Li (2015) sobre o início dos estudos lusófonos naquele país, e que, fazendo jus à sua fama, nos é relatada por múltiplas fontes (Fisac, 2000; Puy, 2012; Lu, 2014; Yu, 2021). Em 1952, a China preparava-se para receber em Pequim dezenas de delegados de países latino-americanos, no âmbito de um congresso internacional, a Conferência de Paz da Ásia e do Pacífico, que contaria com a participação de 46 países, vários dos quais, naturalmente, de língua espanhola. Conta-nos Lu (2014) que o pintor chileno José Venturelli, membro da comissão organizadora, propôs que se disponibilizasse um serviço de interpretação de chinês-espanhol para os participantes do congresso oriundos da América Latina que o necessitassem. No entanto, à época, não havia

em toda a China profissionais suficientes que dominassem o espanhol a ponto de poder desempenhar estas funções.

Face a esta necessidade extremamente urgente, pediu-se a um professor de francês, com alguns conhecimentos de espanhol, da Faculdade de Francês do ILEP, Meng Fu, que submetesse 14 dos seus estudantes a um curso intensivo de espanhol, com a duração de duas semanas, de modo a prepará-los para a tarefa de intérpretes na referida conferência. Apesar da admirável dedicação do formador e dos formandos deste curso intensivo, o trabalho na conferência não correu sem percalços, conforme a anedota que nos é transmitida por Lu (2014):

“Tomemos como ejemplo el eslogan «¡Viva la paz!» escrito en cuatro lenguas (chino, ruso, inglés y español) y colocado a la entrada del auditorio. Cuando el encargado de recepción vio el signo de exclamación invertido y puesto al comienzo de la frase, mandó quitarlo en seguida creyendo que era un descuido, lo cual molestó a los representantes latinoamericanos en su entrada a la sesión inaugural del congreso” (p. 256)

Segundo o mesmo autor, este episódio em particular marcou de tal maneira Zhou Enlai – primeiro-ministro na altura e contínuo apologista do ensino das línguas estrangeiras na China – que aquele ordenou que se criasse imediatamente o curso de espanhol no ILEP. Para isso, recorreram de novo aos alunos da faculdade de francês, conforme testemunha uma dessas mesmas estudantes (mais tarde, famosa hispanista chinesa, Chen Chulan), registado por Fisac (2000):

“Terminamos nuestro trabajo de intérpretes en diciembre de 1952 y regresamos al Instituto. Nos licenciamos en la Facultad de Francés. La dirección del Instituto decidió que dos compañeros y yo nos quedáramos en el Instituto a trabajar como profesores ayudantes, pero que pasáramos a estudiar español durante tres meses con aquel único profesor chino, el Sr. Meng Fu, para ser futuros docentes de español. Entonces se fundó oficialmente la sección de español en la Facultad de Alemán, Español y Francés del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing.” (p. 5)

Nascia assim, oficialmente, o ensino e a aprendizagem do ELE na China, em 1952, no ILEP. Segundo Lu (2014), a primeira turma contou com 24 estudantes, 22 dos quais já eram estudantes de francês ou alemão naquela instituição, e outros dois funcionários. Os primeiros professores eram ou hispanistas russos, ou exilados espanhóis, vindos da União Soviética para a China (Dong, 2009), e inclusive traziam consigo manuais lá publicados: de acordo com Fisac (2000, p. 10), “en sus inicios, la sección de español que se creó en lo que hoy día es la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing contó con dos únicos manuales de la Universidad Nocturna del Ministerio de Comercio Exterior de la antigua Unión Soviética”. Desta primeira turma, licenciada em 1956, saíam os primeiros docentes chineses de espanhol, formados no país. Na mesma instituição, abria também, em 1958, um curso de tradução “de alto nível” (Lu, 2014, p. 258), para o inglês, francês e espanhol e, em 1959, inaugurava-se a Faculdade de Espanhol, que se separava do francês e do alemão e passava a ser o seu próprio departamento – o primeiro da China.

Entretanto, o ensino do espanhol alargara-se a outras instituições de ensino superior: primeiro, em 1954, a Universidade de Economia e Negócios Internacionais, cujo propósito era a formação de quadros que tivessem formação tanto em espanhol como em comércio externo, assim ajudando a criar relações económicas e comerciais com os países latino-americanos (Lu, 2014); seguiu-se, em 1959, o IRP, que estabeleceu nesse ano um Departamento de Línguas Estrangeiras, o qual incluiria, para além do espanhol, cursos de inglês, persa, turco, italiano e, como já vimos anteriormente, de português. No ano seguinte, quatro universidades inaugurariam a década de 1960 com os seus próprios cursos de espanhol: o ILEX, a Universidade de Pequim, a Universidade Normal da Capital e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Luoyang (Ming, 2004; Yu, 2021).

Assim, num período de oito anos de 1952 a 1960, o espanhol chegara já a sete instituições de ensino superior chinesas. Estes primeiros formados não só integraram os corpos docentes de todos estes cursos, mas também seguiram carreiras em áreas como a política e a diplomacia, em departamentos governamentais dedicados às relações internacionais e negócios estrangeiros, e como os *media*, em casas editoriais e meios de comunicação. Como sublinha Lu (2014, p. 256), “el Gobierno puso mucho énfasis en la

formación de profesionales con buen dominio de lenguas extranjeras y en reforzar el desarrollo de su enseñanza como una medida estratégica para conocer y ser conocido en el mundo exterior.”

A década de 60 traria uma continuação da expansão do ensino do ELE na China: aos sete departamentos já existentes no início da década, juntar-se iam outros 6: em 1963, Universidade de Línguas e Culturas de Pequim; 1964, Universidade de Estudos Internacionais de Pequim e Universidade de Nanjing; 1965, Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, Universidade de Estudos Internacionais de Xi’an e a Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan), perfazendo um total de 13 universidades chinesas com ensino de língua espanhola antes de o despoletar da Revolução Cultural em 1966. Havia ainda cursos não conferentes de grau, como os oferecidos nas escolas do Instituto Diplomático e no Instituto do Comércio Exterior de Xangai (Lu, 2014).<sup>48</sup> Para isso, muito contribuíra a Revolução Cubana e a instauração de relações diplomáticas, em 1960, entre a China e Cuba, que receberia, entre 1962 e 1964, um total de 240 estudantes chineses, 16% dos 1.500 enviados para o estrangeiro naquele período (Puy, 2012).

Porém, o ensino de ELE não se encontrava limitado às instituições de ensino superior. Em 1959 e 1963, respetivamente, foram abertos cursos nas Escolas de Línguas Estrangeiras de Pequim e Xangai (instituições de ensino primário e secundário afiliadas às respetivas universidades de línguas estrangeiras), a que se juntariam outras, espalhadas um pouco por toda a China (Yu, 2021). Este fenómeno – por si só, sinal da já notável divulgação da língua espanhola na China naquele período – teria, contudo, duração curta: a Revolução Cultural interromperia estes (e todos os restantes) cursos, e só no nosso século o espanhol voltaria ao ensino primário ou secundário chinês.

### **3.2.2 Da Reforma e Abertura ao fim do século XX**

Após quase quinze anos de crescimento positivo para a língua espanhola na China, não só no ensino superior, mas também no primário e secundário, a Revolução Cultural

---

<sup>48</sup> Hoje, *China Foreign Affairs University* e *Shanghai University of International Business and Economics*, respetivamente.

traria uma interrupção brusca que levaria 30 anos a reverter, apesar do número elevado de relações diplomáticas que se estabeleceram entre a China e países de língua oficial espanhola nos anos 70 e 80, à medida que estes reconheciam o governo da RCP como o representante legítimo da China no mundo, conforme já considerámos.

Lu (2014) – a quem devemos, em particular, a descrição detalhada da evolução do ensino do espanhol nas três décadas que se seguiram à Revolução Cultural – atribui esse marasmo, simplesmente, “a razones históricas, regionales y de niveles de desarrollo socioeconómico” (p. 261). Talvez possamos ler nas entrelinhas que estas razões se prendem, sobretudo, com a instabilidade social por que passavam muitos dos territórios de língua espanhola durante a década de 70 e 80, mas o mesmo autor explicitaria a sua análise num artigo publicado no jornal *China Daily* (Lu, 2019):

“Do que a China precisava urgentemente na fase inicial da Reforma e Abertura era investimento estrangeiro, tecnologia e experiência em gestão empresarial moderna, o que não eram pontos fortes dos países de língua espanhola. Portanto, a estagnação da comunicação entre a China e os países de língua espanhola levou a um declínio acentuado na procura por quadros formados em espanhol.”<sup>49</sup>

A quebra de interesse na língua espanhola levou a um acentuado desequilíbrio entre o número de professores e alunos, ao ponto de, conforme nos diz Lu (2014), em 1982, serem mais os professores do que os estudantes: havia 182 docentes para 123 alunos, distribuídos por 11 departamentos (já menos 2, portanto, do que os 13 de 1966). Este rácio resultara de praticamente 40 anos de formação de docentes, subitamente confrontados com uma marcada escassez de novas matrículas nos cursos de Filologia Hispânica. Em resultado disto, uma grande parte dos professores abandonou a carreira académica, em favor de saídas profissionais no mundo empresarial, e assim o fez também a maioria dos novos formados.

Na década de 80 podia-se observar já que o ensino de línguas estrangeiras na China não era mais motivado pelos interesses do Estado, mas sobretudo pelas forças de mercado.

---

<sup>49</sup> Original em chinês, com tradução nossa.

Dera-se, como resume Puy (2006), “la sustitución del sistema de designación de puestos de trabajo por el Estado por el ahora ya imperante mercado libre laboral”. O *output* de pouco mais de dezena de departamentos de espanhol na época satisfazia por completo as necessidades do governo, no que dizia respeito a áreas de atividade como a diplomacia, a administração pública, a tradução, os *media* estatais, etc. Simultaneamente, o mercado – as empresas públicas e privadas com relações económicas e comerciais no estrangeiro – não necessitava ainda de uma abundância de formados em espanhol. Os empregos não existiam e, em consequência disso, também era escassa a procura por aquelas competências.

Se bem que o governo não pudesse (ou quisesse) aumentar artificialmente a procura pelo espanhol, ainda assim estava em posição de intervir e regular a situação de desequilíbrio do ensino universitário de espanhol: em 1982, a Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação da China convocou um Fórum com representantes das universidades com cursos de espanhol, para encontrar soluções para o problema. Nesse encontro, decidiu-se “controlar la magnitud de admisión, reducir el número de departamentos de español, mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar la investigación y la formación del profesorado” (Lu, 2014, p. 262), tendo sido reduzido o número de departamentos de espanhol para apenas 7 e o número de vagas anuais para cerca de 30 a 40.

Resultou também da referida reunião a criação da *Asociación China de Enseñanza de Español y Portugués* (ACEEP), que, através da realização de simpósios anuais, dava aos docentes e investigadores de ambas as línguas – sobretudo aos de espanhol, em número mais considerável – a oportunidade de publicarem os seus trabalhos académicos. Fruto desses primeiros simpósios foi a publicação de um número especial sobre o espanhol na revista *Lenguas extranjeras* (1985-4), no qual se reuniam temas apresentados nas referidas conferências, tornando-se assim a primeira antologia de estudos espanhóis na China (Lu, 2014). De facto, algumas das mais importantes associações chinesas para a promoção da língua espanhola e dos seus estudos remontam precisamente àquela época, nomeadamente, a *Asociación China del Estudio de la Literatura Española, Portuguesa y*



*Latinoamericana*, criada poucos anos antes, em 1979, a *Asociación de Traductores de China*, em 1981, e, já num contexto internacional, a *Asociación Asiática de Hispanistas*, em 1985.

A ACEEP viria igualmente a colaborar de perto com o também recém-criado grupo de espanhol na *Comisión de Elaboración y Revisión de los Materiales Didácticos de Lenguas Extranjeras para las Escuelas Superiores* do Ministério da Educação, na realização de eventos anuais, com o objetivo de discutir a oferta de materiais existentes à época e, sobretudo, rever e atualizar o manual mais utilizado à época, simplesmente intitulado *Español*. Este manual, inédito na China e de caráter experimental, fora concebido pelo Departamento de Espanhol do ILEP e lançado entre 1962 e 1964 pela editora *Shangwu*, de Pequim, em sete volumes. Em resultado dos esforços da ACEEP e da comissão governamental acima referida, saíam entre 1985 e 1991 seis tomos de um novo manual, da autoria de Dong Yansheng, com o mesmo título do seu predecessor, e lançado pela mesma editora (Dong, 2009)<sup>50</sup>.

Simultaneamente, outro trabalho importante que vinha sendo desenvolvido desde os anos 70 daria os seus frutos no período de recessão do ensino do ELE na China, nomeadamente, no campo da lexicografia: após 8 anos de trabalho por parte de um grupo de estudiosos da ILEP, sai em 1980 o *Nuevo Diccionario español-chino*, com 43.000 vocábulos. Este livro era o sucessor do primeiro dicionário espanhol-chinês elaborado por hispanistas chineses, baseado num dicionário espanhol-russo usado na altura, e lançado em 1959. Tendo sido preparado sensivelmente em simultâneo, em 1982 é lançado o *Diccionario Manual*, com 80.000 vocábulos, da autoria de uma equipa da ILEX (Lu, 2014).

Todos estes desenvolvimentos – na área da investigação académica, da produção de materiais como manuais e dicionários, do associativismo e da busca de sinergias – evidenciam que, apesar da redução verificada no número de departamentos, professores e alunos, o ensino de ELE na China na realidade não estagnara por inteiro. Eram, pelo

---

<sup>50</sup> Mais tarde, o mesmo manual seria completamente reeditado entre 1999 e 2007, tornando-se então *Español Moderno*, com autoria de Dong Yansheng e Liu Jian. Ao mesmo tempo, muitos outros manuais didáticos, ainda hoje usados, foram publicados na época, em áreas como a tradução, cultura e história (Lu, 2014).

contrário, evidência de uma consciência clara, assente na análise da realidade, de que era necessária planificação – que pudesse lidar com o presente e, quiçá, preparar para um futuro mais promissor para aquela língua na China.

Lu (2014) explica que tal foi possível, em certa medida, devido à diminuição da carga letiva, o que deu aos docentes o tempo e a calma necessária para se dedicarem a projetos de melhoramento, não só de si próprios, mas de toda a sua classe profissional:

“Como había pocas horas de clase, los profesores dedicaban más tiempo a la investigación académica. En lugar de perseguir éxitos inmediatos, optaban por realizar proyectos de largo alcance, huyendo de la impaciencia y dedicándose en cuerpo y alma a las actividades académicas, con el propósito de hacer aportes sustanciales a la construcción de la infraestructura del hispanismo en China.” (p. 264)

Com a chegada dos anos 90, começa a reverter-se a apatia aparente da China para com o espanhol, com surgimento de mais escolas, professores, alunos – e reforço do planeamento. A *Comisión de Elaboración y Revisión de los Materiales Didácticos para las Especialidades Universitarias de Lenguas Extranjeras* é convertida, em 1992, no *Consejo de Asesoramiento para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras como Especialidad Universitaria*, funcionando com oito secções principais, uma para cada língua considerada maior (inglês, japonês, russo, alemão, francês, espanhol e árabe) e uma para as restantes línguas menores. Conforme explica Lu (2014), esta comissão desempenhava essencialmente uma função de consultoria para o Ministério da Educação, guiando-o no seu planeamento do desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras na China.

Após ter sido realizado um levantamento exaustivo do número de estudantes e professores de espanhol na China, assim como uma caracterização dos programas existentes e dos materiais em uso, o grupo de espanhol produziria dois documentos orientadores para os cursos superiores de ELE na China: o *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* em 1998, e o *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* em 2000. Estes documentos apresentam os

princípios gerais dos cursos (objetivos, metodologia e programação), assim como listagens de itens lexicais, fonéticos, gramaticais e lexicais a adquirir para atingir os níveis desejados (Griñán, 2008).

Do levantamento referido atrás, surgiram números que evidenciam um forte início de recuperação quanto ao número de matrículas. Lu (2014) indica que, de 116 estudantes em 1982, se passou para 634 em 1997, um aumento de mais de cinco vezes. Num sentido (positivamente) inverso, o número de professores reduziu-se, em período homólogo, de 182 para 103, um número mais equilibrado para o número de alunos existentes. Dois anos depois, em 1999, eram já 917 os estudantes de licenciatura, e 44 os de mestrado, distribuídos por doze departamentos de espanhol. Fisac (2000) complementa estes dados, informando que, em 1998, dos mais de 100 professores de espanhol no ativo, 13 eram estrangeiros.

Os sinais de crescimento eram encorajadores, mas vislumbrava-se no presente e no futuro do ensino do ELE um problema incontornável: a formação dos professores era muitíssimo desnivelada, não só nas suas habilitações académicas, mas também nas idades, muito devido a uma lacuna geracional, conforme refere Puy (2006, 2012). Na entrada do novo milénio, os professores da primeira geração, pré-Revolução Cultural (1952 – 1966), estavam ou já reformados, ou muito perto disso; adicionalmente, com a situação de abrandamento do ensino do ELE na China verificada nos anos 70 e, particularmente, 80, muitos dos professores abandonaram a carreira docente em favor de uma carreira no mundo empresarial, e assim, por volta do ano 2000, eram relativamente poucos os professores com mais de 40 ou até mesmo 30 anos de idade.

Era necessário, então, que o desenvolvimento quantitativo do ensino do espanhol, que no fim do século passado tudo apontava para que acontecesse, fosse acompanhado por um qualitativo. Em 2000, no âmbito de um projeto de investigação do Ministério de Educação sobre o ensino de línguas estrangeiras na China no novo século, que seria publicado em 2003, Lu Jinsheng produziu um relatório intitulado *Estrategias de desarrollo para la enseñanza universitaria de español en el nuevo siglo*, onde apontou cinco medidas para o aumento qualitativo que se pedia ao ensino da língua espanhola na China (Lu, 2014):

- “1) aumentar gradualmente el número de estudiantes de español;
- 2) distribuir adecuadamente los departamentos universitarios de español por todo el país;
- 3) reformar y perfeccionar las especificaciones y los modelos de formación de profesionales con dominio de español;
- 4) fortalecer la capacitación del profesorado y acelerar la formación de profesores jóvenes;
- 5) establecer un mecanismo para compartir los recursos didácticos de español existentes en diversas universidades del país.” (p. 270)

Estas medidas eram, simultaneamente, uma reação ao crescimento verificado na década de 90, e uma preparação para um futuro imediato em que, conforme se esperava, esse aumento prosseguisse. Assim, é feito um apelo a um desenvolvimento responsável, em duas frentes: primeiro, num aumento gradual – podemos dizer, controlado – de alunos, o que implicaria mais cursos, mais departamentos, mais universidades, preferencialmente mais bem distribuídos geograficamente pelo país, ainda que criados de forma progressiva; em segundo lugar, de forma a garantir uma boa resposta a esse crescimento, uma aposta clara na formação de docentes – com melhores requisitos, modelos, mecanismos e oportunidades de habilitação académica.

### **3.2.3 Ensino Superior**

Chegados ao século XXI, entramos na fase atual do ELE na China, que tem sido caracterizada por duas décadas de crescimento ininterrupto. Os dados estatísticos que apresentaremos de seguida baseiam-se nos relatórios produzidos pelo Instituto Cervantes e incluídos nos seus Anuários, que em 2006, 2012, 2014, 2018 e 2021 dedicou capítulos à China (Puy, 2006; Puy, 2012; Lu, 2014; Puy, 2018; Yu, 2021). Incluiremos também a informação veiculada nas compilações de informação bianuais produzidas pelo *Ministerio de Educación y Formación Profesional* (MEFP), intituladas *El Mundo Estudia Español*, e que também desde 2006 contém informação produzida pelo seu escritório em Pequim (MEC-

SGCI, 2006; MEPD-SGCI, 2007; ME-SGCI, 2009; MEC-SGCID, 2012; MEC-SGCID, 2014; MECD-SGCIPEE, 2016; MECD-SGCIPEE, 2018; MEFP-UAEE, 2020; MEFP-UAEE, 2022). Para além de compararmos a evolução dos números ao longo de 20 anos, faremos uma comparação à volta de 3 pontos temporais ao longo desse período: 2006, 2012 e 2018.

Os valores que apresentaremos evidenciam considerável variação de fonte para fonte, não só devido à variedade de oferta (que inclui doutoramentos, mestrados, licenciaturas, bacharelatos, cadeiras opcionais e cursos livres) e, em consequência disso, ao critério de contabilização de alunos e instituições, mas também ao critério geográfico, nem sempre resultando totalmente claro se os dados se referem apenas à China Continental, ou incluem ainda Macau, Hong Kong e Taiwan. Assim, como temos feito até agora, focar-nos-emos no Continente, sem prejuízo de abordarmos as RAE de Hong Kong e Macau, bem como Taiwan, separadamente. Em todo o caso, os números, nas tendências que evidenciam, permitem-nos chegar a uma ideia geral do crescimento do ensino da língua espanhola na China, sobretudo quanto ao número de universidades e de alunos.

Sensivelmente a meio da primeira década do novo milénio, em 2005/2006, eram já 2.185 os estudantes de licenciatura, mestrado ou doutoramento de espanhol, distribuídos por 20 universidades, das quais 17 ofereciam licenciatura, de acordo com Puy (2006). Incluindo aqueles matriculados em bacharelatos, espanhol como segunda língua estrangeira, ou então como cadeira opcional, o número ascendia já a 4.236. Os doutoramentos em espanhol eram três: na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (criado em 1997/1998), na Universidade de Pequim (1998/1999) e na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (2005/2006), com 16 doutorandos. A tudo isto, acresciam ainda cerca de 1.300 estudantes de espanhol, distribuídos por cursos pós-laborais ou escolas de línguas espalhados pela China. Portanto, em 2006, eram cerca de 5.500 os estudantes de espanhol na China Continental, em instituições e níveis de ensino tanto oficiais como não oficiais. No meio universitário, estavam no ativo 146 professores

chineses e 28 estrangeiros, 15 dos quais leitores enviados pelo governo espanhol (Puy, 2006).<sup>51</sup>

Já para o ano letivo seguinte, 2006/2007, encontramos dados semelhantes em Lu (2007), que refere 4000 estudantes, distribuídos por 36 instituições de ensino superior em 2006/2007 com curso de espanhol (incluindo licenciaturas, bacharelatos, mestrados e doutoramentos), nos quais ensinavam cerca de 240 professores, dos quais 200 eram chineses e 40 estrangeiros – um número já bastante superior aos indicados em Puy (2006). A isto acrescenta-se ainda que, em 2006, o número de novas matrículas por ano ascendia já a 1300 – comparadas com as 135 de 1997, um número dez vezes superior em sensivelmente dez anos. O mesmo autor, num texto posterior (Lu, 2014), refere números ligeiramente mais altos: cerca de 5000 estudantes e 40 licenciaturas. A estimativa da MEPD-SGCI (2007) vai ainda mais longe, indicando 6000 estudantes, espalhados por 40 universidades, com 200 professores.

Assim, para este primeiro ponto de referência, em torno de 2005/2007, os números apontam para um intervalo de 4000 a 6000 estudantes, com 20 a 40 instituições de ensino superior com oferta de espanhol, em várias modalidades, e 174 a 200 professores. Segundo a ME-SGCI (2009), o número de alunos continuaria a crescer até ao fim da primeira década do século XXI, com 9963 estudantes universitários de espanhol na China em 2008.

Dêmos agora um breve salto temporal para a primeira metade da segunda década do século XXI. De acordo com Puy (2012), que cita dados da *Consejería de Educación en China* (CEC), em 2011/2012 eram já 77 as universidades com cursos de espanhol na China continental: 46 com licenciatura, 17 com cursos de bacharelato e 12 com cursos opcionais ou livres.<sup>52</sup> Isto pode ser observado igualmente na leitura do quadro da autoria da CEC, que incluímos abaixo. Puy (2012) não refere número de alunos, mas podemos encontrar esse

---

<sup>51</sup> Puy (2006) apresenta informação detalhada por universidade quanto a número de professores e alunos de 2000 a 2006. Os dados apresentados em MEC-SGCI (2006) são sensivelmente os mesmos, falando de 4000 estudantes e 200 professores de espanhol no ensino superior chinês em 2005/2006.

<sup>52</sup> Este valor resulta da subtração ao número total indicado Puy (2012), de 90 universidades (55 licenciaturas, 19 bacharelatos, 16 como opcional), dos valores referentes a Hong Kong, Macau e Taiwan, a que faremos referência numa secção posterior.

valor no relatório da MEC-SGCID (2012), que, também com dados da CEC, refere haver 13.716 alunos no ensino superior da China, e 370 professores.



Figura 3.1: Instituições de ensino superior com oferta de cursos de espanhol na R.P.C. em 2012/2013. Fonte: Puy (2012)

Para o ano de 2013/2014, Lu (2014) contabiliza 82 instituições de ensino superior na China Continental, das quais 62 com licenciatura, e 20 com bacharelato, nas quais estudavam já mais de 15.000 alunos. Destes, incluíam-se 160 estudantes em 12 mestrados, e 21 em 3 doutoramentos – os mesmos indicados anteriormente para 2006. O número de professores ascendia a 550. É-nos oferecido ainda outro número particularmente interessante: havia 30.000 a 40.000 pessoas a estudar espanhol na China, no ensino tanto oficial como não oficial – portanto, o ensino superior representava 38% a 50% do número total de aprendentes do idioma de Cervantes naquele país.<sup>53</sup> Também a MEC-SGCID (2014) apresenta números para o ano letivo de 2013/2014, ligeiramente superiores aos

<sup>53</sup> Sabemos, através de Puy (2012), que as matrículas anuais do Instituto Cervantes ascendiam já quase a 5000 estudantes, o que representaria outra fatia de 13% a 16% do total proposto por Lu (2014). Estes números coadunam-se com os resultados de um estudo realizado por Grifán et al. (2011), no qual se avançou que 56% dos estudantes se encontram no ensino universitário, 24% no ensino primário, secundário ou técnico-profissional, e os restantes 20% estavam fora do ensino oficial, 16% dos quais no Instituto Cervantes). Mais à frente olharemos para os números do ensino não superior com mais detalhe.

apresentados pelo Instituto Cervantes em Lu (2014): 18.870 estudantes, distribuídos por 86 universidades.<sup>54</sup>

Portanto, para o período de 2011 – 2014, as fontes indicam números de 13.716 a 18.870 para os alunos na China Continental, entre 77 e 82 instituições com curso de espanhol, e um intervalo de 370 a 550 professores. Curiosamente, a MEC-SCGICPEE (2016) apresenta, para o ano letivo de 2015/2016, um número de alunos muitíssimo superior – na verdade, o mais alto registado no período total considerado – de 28.472, distribuídos por 88 instituições.<sup>55</sup>

Já perto do fim da década, no ano letivo 2017/2018, o número de estudantes de espanhol na China continental ultrapassava os 27.000, distribuídos por aproximadamente 108 instituições de ensino superior, nas suas várias modalidades de ensino (Puy, 2018; MEC-SCGICPEE, 2018).<sup>56</sup> Yu (2021) oferece-nos um número mais conservador: 25.000 estudantes em 2019/2020, distribuídos por 101 licenciaturas. Este número é coerente com o número de alunos graduados por ano apresentado pela MEFP-UAEE (2022), com base em informações do Ministério da Educação chinês, que indicava que, por ano, 3000 a 3500 estudantes se licenciavam em espanhol, e 1500 a 2000 obtinham, o bacharelato, chegando assim a um total de 4500 a 5000 alunos graduados por ano. De acordo com Yu (2021), havia ainda 270 estudantes em 18 cursos de mestrado, e o número de professores ascendia já a 782, dos quais 90% eram chineses.

---

<sup>54</sup> A MEC-SGCID (2014) apresenta um número total, incluindo Hong Kong, de 22.370 estudantes, e 94 instituições. Não é claro se os dados relativos a Taiwan e Macau estão incluídos no número do Continente.

<sup>55</sup> O número total de alunos indicado é de 32.800, em 105 instituições, contabilizando já os números de Hong Kong e Taiwan, que veremos adiante. Este número causa-nos alguma estranheza, por, como dissemos, suplantar de longe valores antecedentes (18.870) e posteriores (27.797), sem se registar, simultaneamente, um aumento drástico de instituições (que aumentam de 77 a 82 para apenas 88, bastante aquém dos números mais recentes). Ainda assim, incluímos, para referência, este dado estatístico.

<sup>56</sup> Ambas as fontes indicam também números para Hong Kong e Taiwan, que abordaremos na secção respectiva. Não é indicado se o número total de institutos indicado, 126, inclui as RAE de Hong Kong e Macau, bem como Taiwan. Os números facultados pela *Consejería de Educación en China*, citados pela MEFP-UAEE (2020) para 2020, em que se inclui a China Continental e os restantes territórios, levam-nos crer que sim: são indicados 135 centros, no total, dos quais 105 são departamentos, isto é, oferecem cursos conferentes de grau. Daqueles 135, 2 encontram-se em Macau, 8 em Hong Kong e 8 em Taiwan. Assim, por uma questão de coerência do processamento estatístico dos dados, subtraímos 18 centros aos 126 reportados por Puy (2018), chegando ao número de 108.



Em suma, para o período 2017 – 2020, o número de estudantes na China Continental ronda os 25.000 – 27.797, em 108 – 118 universidades, com 782 professores. Para referência, incluímos o último mapa de distribuição geográfica das instituições de ensino superior chinesas com oferta de espanhol, da autoria da CEC. Os dados mais recentes do governo espanhol (Instituto Cervantes, 2022c; MEFP-UAEE, 2020, 2022) não acrescentam dados novos no que diz respeito ao número de alunos (citando quer Yu, 2021, ou Puy, 2018), sendo que em MEFP-UAEE (2022) apresenta-se um número ligeiramente diferente quanto ao ensino superior (102 cursos conferentes de grau em 139 instituições).

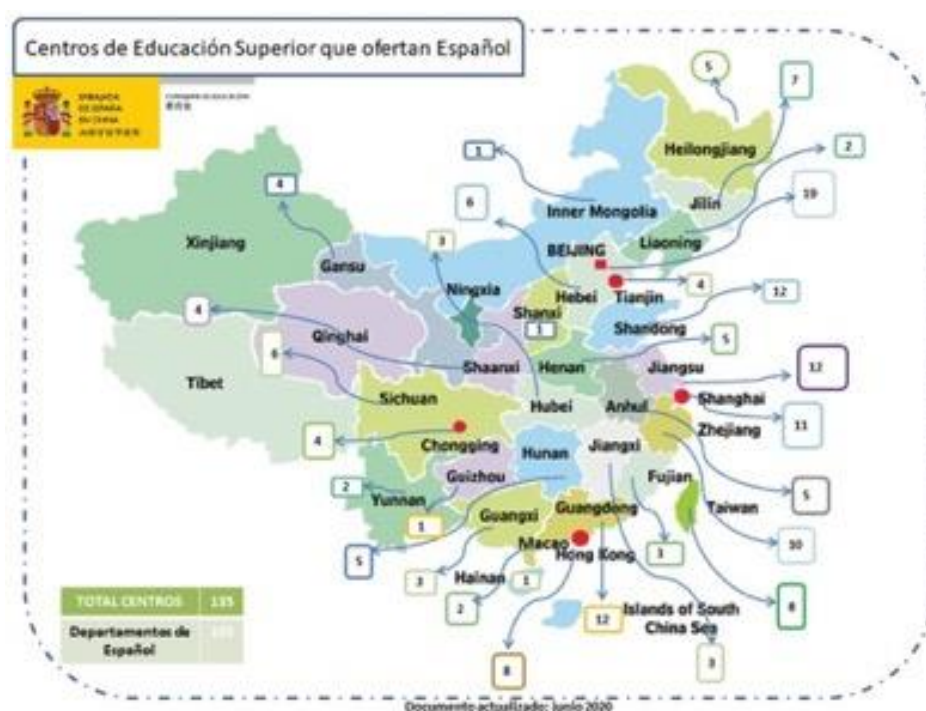


Figura 3.2: Instituições de ensino superior com oferta de cursos de espanhol em 2019/2020. Fonte: MEFP-UAEE (2020), reproduzido na íntegra.

De seguida, resumimos os dados apresentados numa tabela sintetizadora:

Tabela 3.1: Síntese de dados estatísticos do ELE no ensino superior da China Continental. Fonte: conforme acima indicado, adaptados.

Fonte	Ano Letivo	Alunos	Total Cursos	Licenciaturas	Professores
Lu (2014)	1982	123		11	182
Lu (2014)	1997	634			103
Lu (2014)	1999	961		12	
Puy (2012)	2000	1500		12	

<b>Puy (2006)</b>	2005	4236	20	17	174
<b>MEC-SGCI (2006)</b>	2005	4000			200
<b>MEPD-SGCI (2007)</b>	2006	6000	40		200
<b>Lu (2007)</b>	2006	4000	36		240
<b>Lu (2014)</b>	2007	5000		40	
<b>ME-SGCI (2009)</b>	2008	9963			200
<b>Puy (2012)</b>	2011		78	47	600
<b>MEC-SGCID (2012)</b>	2011	13716			370
<b>Lu (2014)</b>	2013	15000	82	62	550
<b>MEC-SGCID (2014)</b>	2013	18870	86		
<b>MECD-SGCIPEE (2016)</b>	2015	28472	88		
<b>Puy (2018)</b>	2017	27797	108		
<b>MECD-SGCIPEE (2018)</b>	2017	27774	108		
<b>MEFP-UAEE (2020)</b>	2019	25000	117		
<b>Yu (2021)</b>	2019	25000		101	782

Façamos então uma breve comparação de três dados-chave (número de alunos, universidades e professores) ao longo dos 4 pontos temporais que observamos nos parágrafos precedentes:

Tabela 3.2: Síntese de número de alunos de ELE no ensino superior da China Continental de 1997 a 2017. Fonte: Lu (2014), Puy (2016, 2018), adaptado.

<b>Ano</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Mudança Período Anterior</b>	<b>Multiplicador Período Anterior</b>	<b>Fonte</b>
<b>1997</b>	961	n/a	n/a	Lu (2014)
<b>2005</b>	4236	340,79%	4,4x	Puy (2016)
<b>2013</b>	15000	254,11%	3,5x	Lu (2014)
<b>2017</b>	27797	85,31	1,9x	Puy (2018)

Tabela 3.3: Síntese de número de universidades com oferta de ELE no ensino superior da China Continental de 1999 a 2017. Fonte: Lu (2007, 2014), Puy (2018), adaptado.

<b>Ano</b>	<b>Número de Universidades</b>	<b>Mudança Período Anterior</b>	<b>Multiplicador Período Anterior</b>	<b>Fonte</b>
<b>1999</b>	12	n/a	n/a	Lu (2014)
<b>2006</b>	36	200%	3x	Lu (2007)
<b>2013</b>	82	127,78%	2,3x	Lu (2014)
<b>2017</b>	108	31,71%	1,3x	Pu (2018)

Tabela 3.4: Síntese de número de professores de ELE no ensino superior da China Continental. Fonte: Lu (2007, 2014), Yu (2021), adaptado.

Ano	Número de Professores	Mudança Período Anterior	Multiplicador Período Anterior	Fonte
<b>1997</b>	103	n/a	n/a	Lu (2014)
<b>2006</b>	240	133,01%	3x	Lu (2007)
<b>2013</b>	550	129,17%	2,2x	Lu (2014)
<b>2019</b>	782	42,18%	1,5x	Yu (2021)

Os dados apresentados colocam em evidência o aumento exponencial do ensino do espanhol em contexto universitário, na China Continental. Uma comparação entre os dados de crescimento do número de professores e universidades sugere que este aconteceu em paralelo, isto é, o número de instituições e professores cresceu a ritmos semelhantes. Esta sugestão ganha credibilidade ao verificarmos como evoluiu o rácio entre universidades e professores ao longo do período considerado:

Tabela 3.5: Rácio de professores por universidade de 1997 a 2019. Fonte: Lu (2007, 2014), Puy (2016, 2018), Yu (2021), adaptados.

Ano	Número de Universidades	Número de Professores	Rácio
<b>1997 – 1999</b>	12	103	8,6
<b>2006</b>	36	240	6,7
<b>2013</b>	82	550	6,7
<b>2017 – 2019</b>	108	782	7,2

No início do período considerado, havia quase 9 professores por universidade, mais 3 do que os números mais recentes de que dispomos. Acreditamos que este número mais elevado pode ser explicado por duas razões: primeiro, à época, os cursos oferecidos eram essencialmente de licenciatura, mestrado e, em alguns casos, até doutoramento, e contavam, portanto, com departamentos de espanhol ‘munidos’ de corpos docentes já consideráveis. Por outro lado, como vimos há pouco, ainda se vivia o rescaldo de um período em que a tendência era a da redução do número total de professores, face ao número muito reduzido de alunos (lembramos os números de 1982, já referidos atrás: 182 docentes para 123 alunos – o rácio deixava de ser de professor para alunos, mas aluno para professores. Com a tendência de crescimento que já se verificava no fim do século XX, era natural que, de novo, fosse desejável o aumento do número de professores, para acompanhar o aumento do número de alunos, que vemos a seguir.

Tabela 3.6: Rácio de alunos por professor de 1997 a 2019. Fonte: Lu (2007, 2014), Puy (2016, 2018), Yu (2021).

Ano	Número de Alunos	Número de Professores	Rácio
1997	961	103	9,3
2005 – 2006	4236	240	17,7
2013	15000	550	27,3
2017 – 2019	27797	782	35,5

Os números sugerem que, no fim do século XX, não só cada departamento tinha um número considerável de professores, mas o número de alunos por professor era ainda relativamente baixo: de acordo com os dados da tabela, citados de Lu (2014) em 1997, para cada professor, havia cerca de 9 alunos. Cerca de 9 anos mais tarde, esse rácio já era de quase 18. Não só cada instituição tinha, em média, menos professores, como cada professor tinha, também em média, mais alunos. Era o primeiro sinal de que aumentar gradualmente o número de estudantes de espanhol era um alvo difícil de atingir. A dificuldade não residia no ‘aumentar’, mas sim no ‘gradualmente’. Se partirmos do princípio de que mais professores por departamento, e menos alunos por professor, poderão proporcionar um ensino de melhor qualidade – ignorando, claro, muito outros fatores importantes, mas argumentando apenas estatisticamente – o espanhol crescia a um ritmo mais rápido do que o desejável da perspetiva da qualidade do ensino.

Yu (2021) aponta precisamente para esse problema, ao aludir aos *Estándares Nacionales de Calidad de Licenciatura en la Educación Superior* publicados pelo *Comité Directivo Nacional de la Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de China*, de 2018, no qual se estabelece ser imprescindível, no ensino de línguas estrangeiras a nível superior, que a proporção de alunos para professores não seja superior a 18. Era precisamente aí que se encontrava o ensino do espanhol nas universidades chinesas em 2006, de acordo com os dados de que dispomos.

A situação, porém, mudaria drasticamente ao longo dos anos seguintes, havendo praticamente uma duplicação do rácio entre professores e alunos entre 2006 e 2018, no qual se verificava uma proporção de quase 35 alunos para um professor. Como já vimos, os dados parecem sugerir que o número de professores por universidade se manteve

estável ao longo do período em consideração: à medida que aumentavam as universidades com espanhol, o corpo docente ia aumentando proporcionalmente, e alguns departamentos, com mais do que os 6 a 7 professores da média, compensavam as instituições em que o espanhol era apenas cadeira opcional ou livre, ou segunda língua estrangeira.

Tabela 3.7: Rácio de alunos por universidade de 1999 a 2018. Fonte: Lu (2007, 2014), Puy (2016, 2018), Yu (2021).

Ano	Número de Alunos	Número de Universidades	Rácio
1999	961	12	80,1
2006	4236	36	117,7
2013	15000	82	182,9
2018	27797	126	257,4

A tabela acima mostra claramente a razão à qual se deve o enorme desequilíbrio entre número de professores e alunos. O número de alunos por instituição aumentou drasticamente, tendo – tal como aconteceu com o rácio de professores para alunos – praticamente duplicado entre 2006 e 2018. Este dado sugere que o ensino de ELE no ensino superior chinês carece de uma falta considerável de professores. Infelizmente, não dispomos de dados suficientes para averiguar – e assim chegar às nossas próprias conclusões – até que ponto o défice quantitativo corresponde a um qualitativo, pelo menos no que às habilitações literárias diz respeito – ou seja, não sabemos quantos dos 782 têm habilitações académicas de doutoramento, mestrado ou licenciatura. Também é importante sublinhar que ao rácio apresentado, pela sua própria natureza estatística, estarão subjacentes realidades tão distintas como uma licenciatura com 20 alunos por ano de curso, e um curso livre com 100 ou até mais estudantes por semestre.

Ainda assim, os números parecem sugerir que a relativa escassez de professores é um problema com qual o ensino de ELE na China se confronta. Yu (2021) acredita que este é o seu maior desafio, não só quanto à quantidade, como à qualidade, porque aos docentes “faltan tiempo y oportunidad para formarse o ser capacitados académica y

didacticamente” (p. 666) e a sobrecarga de trabalho – devido ao tal rácio excessivo de alunos para professor – leva a que mantenham “métodos anclados en el pasado, basados exclusivamente en la memorización y el estructuralismo de la lengua, ignorando los cambios radicales de las nuevas tendencias didácticas internacionales.” Outra lacuna para qual a autora alerta é a homogeneidade do perfil dos professores atuais, quase todos eles formados em Filologia Hispânica (Estudos Espanhóis), frequentemente sem formação complementar noutras áreas, e que, por essa razão, “no pueden satisfacer la creciente demanda de profesionales que no solo dominen el chino y el español, sino que también cuenten con conocimientos multidisciplinarios” (p. 671).

A necessidade de uma aposta clara na formação mantém-se uma necessidade, como já o era há 20 anos. Porém, é cada vez mais difícil a formação dos professores acompanhar o crescimento qualitativo do número de alunos de espanhol – pelo menos, enquanto este crescimento se verificar. Como já abordámos na secção dedicada ao ensino do português em contexto universitário, enquanto os fatores conjunturais que levam à necessidade de pessoas formadas na língua espanhola na China se mantiverem, a procura contínua desta língua como mais-valia no mercado de trabalho levará a que mais pessoas se formem nela – e mais universidades abram, em resposta, estes cursos, com todas as vantagens que isto lhes traz. Caso o crescimento verificado até agora se mantenha, poderemos ver o número de alunos universitários de espanhol na China continental chegar à meia centena de milhar dentro de 10 ou 15 anos. O tempo o dirá.

#### **3.2.4 Certificação de Proficiência – EEE4 / EEE8**

Um outro sinal da maturidade da oferta de língua espanhola no sistema de ensino universitário chinês é a existência de um exame nacional para a certificação de nível, o *Examen de Español como Especialidad (EEE)*, oferecido desde 1999 pelo *Subcomité Directivo Nacional de la Enseñanza de Español en Institutos y Universidades* do Ministério da Educação da China. Apresenta dois níveis: o EEE4, intermédio, normalmente para alunos

a meio da sua licenciatura, e de carácter obrigatório; o EEE8, avançado, mas optativo, para aqueles mais perto de concluir os seus estudos graduados.

De acordo com Yu (2021) este exame recebeu bom acolhimento por parte de empresas chinesas a operar tanto dentro como fora do país, como certificado de nível de espanhol. A utilidade deste certificado no contexto do mercado de trabalho levou à evolução do número de candidatos, bem como do das universidades de origem, bem ilustrativo do crescimento do espanhol no ensino superior chinês: no primeiro ano do exame EEE4, em 1999, participaram 125 alunos de 6 universidades; 20 anos depois, esses valores aumentaram para 6.739 alunos e 79 universidades.

Torronteras *et al.* (2020) esclarece que a cifra referida inclui os alunos do segundo ano da licenciatura, a quem este exame principalmente se dirige, assim como aqueles que o repetem, estando provavelmente já num ano superior: dos 6.739, 4.183 fizeram-no pela primeira vez. Yu (2021) também apresenta números para o EEE8, que variam entre os 258 candidatos em 2005, primeiro ano de realização deste exame, e 4.183 em 2019. É explicado que o EEE8 atrai menos candidatos devido ao número considerável de alunos que se deslocam ao estrangeiro, no terceiro ou quarto ano da licenciatura, para continuar os seus estudos. É possível também aventar que o aumento substancial do nível de exigência (de intermédio para superior), aliado ao facto de o exame ser optativo, possam explicar a diferença no número de candidatos. Em todo o caso, estes valores são coerentes com a estimativa total de alunos no ensino superior chinês atrás referida, que anda por volta dos 25.000.

### **3.2.5 Ensino Não Universitário**

O século XXI trouxe um regresso do espanhol, também, às escolas primárias e secundárias. Como vimos há pouco, enquanto se criavam os primeiros cursos universitários de espanhol, também surgiam cursos em escolas afiliadas às universidades. Após um longo hiato iniciado pela Revolução Cultural e prolongado pela diminuição do interesse na língua espanhola nos anos 70 e 80, observou-se ao longo dos últimos vinte anos um progressivo

aumento da oferta de espanhol no ensino oficial primário e secundário, passando de 5 em 2005, para 12 em 2007, para 40 em 2012 (Puy, 2012), para 68 em 2015 (Yu, 2021), e para 100 em 2020 (MEFP-UAEE, 2020), cuja distribuição geográfica ilustramos em baixo. Os dados mais recentes da (UAEEA-MEFP, 2022) referem um total de 124 estabelecimentos do ensino oficial primário e secundário, cobrindo quase todas as províncias da China, com exceção das mais ocidentais: Tibete, Qinghai e Xinjiang. A este aumento não tem sido alheio os próprios esforços do governo espanhol, que descreveremos mais à frente.



Figura 3.3: Escolas do ensino primário e secundário com oferta de cursos de espanhol em 2019/2020. Fonte: MEFP-UAEE (2020)

Quanto ao número de estudantes, a edição de 2022 do Anuário do Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2022c) estima-o em 8.874, sob a alínea “Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional” (p. 33). É um número mais de vinte vezes superior ao registado em 2006, ano em que o número de alunos de espanhol no ensino primário e secundário se encontrava entre os 300 e os 400 (MEC-SGCI, 2006; MEPD-SGCI, 2007), tendo vindo a crescer ao longo dos últimos quinze anos: em 2014, o número atingia já os 4.600 (MEC-SGCID, 2014), e os 5265 em 2016 (MECD-SGCIPEE, 2016).

A estes números, sinal do franco aumento da popularidade da língua espanhola na China, não será alheio o facto de, desde o ano letivo de 2018/2019, ser possível a um



estudante do ensino secundário escolher o espanhol como a sua primeira ou segunda língua estrangeira – em escolas que o ofereçam – para depois ser testada no exame de entrada no ensino superior (conhecido como *Gaokao*), juntamente com o inglês, o francês, japonês, russo e o alemão (Pu, 2018; Yu, 2021). Ainda assim, após esse momento-chave da mudança de fortuna do espanhol no sistema de ensino chinês, parece não ter havido necessariamente uma explosão do número de aprendentes, senão uma continuação do seu crescimento sustentado. O relatório bianual do MEFP-UAEE (2020) atribui esta situação a dois fatores: primeiro, a falta de professores formados que possam dar resposta à procura real; por outro lado, o facto de o espanhol, enquanto matéria do *Gaokao*, não ter ainda uma longa tradição, tornando a tipologia do exame ainda desconhecida, e ser preferível uma aposta no inglês, para não arriscar problemas no acesso à universidade.

Com o passar do tempo e o aumento dos números, é cada vez mais difícil precisar quantos alunos aprendem espanhol no ensino primeiro ou secundário chinês, devido não só à extensão do território, como também à variabilidade da oferta, que, como refere Yu (2021), não chega para a procura existente entre o público jovem. Essa lacuna é em grande parte preenchida pela oferta do ensino não oficial, pelas escolas de línguas, chinesas e estrangeiras, e até por escolas internacionais, cujo número exato de alunos ou instituições também não se encontra definido<sup>57</sup>. Um estudo realizado pelo Instituto Cervantes em 2011 indicava que, só na capital, havia 35 centros privados, alguns ligados a escolas de línguas de países de língua espanhola (Puy, 2012). Yu (2021) avança com um indicador que nos permite, pelo menos, ter uma ideia dos números do ensino não universitário para adolescentes, nomeadamente o número de vendas da única série de manuais de espanhol para adolescentes publicados na China:

“En total son seis volúmenes para estudiantes de nivel 1 a 6 del nuevo Plan curricular. Se publicaron en octubre de 2019, y los ejemplares que se han vendido hasta la fecha son de 4.130 (Tomo 1), 3.390 (Tomo 2), 1.325 (Tomo 3), 1.361 (Tomo 4), 1.066 (Tomo

---

<sup>57</sup> O último anuário do Instituto Cervantes (2022c, p. 33) indica 8.866 estudantes para a categoria “otros”, isto é, que não se incluem nos já referidos 8.874 sob “enseñanza primaria, secundaria y formación profesional”, 34.823 sob “enseñanza universitaria” (ambos os valores colhidos em Puy, 2018), ou 1.763 que em 2019/2020 frequentavam cursos dos “centros del Instituto Cervantes y AVE”, perfazendo um total de 54.236.

5) y 1.120 (Tomo 6), respectivamente, según la editorial Shanghai Foreign Language Education Press.” (p. 661)

Para terminarmos, referimos as últimas estimativas globais apontadas pelo governo espanhol para o número total de aprendentes da língua espanhola na China: do lado do Ministério de Educação espanhol, cerca de 43.000 em todos os níveis de ensino (MEFP-UAAE, 2022); do lado do Instituto Cervantes (2022), é referido um total de 54.326 aprendentes. Poderemos assim dizer que, em números redondos, há meia centena de milhar de estudantes de espanhol na China, abrangendo o ensino oficial, nos seus níveis primário, secundário e superior, e o não oficial. Note-se que estes números incluem também Hong Kong, Macau e Taiwan, de que falaremos de seguida.

### **3.2.6 Hong Kong, Macau e Taiwan**

Apesar de o foco principal deste trabalho ser a China Continental, impõe-se efetuar, antes de encerramos a secção sobre a “importação” da língua espanhola para a China, um breve ponto de situação do ensino do espanhol nas Regiões Administrativa Especiais de Hong Kong e Macau, assim como em Taiwan, por apresentarem uma realidade com contornos diferentes do continente.

De acordo com Vázquez & Blasco (2004), o início em Hong Kong do ensino do espanhol em tempos modernos (para não dizer de sempre) deve-se à iniciativa de religiosos e, portanto, de forma marcadamente diferente do continente: primeiro, com criação da *La Sociedad Hispánica de Hong Kong* nos anos 70, com o objetivo de proporcionar cursos de espanhol a membros da comunidade local, desde ibero-americanos, a britânicos com propriedades em Espanha, até filipinos lá residentes; segundo, na mesma época, no seminário de frades dominicanos de Hong Kong, onde “además de hongkoneses, frailes de Vietnam, de la China continental, de Formosa, Japón y Filipinas” (p. 1) complementava os seus estudos de filosofia, teologia com os da língua espanhola.

Para além do domínio das missões religiosas, a meio da década de 70 o ensino do espanhol chega às universidades, embora apenas como curso em horário pós-laboral para adultos, oferecido pela Universidade de Hong Kong. Também nessa altura o espanhol era,

em teoria, oferecido nas escolas secundárias, já que, conforme destacam Vázquez & Blasco (2004), era uma das terceiras línguas optativas no ensino secundário, com o francês e o alemão. Porém, seria apenas quase vinte anos depois, em 1993, que o espanhol começaria a fazer parte do ensino oficial. A associação local de empresários espanhóis decidiu promover a sua língua junto dos estudantes da Universidade de Hong Kong através de um curso de 50 horas. Esta ação teve tal sucesso que a universidade decidiu abrir um curso permanente de espanhol, encetando logo negociações com o governo espanhol para que se criasse lá um leitorado, o que veio a acontecer nesse mesmo ano.

Dez anos depois, Vázquez & Blasco (2004) reportavam o número aproximado de 1.998 estudantes de espanhol em Hong Kong, que, à época, seria superior ao dos do continente, embora não existisse naquela RAE qualquer departamento de espanhol. Aquele valor incluía 300 no referido curso da Universidade de Hong Kong, e muitos outros em universidades, escolas secundárias e cursos pós-laborais para adultos. Os professores eram cerca de 40 e, na sua maioria, falantes de espanhol como língua materna – outra diferença marcada com o resto da China. Em 2006, de acordo com Agrelo (2007) o número de estudantes de espanhol em universidades de Hong Kong ascendia já a 933 nas universidades, com cerca de 12 professores, incluindo dois leitores.

Já na década seguinte, Calventos (2012) realiza um novo balanço do ensino do espanhol na região, e reporta que o espanhol se encontrava já no ensino pré-escolar, primário e secundário, com dois a três milhares de alunos, tendo passado inclusivamente a ser uma das línguas opcionais em escolha para exame de acesso à universidade, *Hong Kong Diploma of Secondary Education* (HKDSE), junto com o alemão, o francês, o hindi, o japonês e o urdu. A MEC-SGCID (2014) apontava, para o ano letivo de 2012/13, 1.039 alunos no ensino primário e 3.235 no secundário (distribuídos por 28 escolas), para um total de 4.274.

Nas universidades, de acordo com Calventos (2012), o espanhol mantinha-se sem departamentos ou licenciaturas, sublinhando que apenas o inglês os tinha, mas ainda assim contava com outros entre dois e três milhares de alunos frequentando cadeiras curriculares ou extracurriculares, assim como cursos pós-laborais, de espanhol. Sensivelmente na

mesma época, os dados da CEC, citados em Puy (2012), indicavam haver um total de quatro cursos de espanhol nas universidades de Hong Kong, incluindo uma licenciatura (aparentemente contradizendo Calventos, 2012), um bacharelato, e dois cursos de espanhol como língua segunda. A MEC-SGCID (2014) apresenta um número semelhante: 3.500. Portanto, o número total de alunos de espanhol à época, no ensino oficial, andaria entre os 6.000 e os 7.5000, em pelo menos quatro universidades.

Por fim, já em 2018, Puy (2018) refere que o número total de estudantes de espanhol ascendia já no ensino oficial a 10.000, dos quais 4.170 eram estudantes universitários, em 8 universidades. Ainda recentemente, de acordo com uma notícia do portal do Instituto Cervantes (2022b), o Instituto Cervantes firmou a 22 de junho de 2022 um acordo com a *Hong Kong Examinations and Assessment Authority* (HKEAA), a entidade governamental da RAE de Hong Kong responsável pelos exames de acesso ao ensino superior, para que os exames do *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) permitissem obter o certificado HKDSE e assim obter acesso ao ensino superior, bem como mais oportunidades no mercado laboral e na administração pública.

No que diz respeito a Macau, os números de estudantes são muito menos expressivos do que na RAE vizinha – não só devido à menor dimensão do território, em população e número de instituições de ensino, mas também, acreditamos, devido à predominância do português por razões históricas e ainda presentes. Ainda assim, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau (MUST, s.d.) oferece já uma licenciatura e um mestrado em línguas estrangeiras, com especialização em espanhol, e a Universidade de Macau, bem como a Universidade de São José, oferecem cursos opcionais (UM, s.d.; USJ, s.d.).

Terminamos esta secção por referir a situação do ensino espanhol em Taiwan, onde, de acordo com Bedoya *et al.* (2017), o espanhol começou a ser falado no ano de 1626, quando os primeiros espanhóis se estabeleceram no norte do país e construíram escolas para evangelizar a região. Seria, contudo, apenas no século XX que o ensino do espanhol no território integraria o ensino oficial. Casanova *et al.* (2022), numa retrospectiva histórica e análise presente da realidade da língua de Cervantes na região, contam que o

responsável pelo Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Nacional de Taiwan, e depois o também o arcebispo de Taipei, endereçaram no início da década de 50 um convite a religiosos estabelecidos nas Filipinas (entre os quais aqueles expulsos da RPC) o convite para trabalhar em Taipei como professores de línguas europeias. Daí, resultou a criação dos primeiros cursos de espanhol na região, em 1953/54, com os primeiros departamentos universitários abertos na década seguinte.

Regressando ao presente, Casanova *et al.* (2022), citando dados oficiais do Ministério da Educação taiwanês, apontam os seguintes números correntes: 5524 alunos em 237 cursos do ensino secundário (2021-22); 2457 alunos, dos quais 549 graduados, em 5 licenciaturas e 2 mestrados, e 70 professores, no ensino superior (2020-21)<sup>58</sup>. Os autores notam que estes números não sofreram qualquer aumento considerável em duas décadas, quando comparados com os dados de Fisac (2020), que refere 2227 estudantes em 1999-2000; e, por outro lado, restringem-se apenas a cursos conferentes de grau, sendo que 34 instituições ao todo oferecem o espanhol como disciplina optativa ou de segunda língua.

Apesar da expressão considerável do ensino da língua espanhol na ilha – como seria de esperar pelo simples facto de o espanhol ser, como já considerámos, uma das línguas de maior expressão global – o aparente marasmo dos números parece sugerir que a situação do território não é atualmente conducente ao crescimento da língua espanhola na região: conforme já referimos no ponto 3.1.2.1, dos 21 países ou territórios de língua oficial espanhola, apenas a Guatemala e o Paraguai mantêm relações diplomáticas com Taiwan, tendo um número considerável de antigos parceiros da ilha deixado de o fazer nos últimos 15 anos (Costa Rica, Panamá, República Dominicana, El Salvador, Nicarágua e Honduras).

Ainda assim, como referem Bedoya *et al.* (2017), apesar da ausência de relações diplomáticas, Espanha e Taiwan mantêm laços comerciais, através da *Cámara de Comercio*

---

<sup>58</sup> Estes números espelham a informação, ainda que limitada, dos anuários do Instituto Cervantes e da *Consejería de Educación en China/UAE-MEFP* (Puy, 2018; UAE-MEFP, 2018, 2020).

espanhola e das suas congéneres das regiões autónomas, bem como educativos, através de intercâmbios de estudantes com universidades espanholas.

### **3.3 ELE na China: O Lado Espanhol (Exportador)**

#### **3.3.1 Política de língua externa**

A promoção da língua espanhola no estrangeiro encontra-se consagrada tanto nos documentos estratégicos do governo espanhol, como na própria lei, sendo parte integrante da política externa de Espanha. Para falarmos de como esse planeamento e políticas produzem resultados na China, importa olharmos primeiro, de uma forma geral, para o papel da promoção da língua na política externa espanhola, e, de seguida, para a sua aplicação na região da Ásia e Pacífico. Com esse contexto estabelecido, e tendo já considerado as relações bilaterais entre Espanha e a RPC, veremos como se expressa nelas a promoção da língua espanhola no país asiático. Por fim, olharemos para os dois principais ‘braços’ do governo espanhol no terreno, dentro do seu contexto governamental e institucional: o Instituto Cervantes e o *Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación* (MAEC), e a *Consejería para Educación en China* em Pequim e o *Ministerio de Educación y Formación Profesional* (MEFP).

A política externa da Espanha atual é regulada pela *Ley 2/2014, de 25 de marzo*, “de la Acción y del Servicio Exterior del Estado”, em cuja execução, levada a cabo pelos serviços competentes, consiste a *Acción Exterior del Estado*:

“El conjunto ordenado de las actuaciones que los órganos constitucionales, las Administraciones públicas y los organismos, entidades e instituciones de ellas dependientes llevan a cabo en el exterior, en el ejercicio de sus respectivas competencias, desarrolladas de acuerdo con los principios establecidos en esta ley y con observancia y adecuación a las directrices, fines y objetivos establecidos por el Gobierno en el ejercicio de su competencia de dirección de la Política Exterior.”

A *Ley 2/2014* apresenta um conjunto alargado de âmbitos gerais de ação, a cada um dos quais é dedicado um artigo: defesa; direitos humanos; impostos; justiça; segurança pública e assuntos de interior; economia, comércio, finanças e apoio à internacionalização da economia espanhola; investigação, desenvolvimento e inovação; emprego e segurança social; emigração e imigração; cooperação para o desenvolvimento; cultura; educação; desporto; turismo; agricultura, alimentação, pescas e meio ambiente; mudanças climáticas; saúde; energia; infraestruturas, transporte e habitação. A promoção da língua espanhola encontra-se contemplada no artigo 26, referente à ação externa para a educação (*Acción Exterior en materia educativa*).

No artigo 26, ponto 1, que transcrevemos na íntegra, apela-se “a la promoción y difusión del castellano y demás lenguas españolas”, através das seguintes ações:

- “a) Enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español.
- b) Currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos.
- c) Programas de apoyo en el marco de sistemas educativos extranjeros para la enseñanza de la lengua y cultura españolas.
- d) Programas de apoyo a los intercambios en el ámbito educativo.
- e) La enseñanza no reglada del castellano y de las demás lenguas españolas, su evaluación y certificación.
- f) En general, cuantas medidas puedan contribuir a facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior.”

Na essência, a política externa espanhola para o ensino atribui importância não só à tradicional promoção do espanhol língua estrangeira e das culturas espanholas e/ou ibero-americanas, mas também se pretende, na prática, a exportação ou extensão do

sistema de ensino de Espanha para o estrangeiro – para as comunidades emigrantes, para falantes de espanhol como língua de herança, até mesmo para todos aqueles que queiram a sua educação pré-universitária em espanhol, para um dia poderem mais facilmente frequentar cursos superiores em Espanha. Mais à frente, veremos com detalhe como na prática estes objetivos são cumpridos, ponto por ponto, na China.

Do artigo 26, constam ainda mais 3 pontos, que adicionam contexto e profundidade aos alvos atrás descritos. O ponto 2 é referente à internacionalização das universidades espanholas, essencial para a captação não só de estudantes – muitos deles estudantes de ELE ou do sistema de ensino espanhol no estrangeiro – mas também de professores e académicos internacionais. No ponto 3, alude-se ao enquadramento necessário da *Acción Exterior* nas estratégias de âmbito europeu ou ibero-americano, nos quais a política externa espanhola forçosamente se enquadra, devido à dimensão global da língua espanhola. Por fim, no ponto 4, atribui-se a planificação específica de “*todos los programas educativos en el exterior, así como los mecanismos de intercambio educativo y de movilidad de profesores y alumnos*” à *Acción Educativa Exterior*, criada pelo *Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio*, “*por el que se regula la acción educativa en el exterior*”, e da responsabilidade do MEFP, conforme veremos adiante na secção correspondente.

No que à promoção da língua diz respeito, a *Ley 2/2014*, na “*disposición adicional novena*”, atribui ainda ao Instituto Cervantes o desiderato da difusão da cultura e da língua no estrangeiro, “*en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración General del Estado y en colaboración con las Comunidades Autónomas, sin perjuicio de la promoción de las demás lenguas españolas cooficiales.*”

Ainda na *Ley 2/2014*, no seu artigo 35, é estabelecido como instrumento de planificação e seguimento da *Acción Exterior del Estado* um documento da iniciativa do MAEC, e com propostas de todos os ministérios, intitulado *Estrategia de Acción Exterior*, onde se apresentará “*la expresión ordenada, sectorial y geográfica, de las prioridades y objetivos a medio plazo de la Acción Exterior, y recoge el conjunto de actuaciones de los órganos, organismos y entidades públicas en el exterior a las que dota de coherencia interna.*”



É nesse contexto que surge, então, a *Estrategia de Acción Exterior 2014-2018* (MAEC, 2014). Partindo de uma reflexão sobre o próprio país, bem como o seu enquadramento na UE e num mundo globalizado, é apresentada uma estratégia global para Espanha, com 4 prioridades de ação externa, manifestadas em 11 objetivos principais. Para o seu alcance, são apresentadas medidas concretas em 16 áreas distintas, sensivelmente as mesmas enumeradas pela *Ley 2/2014*, assim como rumos específicos para áreas geográficas distintas (Europa; Norte de África e Médio Oriente; América Latina e Caraíbas; Relações Transatlânticas; África Subsariana; Ásia-Pacífico).

Ao contrário do que sucede com a *Ley 2/2014*, que enquadra a promoção da língua no âmbito da educação, a *Estrategia de Acción Exterior 2014 – 2018* (MAEC, 2014) situa-a no domínio da diplomacia cultural. A língua espanhola é apresentada como uma das “fortalezas” (p. 18) do posicionamento de Espanha no mundo, não só pela sua expressão internacional e multiplicidade cultural subjacente a todos os países onde se fala o espanhol, mas também pela própria diversidade das línguas presentes em Espanha. Ao fazer a ponte entre a Europa e as Américas, o espanhol forma um espaço linguístico e cultural comum, e afirma-se como o “vehículo” (p. 87), por excelência, da promoção cultural. Esta, por seu lado, também beneficia imensamente a divulgação da língua, criando assim um saudável ‘círculo virtuoso’.

Assim, das 10 ações propostas no domínio da *Acción exterior en materia cultural*, a número 2 aborda precisamente a promoção da língua, nomeadamente a projeção do espanhol como língua internacional de comunicação:

“La demanda de nuestro idioma es cada vez mayor. Esto implica más y mejor certificación y formación de profesores. Líneas para actuar en esta materia son expandir la actividad del Instituto Cervantes e impulsar su estrategia de alianzas con los países iberoamericanos y europeos, así como acuerdos con universidades e instituciones de otro tipo que le facilitan infraestructura; fortalecer el diploma de español como lengua extranjera (DELE) como título oficial, poner en marcha nuevas fórmulas de certificación del conocimiento del español; y reforzar la relación con instituciones académicas públicas y privadas. Igualmente, es necesaria la debida

atención a la comunidad de españoles en el exterior, que desean mantener sus vínculos culturales y lingüísticos con España.” (p. 91)

Sublinhamos o destaque dado à certificação da proficiência em espanhol, num contexto em que, como refere a *Estrategia*, se desenvolvia um novo certificado de espanhol *online*<sup>59</sup> resultante de uma cooperação atlântica e, portanto, cristalização da vontade política de confluência de esforços (ou, na linguagem do documento, “estrategia de alianzas” (p. 91) dos países ibero-americanos, para a promoção comum da língua espanhola – ainda sem destronar o DELE, que se mantinha como a certificação mais oficial. Também destacamos o apelo à “formación de profesores”, que, como veremos à frente, tem sido uma das linhas de força da atuação da *Acción Educativa Exterior* (ACE) na China.

É também digna de nota a ação número 9, de certa forma acessória àquela que acabámos de ver:

“Coordinación y proyección de una imagen de unidad en la acción cultural en el exterior. Los departamentos ministeriales (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) así como sus organismos dependientes (Instituto Cervantes, Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo) trabajan conjuntamente en la promoción de la lengua y la cultura en el ámbito de sus respectivas competencias. Las Embajadas de España, con todas sus oficinas técnicas sectoriales, aseguran la difusión conjunta y coordinada, con todos los beneficios que de ello se deriva para la imagen de España (Marca España) y las positivas consecuencias educativas, diplomáticas, comerciales, turísticas o de otra índole, en definitiva, para contribuir al mejor desarrollo de la sociedad española y las relaciones internacionales.” (p. 92)

Como desenvolveremos mais adiante, a promoção do espanhol e do seu ensino encontram-se sob a alçada dos dois ministérios referidos<sup>60</sup> e, no caso do MAEC, através de

---

<sup>59</sup> O *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), que abordaremos adiante na secção dedicada à certificação.

<sup>60</sup> Cujas designações à data de redação deste trabalho são *Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación* (MAEC) e *Ministerio de Educación y Formación Profesional* (MEFP).

dois dos seus organismos autónomos. Estando a empresa da promoção da língua e da cultura – e, no fim de contas, do país – entregue a tantas mãos diferentes, existe o risco de se apresentar uma mensagem, no mínimo, divergente, e, no pior cenário, contraditória. Assim, existe uma preocupação em criar uma imagem homogénea e de unidade à volta da sua *Acción exterior en materia cultural*, com os benefícios que tal traz para a promoção da *Marca España* em todas as suas outras vertentes – no fundo, a força motriz global da *Acción Exterior del Estado*.

Ainda à parte das propostas de ações culturais, são apresentados três quadros em separado: um dedicado ao “Certificado Internacional Del Español” (p. 88), que já abordámos; outro sobre o “Instituto Cervantes Y Las Lenguas Cooficiales” (p. 90), destacando o papel deste Instituto na promoção das línguas de Espanha para além da Península Ibérica; e, por fim, ainda um terceiro intitulado “La Enseñanza Reglada Del Español: Un Objetivo Estratégico” (p. 88), no qual se apela ao “fomento del estudio del español como lengua extranjera en las enseñanzas regladas de otros países”, pelo enorme potencial de aumento de alunos e professores que pode resultar, por exemplo, da inclusão do espanhol nas línguas de estudo obrigatório no ensino primário ou secundário. O caminho para esse resultado é “persuadir a los gobiernos de terceros países de que, por su dimensión mundial, deben primar la enseñanza del español para que llegue a ser primera o segunda lengua extranjera.” Mais à frente veremos como esse trabalho de persuasão tem sido feito na China.

Estando parte considerável da promoção da língua coberta nas ações de cariz cultural, permite-se às propostas da *Acción exterior en materia educativa* terem um enfoque mais próximo do ensino e aprendizagem, em termos gerais, do que propriamente na promoção da língua espanhola, embora ela não deixe de estar incluída. As ações no âmbito da educação destinam-se, primeiro, aos alunos, espanhóis ou não, fora de Espanha, com aposta redobrada na inclusão de conteúdos do sistema educativo espanhol nos sistemas de ensino locais, através de centros espanhóis, colaborações com instituições locais, programas de dupla titulação e a metodologia *Aprendizaje Integrado de Contenidos*

y *Lenguas* (AICLE). A lista de ações sugeridas fecha-se com uma nova chamada à internacionalização das universidades espanholas.

Em 2021, três anos após o término da *Estrategia de Acción Exterior 2014 – 2018* (MAEC, 2014), um novo documento seria lançado para o triénio que então se iniciava, intitulado *Estrategia De Acción Exterior 2021 – 2024* (Gobierno de España, 2021) com moldes particularmente diferentes da anterior, e fruto de uma conjuntura mundial também ela radicalmente transformada – “un mundo permeado de incertidumbre” (p. 7), como se descreve na sua introdução. Assim, esta *Estrategia* (Gobierno de España, 2021) enquadra a ação externa espanhola como a “respuesta de España” (p. 37), com as suas mais-valias, ativos e princípios orientadores, sobre quatro eixos: (1) direitos humanos, democracia, segurança, feminismo e diversidade; (2) economia e sociedade global, justa e equitativa; (3) planeta mais sustentável, resiliente, habitável e verde; (4) integração regional e multilateralismo reforçados. São ainda propostos os meios pelos quais a *Acción Exterior* se propõe a atingir aqueles objetivos, bem como seis quadros regionais de ação (América Latina e Caraíbas; Norte de África e Médio Oriente; América do Norte; África Subsariana; Ásia-Pacífico; Rússia, Europa Oriental e Ásia Central).

A promoção da língua tem um papel relativamente reduzido nesta Estratégia, quiçá pelo caráter mais idealista ou até mesmo aspiracional da mesma, a julgar pela escolha de eixos, centrados à volta de ‘grandes questões’ do nosso tempo. Ainda assim, é novamente reconhecido que a língua espanhola, junto com a cultura, é uma mais-valia da ação exterior espanhola, cuja rede de promoção cultural e da língua alimentar o poder brando espanhol – novamente estabelecendo a ligação entre promoção da língua e, como referia a *Estrategia de Acción Exterior 2014 – 2018* (MAEC, 2014), a *Marca Española*.

Assim, a promoção da língua é enquadrada como um dos pilares da diplomacia cultural e educativa (note-se a sua junção neste documento), apelando-se ao reforço da colaboração entre os agentes que intervêm nestes âmbitos, entre os quais são destacados a *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* da *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID), a rede de *Consejerías Culturales* do MAEC, o *Ministerio de Cultura*, a sociedade estatal *Acción Cultural Española* (AC/E) e o Instituto

Cervantes. É também dado destaque ao papel das *Consejerías e Agregadurías de Educación*, no que diz respeito tanto ao seu trabalho de cooperação com parceiros locais e estabelecimento de relações bilaterais, para a projeção do sistema educativo espanhol, não só para os espanhóis residentes no estrangeiro, mas também para aqueles que escolhem Espanha e as suas universidades como destino de educação.

### **3.3.2 Política de língua externa para a região da Ásia-Pacífico**

Na introdução da *Estrategia De Acción Exterior 2021 – 2024* (Gobierno de España, 2021), é feita referência a um conjunto de outros textos estratégicos, espanhóis e internacionais, com os quais o documento se coaduna e que o completam. É o caso de *Una Visión Estratégica Para España En Asia 2018 – 2022* (MAEC, 2018), documento no qual culminam quase 20 anos de aproximação espanhola à região da Ásia-Pacífico, e que brevemente passamos em revista de seguida, com o propósito de nos focarmos agora na política externa de Espanha para aquela região, especificamente no que à política de língua diz respeito.

Foi no início do século XXI que a Espanha contemporânea começou, de forma mais sustentada e intencional, a se aproximar da Ásia, em geral, e da China, em particular. Essa aproximação àquela parte do mundo com a qual os contactos tinham sido relativamente escassos durante o século XX surge na conjuntura de um ‘despertar’ da Europa para o continente asiático, que vinha acontecendo já desde os anos 90. De acordo com Parrondo (2021), um momento marcante desse virar de atenções foi o documento estratégico do governo alemão *Das Asien-Konzept der Bundesregierung*, que criou o modelo da cooperação construtiva entre a Europa e a Ásia. No ano seguinte, a Comissão Europeia produz a comunicação *Towards a New Asia Strategy*, em que novamente se sublinha a relevância de uma aproximação à Ásia no virar do século. Dois anos depois, seria criada a *Asia-Europe Meeting* (ASEM), que se mantém ainda hoje como um fórum de diálogo entre chefes de Estado e representantes dos governos de 51 países europeus e asiáticos, assim como da UE e da ASEAN.

No caso da Espanha, em particular, a aproximação à Ásia revestia-se de maior urgência. Como explica Riva (2005), aquela parte do mundo nunca fora uma prioridade espanhola, nem nos seus tempos dourados de “gran potencia del mundo” (p. 81), durante os quais ocupara apenas as Filipinas e outros pequenos arquipélagos, nem na sua realidade presente de “potencia media”. Esse afastamento provocara um desconhecimento entre ambas as partes que ameaçava ser um ‘empecilho’ para as (ainda vagas) aspirações espanholas na região.

Assim, também a Espanha, no ano 2000, se juntou a esta senda de aproximação à região do Pacífico, com a criação do *I Plan Marco Asia-Pacífico*. Este plano teve a sua origem na visita do então Presidente do governo espanhol, José María Aznar, à Ásia, onde, após ter passado pela China, chegou às Filipinas para se reunir com os 11 embaixadores de Espanha da região. Daquele encontro resultou o *Documento de Manila*, um plano onde se delineavam os objetivos básicos que, posteriormente, fariam parte do primeiro Plano Ásia-Pacífico. Conforme resume Yepes (2008), o *Plan marco para Asia-Pacífico 2000 – 2002* apresentava quatro grandes tipos de objetivos: (1) políticos, (2) económicos, comerciais e turísticos, (3) de cooperação para o desenvolvimento e (4) culturais. Dentro destes, incluía-se já a promoção da língua, por meio da expansão da rede do Instituto Cervantes (à época, apenas possuía um centro na Ásia, o de Manila) e das universidades espanholas, através da atribuição de bolsas de estudo.

Um dos resultados do primeiro *I Plan Marco Ásia-Pacífico* foi a criação da Casa Ásia, um organismo de diplomacia pública nascido de um consórcio entre o MAEC, a *Generalitat de Catalunya* e os *Ayuntamientos* de Barcelona e Madrid. Inicialmente, foi concebida com o propósito de sensibilizar a sociedade espanhola para a crescente importância das regiões da Ásia e do Pacífico, e à medida que esta missão foi sendo facilitada por outras entidades e veículos de comunicação, a Casa Ásia passou a procurar sobretudo colocar em diálogo direto os agentes das sociedades civis e administrações públicas de Espanha e da Ásia (Parrondo, 2021). Constitui, juntamente com a *Casa África*, *Casa de América*, *Casa Árabe*, *Casa Asia*, *Casa Mediterráneo* e o *Centro Sefarad-Israel*, uma rede de diplomacia pública do governo espanhol orientada para “la cooperación política y económica, al diálogo

intercultural, al mutuo conocimiento y al fortalecimiento de los lazos entre sociedades civiles en los distintos ámbitos geográficos en los que actúan.” (Red de Casas, s.d.)

O *I Plan Marco Asia-Pacífico* seria renovado por mais um biénio (2003 – 2004), sendo posteriormente suplantado pelo *Plan de Acción Asia y Pacífico (2005 – 08)*, cujos objetivos, em comparação ao plano que de que era herdeiro, são descritos por Riva (2005, p. 89) como “más ambiciosos”. Este triénio foi verdadeiramente marcante para o que seriam as relações de Espanha com a China desde então até ao presente: foi durante a vigência daquele plano que a Espanha iniciou a *Asociación Estratégica Integral* com a China, em 2005; no mesmo ano, instalou-se em Pequim a CEC; logo nos dois anos seguintes, o Instituto Cervantes abriu o seu Centro em Pequim e a *Biblioteca Miguel de Cervantes* em Xangai (em 2006 e 2007, respetivamente); por fim, também em 2007 se celebraria o Ano de Espanha na China, e assinar-se-iam o *Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China*, e o *Memorando de entendimiento en materia educativa* de 2007, que permitiriam, respetivamente, o reconhecimento mútuo de habilitações académicas, assim facilitando os intercâmbios académicos, e a colocação de professores oriundos de Espanha em escolas do ensino secundário chinês, integrando-os, portanto, em pleno no ensino oficial chinês.

Haveria ainda uma terceira, e última, edição destes planos – o *Plan Asia-Pacífico 3 (2008 – 12)* (MAEC-DGAP, 2008), onde os objetivos para o triénio se encontram delineados por organismo. Destacamos os principais, no que diz respeito à promoção da língua na China: no caso do (na altura denominado) *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*, estabelecia-se como objetivo a expansão quanto possível dos avanços já conseguidos no terreno – com mais centros de ensino e professores de Espanhol, assim como alargamento da esfera da ação geográfica da *Consejería*, na altura ainda limitada a Pequim; para o Instituto Cervantes, a colaboração com parceiros locais para a promoção da *Aula Virtual de Español (AVE)* e dos exames para a obtenção dos *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)*. Seria também durante a vigência deste plano que a Espanha e a China aprofundariam, oficialmente, a parceria estratégia global assinada em 2005.

Com o término do *Plan Asia-Pacífico 3 (2008 – 12)* (MAEC-DGAP, 2008), a Espanha deixaria, temporariamente, de ter a sua agenda externa para a região cristalizada num só documento. Contudo, como já vimos anteriormente, nem tudo estava perdido: 2014 traria, junto com a *Ley 2/2014, a Estrategia De Acción Exterior 2014 – 2018* (MAEC, 2014), na qual se incluía uma secção sobre a região da Ásia-Pacífico e se estabeleciam os seguintes objetivos gerais: incrementar a presença espanhola na região; desenvolver o conhecimento mútuo; promover o investimento e o comércio bilaterais; reforçar o papel da UE; fomentar a triangulação América Latina – Ásia – Europa. São depois estabelecidas cinco áreas geográficas para ações mais específicas: Ásia Central; Ásia Meridional; Ásia Oriental (em que se inclui a China); Sudeste Asiático; Pacífico. No que à Ásia Oriental e à China dizem respeito, não são apontados alvos específicos quanto à promoção da língua ou da cultura, mas recordamos que tal já tinha sido feito, de forma geral, na secção dedicadas à *Acción exterior en materia cultural e materia educativa*, que já vimos atrás.

Ainda no âmbito da *Ley 2/2014* e da *Estrategia De Acción Exterior 2014 – 2018* (MAEC, 2014), a Espanha voltaria a ter um documento orientador da sua estratégia de ação externa exclusivo para a região da Ásia-Pacífico, a já referida *Una Visión Estratégica Para España En Asia 2018 – 2022* (MAEC, 2018). Este documento, da iniciativa do MAEC, mas com contributos dos restantes órgãos do governo espanhol, tinha como desiderato principal apresentar propostas de medidas para a promoção de Espanha na região. Nas suas 10 “Principales Mensajes” (p. 7), com que se abre o texto, a língua é imediatamente apresentada como um dos motores daquele objetivo:

“Las redes de la sociedad civil, el interés por el idioma y la cultura españoles y el atractivo turístico de España deben ser orientados y promovidos como instrumentos fundamentales para una mayor proyección de nuestro país entre las clases medias emergentes de Asia.” (p. 7)

Após considerar uma série de áreas de atuação externa, como segurança, direitos humanos, economia, comércio, turismo, sociedade e opinião pública, são abordados os temas da educação e do ensino do espanhol. São apresentados como objetivos principais para a região a internacionalização das universidades espanholas, como destino de



educação para os estudantes asiáticos; a extensão do sistema de ensino espanhol aos sistemas locais, através de leitorados, centros de recursos, cursos de formação de professores, programas de intercâmbios, entre outros; por fim, a adaptação da oferta às condições particulares de cada país, nas áreas do ensino da língua espanhola e ainda na educação de elites.

É feita ainda referência ao Instituto Cervantes e ao seu potencial como laboratório de novos modelos de ensino da língua espanhola, devido às condições especiais que apresentam as grandes metrópoles asiáticas onde se encontram os seus centros – “ciudades muy pobladas, alta valoración de la educación y una creciente oferta pública y privada de estudios de español” (p. 25). É também recomendado que o Instituto Cervantes adote um sistema de colaboração público-privada com entidades locais, às quais pode confiar parte do ensino da língua, e assim dedicar os seus recursos mais especializados (e, por isso, limitados) à formação e certificação de formadores, avaliação e certificação de conhecimentos, e acreditação de entidades.

Como pudemos ver, a Espanha teve, durante 16 dos últimos 22 anos, textos orientadores da sua estratégia de ação externa para a região da Ásia – *I Plan Marco Asia-Pacífico*, 2000 – 2004; *Plan de Acción Asia y Pacífico*, 2005 – 08; *Plan Asia-Pacífico 3*, 2008 – 2012 (MAEC-DGAP, 2008); *Una Visión Estratégica Para España En Asia*, 2018 – 2022 (MAEC, 2018) – que ou a definiram por completo, ou em complemento de planos de estratégia globais – *Estrategia De Acción Exterior*, 2014 – 2018 (MAEC, 2014) e 2021 – 2024 (Gobierno de España, 2021). Naquela região, a China tem sido, naturalmente, um dos países prioritários da sua *Acción exterior* e com o qual tem desenvolvido relações bilaterais há quase cinco décadas, como veremos de seguida, com importantes consequências para a promoção da língua espanhola.

### **3.3.3 Relações com a China na esfera da língua e cultura**

Na secção 3.1.2.2 tivemos oportunidade de constatar como se têm desenrolado as relações bilaterais entre Espanha e a China, que se centram à volta da *Asociación Estratégica Integral* estabelecida em 2005, aprofundada em 2009 e renovada em 2018.

Olhemos brevemente para o historial das declarações conjuntas da *Asociación Estratégica Integral* e de que maneira se expressa nestas a promoção das línguas (quer espanhola, quer chinesa), bem como da cultura e educação. No caso da declaração conjunta que lhe deu início (MFA-PRC, 2005), apresentam-se os seguintes alvos de cooperação a nível educativo e cultural:

“China y España, respondiendo a sus propias realidades nacionales, expresan su respeto a las diferencias entre culturas y manifiestan su apoyo al establecimiento de canales de entendimiento y de conocimiento mutuo, abrigando la creencia de que ello contribuirá a unas relaciones bilaterales estables y duraderas. Los dos países profundizarán su intercambio y cooperación en el terreno cultural y ofrecerán facilidades para el establecimiento de centros culturales en los respectivos países. Ambas Partes acogen positivamente la apertura del Instituto Cervantes en China y del Centro Cultural chino en España.

Las Partes manifiestan su propósito de llevar a cabo un “Año de España en China” en 2007 y un “Festival del Arte chino en España” en 2007.

China y España resaltan la importancia que en el contexto de la globalización económica reviste el intercambio y cooperación educativos para fomentar el conocimiento entre los dos pueblos, en particular entre las jóvenes generaciones y promover el desarrollo económico y social mutuo. Las Partes fomentarán los intercambios de toda índole entre estudiantes, profesores e investigadores y acelerarán el proceso de reconocimiento mutuo de títulos académicos. Asimismo, se apoyará y promoverá la enseñanza y la difusión del idioma de un país en el otro. La Parte española expresa su colaboración a la apertura en España del Instituto Confúcio.”

De forma geral, aponta-se para (1) a divulgação da cultura, no sentido de melhoramento do conhecimento mútuo; para (2) o intercâmbio académico, através do movimento em ambos os sentidos de estudantes, professores e investigadores; por fim, para (3) o ensino e promoção de ambas línguas (embora não seja afirmado explicitamente,

podemos assumir que se referem ao castelhano e o mandarim). Constam desta declaração também medidas específicas, que são apresentadas como materialização dos objetivos gerais: (1) a realização mútua de eventos culturais, nomeadamente do *Ano de España en China* e o *Festival de Arte chino en España*, ambos em 2007; (2) a agilização do processo de reconhecimento mútuo de títulos académicos, o que viria a acontecer também em 2007; por fim, (3) a abertura recíproca de Centros Culturais, que, como já vimos, deu-se em 2006 em Pequim e 2012 em Madrid), assim como de Institutos Confúcio – o primeiro seria aberto em 2007, na Universidade Autónoma de Madrid, em parceria com a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (UAM, 2017).<sup>61</sup>

Na declaração conjunta que lhe seguiria, em 2009 (MFA-PRC, 2009), ambas as partes se congratulam com o sucesso da parceria até à data, incluindo novos sucessos como a participação de Espanha como País de Honra Convidado para a Feira Internacional do Livro de 2009, e apontam para a continuidade, embora sem introduzir novos objetivos, quer gerais, quer específicos, particularmente de realce, para além da promoção de Anos da Língua:

“China y España valoraron positivamente el éxito del “Festival del Arte Chino en España” y del “Año de España en China” y acordaron seguir organizando actividades de intercambio cultural en sus más diversos ámbitos. Al manifestar su apoyo a las actividades de enseñanza del español y de promoción cultural del Centro Cultural de España en Beijing-Instituto Cervantes en Beijing, la parte china se dispone a establecer a la mayor brevedad el Centro Cultural de China en España. Asimismo, ambas partes prestarán su colaboración para la apertura y establecimiento de centros culturales chinos en España, y de centros del Instituto Cervantes en China, y facilitarán su adecuado funcionamiento para el cumplimiento de sus fines. De igual modo, se impulsará el papel ejemplar del Instituto Confucio en el fomento de la

---

<sup>61</sup> Como nota Puy (2012), o *Centro Cultural de China en Madrid* e o *Centro Cultural Español de Pekín/Instituto Cervantes* são semelhantes na medida em que são entidades autónomas, criadas no âmbito de acordos internacionais entre governos, com ligação às respetivas missões diplomáticas, e direção do país de origem dos centros. Em contraste, os Institutos Confúcio, embora estejam sujeitos à sede em Pequim, são estabelecidos através de parcerias entre instituições chinesas e entidades estrangeiras, que gerem os centros, assim permitindo a rápida extensão da rede.

enseñanza del idioma chino en España. Asimismo, las dos partes realizarán respectivamente actividades del “Año de la Lengua”, comprometiéndose también a potenciar los contactos entre las instituciones de investigación científica, las de índole académica y los medios de comunicación. China acoge positivamente la participación de España en la Feria Internacional del Libro Beijing 2009 en calidad de País Invitado de Honor. Ambas partes se coordinarán estrechamente a fin de asegurar el éxito de la V Edición del Foro China–España en Chengdu.”

Nove anos mais tarde, em 2018, a Asociación Estratégica Integral sería renovada, desta feita para o triénio 2018-2021 (Gobierno de España, 2018). Novamente, a educação e a cultura fazem parte das áreas de cooperação, com um renovado nível de detalhe nos objetivos apontados:

“España y China trabajarán en la promoción de las lenguas y culturas de sendos países en ambas direcciones y a todos los niveles educativos. Ambas partes trabajarán en el establecimiento y desarrollo de la enseñanza del español en el sistema escolar en China. De forma análoga, se trabajará por el desarrollo de la enseñanza del idioma chino en el sistema educativo español. Ambas partes se comprometen a promover acuerdos y acciones en los siguientes ámbitos: formación del profesorado, elaboración de materiales de enseñanza y desarrollo de recursos didácticos, definición de estándares de evaluación Y reconocimiento mutuo de certificaciones propias de cada país relativas a la acreditación de competencias lingüísticas de ambos idiomas.

China y España profundizarán en la cooperación institucional a partir de una Comisión Bilateral en el ámbito educativo que mantendrá un diálogo abierto y permanente para la cooperación en materia de educación en todos los niveles. En la educación superior, ambas parten reafirman la voluntad de continuar impulsando la cooperación y el intercambio entre las instituciones de educación de los dos países en el terreno de la enseñanza, la investigación científica y la transferencia de conocimiento.

China y España valoran positivamente tanto el establecimiento de un segundo centro del Instituto Cervantes en la ciudad de Shanghái como la implantación de Centros Culturales chinos en ciudades españolas.”

No que à educação diz respeito, podemos observar os seguintes objetivos específicos: (1) o desenvolvimento do ensino de ambas as línguas em todos os níveis de ensino (e, portanto, não só nos Centros respetivos de cada país, sobre os quais o foco da cooperação caía originalmente); (2) a formação de professores; (3) a elaboração de materiais de ensino e desenvolvimento de recursos didáticos; (4) desenvolvimento das certificações de proficiência de cada país e seu reconhecimento mútuo; (5) reforço da colaboração entre universidades e intercâmbio académico. Como veremos à frente, a especificidade destes objetivos é fruto do trabalho no terreno ao longo de década e meia (lembramos que o MEFP abriu os seus escritórios em Pequim em 2005), o que resulta numa consciência clara das necessidades mais prementes: oferta de ensino mais alargada, melhor formação de professores e materiais, aposta na certificação.

Por fim, de forma acessória à educação e à promoção da língua, mas sobretudo com o fim da promoção do conhecimento mútuo entre os países, também no âmbito da cultura foram apontados novos caminhos de cooperação, assente em *Memoranda* assinados em tempos recentes:

“España y China expresan su deseo de dinamizar los intercambios entre los dos países en el marco tanto del Programa de Cooperación de la Cultura, la Juventud y el Deporte entre China y España para los años 2018 – 2021, firmado en el año 2018, como del Memorándum sobre Intercambio y Cooperación en materia de Patrimonio Histórico de 2015, incluyendo en los ámbitos de las artes plásticas y escénicas, la cinematografía, la música, el patrimonio cultural, las industrias culturales, entre otros.”

Para terminarmos, é importante sublinhar que, para além dos documentos estratégicos de cooperação abrangente, a Espanha e a China assinaram outros acordos específicos em relação à educação (MEFP-UAEE, 2020; CEC, 2022), nomeadamente:

- O *Convenio de 1981 de cooperación cultural, educativa y científica*, já listado acima, que estabeleceu a base para a cooperação futura naquelas áreas;
- O *Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China*, e o *Memorando de entendimiento en materia educativa* de 2007;
- O *Plan Ejecutivo de Cooperación e Intercambio Educativos* de carácter quadrienal (2011 – 2014, 2015 – 2018, 2019 – 2022);
- O *Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Educación de China*, de fevereiro de 2019;
- O *Memorando de entendimiento entre la Asociación China de Educación para los Intercambios Internacionales (CEAIE) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Reino de España para un Programa de Profesores Visitantes*, de dezembro de 2019.

Com base nestes acordos, a Espanha não só promove o espanhol na China, mas também o seu sistema de ensino, facilitando ainda o intercâmbio académico, cultural e o movimento de professores e estudantes. Veremos, de seguida, como tal é feito na prática, focando a nossa atenção nos dois principais braços do governo espanhol no terreno: primeiro, o Instituto Cervantes, sujeito ao MAEC, e depois, a CEC, sujeita ao MEFP.

### **3.3.4 Atuação do MAEC**

#### **3.3.4.1 MAEC-DGEM**

O *Real Decreto 267/2022, de 12 de abril*, “por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación” atribui ao MAEC as competências sobre a política externa do Estado espanhol, cabendo à *Secretaría de Estado para Iberoamérica y el Caribe y el Español en el Mundo* e à sua direção-

geral dependente *Dirección General del Español en el Mundo* (DGEM) a tarefa de “formulación, coordinación y ejecución de la política exterior de España para la defensa y promoción del español en el mundo”, sem prejuízo das competências do MEFP neste âmbito, e que veremos na secção respetiva. À DGEM correspondem as seguintes funções:

- “a) Asegurar la coherencia de la acción de fomento del español en el mundo por parte de todos los actores implicados en esta tarea.
- b) Reforzar la colaboración, dentro de una estrategia común, entre los principales actores e instituciones que llevan a cabo una acción en el exterior para la defensa del español.
- c) Promover la colaboración con el conjunto de instituciones iberoamericanas para la promoción del español en el mundo.
- d) Fijar las líneas maestras de actuación para la promoción del español en aquellos ámbitos geográficos en los que nuestra lengua no es considerada idioma oficial.
- e) Fomentar la presencia del español en todos los foros y ámbitos, incluidos el económico, el cultural y el científico. Se tomará en consideración la Alianza para la Nueva Economía de la Lengua, de la que esta Dirección General forma parte, creada para impulsar la ejecución del PERTE de la Nueva Economía de la Lengua.”

As alíneas a), b) e c) encontram-se sob a alçada da *Subdirección General de Coherencia en la Acción de Fomento del Español*, sendo as restantes competências da *Subdirección General de Fomento del Español en el Mundo*. Como podemos verificar, estas competências assentam sobretudo na formulação de estratégias comuns e políticas globais para a promoção do espanhol do mundo, de forma coerente e cooperativa entre as várias partes e países envolvidos.

De acordo com um documento oficial da DGEM, as suas linhas de ação principais assentam, como referido nas suas funções globais, em assegurar a coerência da ação do Estado espanhol, em matérias de promoção da língua, e impulsionar o espanhol como língua de referência em arenas como a revolução tecnológica e a inteligência artificial, as

relações internacionais, os meios de comunicação, a ciência e o mundo acadêmico, a acessibilidade e, por fim, contribuir para a coesão da comunidade global hispanofalante.

Ainda sob a alçada do MAEC, existem dois organismos autónomos que intervêm na promoção da língua espanhola do mundo: a AECID e o Instituto Cervantes.

### **3.3.4.2 MAEC-AECID**

A AECID encontra-se regulamentada pelo *Real Decreto 1403/2007, de 26 de octubre*, “por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo”, tendo a seu cargo uma missão complexa e variada, centrada em “la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo humano sostenible en los países en desarrollo”. No seu *website* (MAEC-AECID, 2023a), os setores de atuação são apresentados de forma específica: “Agua y saneamiento; Crecimiento económico; Cultura y ciencia; Desarrollo rural, seguridad alimentaria y nutrición; Educación; Género; Gobernabilidad democrática; Medio ambiente y cambio climático; Salud”.

No caso da educação, a AECID organiza, entre outras atividades, o programa *Lectorados para españoles MAEC-AECID* que, conforme indicado na convocatória para o ano letivo 2023/2024 (MAEC-AECID, 2023b), destina-se a “jóvenes hispanistas” que queiram ensinar ELE em universidades estrangeiras, não só reforçando e dinamizando os programas locais de língua e cultura hispânicas, mas também servindo como um ponto de ligação entre as universidades de destino e a rede universitária espanhola.

Este programa de leitorados do governo espanhol remonta à criação do *Consejo de la Hispanidad* em 1940, que tinha como uma das suas prioridades “la convocatoria de becas para reforzar los lazos de cooperación cultural, educativa y científica con los miembros de la comunidad iberoamericana” (AECID-MAEC, 2015). Este seria sucedido, em 1947, pelo *Instituto de Cultura Hispánica*, que nesse mesmo ano inicia um programa de leitorados para a América Latina, criando assim uma tradução ininterrupta de 75 anos. Com o passar do tempo, os leitorados foram sendo estendidos a outras partes do mundo, sob a alçada de diferentes organismos, até que em 1988 o Real Decreto 1527/1988, de 11 de noviembre, “por el que se reestructura la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para



Iberoamérica, con refundición de los Organismos autónomos adscritos a la misma” cria a *Agencia Española de Cooperación Internacional*, e antecessora direta do atual AECID.

Atualmente, cabe ao *Departamento de Cooperación Universitaria y Científica*, da *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* (DRCC) do AECID, dar continuidade a esta já longa tradição, no âmbito das suas funções de fomento da cooperação universitária e científica para o desenvolvimento. Os leitorados do AECID, assentes em acordos estabelecidos com instituições de ensino superior estrangeiras, permitem ao governo espanhol ter presença em sistemas universitários estrangeiros, já que, como veremos à frente, a participação nos níveis de ensino não-universitários no estrangeiro encontra-se sobre a alçada do MEFP.

De acordo com a AECID, não só este programa de leitores permite o fortalecimento das relações académico-institucionais entre Espanha e os países parceiros, como também a promoção do espanhol e da cultura em língua espanhola, configurando-se assim “uno de los instrumentos más preciados de la política exterior española” (MAEC-AECID, 2023b). Também no que à principal vocação do AECID diz respeito, a promoção do desenvolvimento humano, os *Lectorados para españoles MAEC-AECID* desempenha uma função importante:

“La inclusión de las universidades en la presente convocatoria responde al enfoque del desarrollo como una política de Estado que fomenta la transferencia de conocimiento, el aprovechamiento de capacidades y la creación de oportunidades como una inversión solidaria y de futuro, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y en particular en relación con las metas 4.4 “Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” y 4.4.a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.”

Na mais recente convocatória para os *Lectorados para españoles MAEC-AECID* (MAEC-AECID, 2023b), referente ao ano letivo de 2023/2024, vieram a concurso 141 vagas, assim distribuídas geograficamente por continente:

Tabela 3.8: Número de Vagas para os Lectorados MAEC-AECID 2023-2024. Fonte: (MAEC-AECID, 2023b), adaptado.

Continente	Número de Vagas	Percentagem
<b>África</b>	45	31,3%
<b>Américas</b>	23	16%
<b>Ásia e Oceânia</b>	39	27%
<b>Europa</b>	37	25,7%
<b>Total</b>	144	100%

A China, com 10 leitores, partilha com o Brasil a primeira posição pelo número de vagas atribuídas, representando cerca de 7% do total global e 27% do total para a Ásia. Os leitorados encontram-se distribuídos por universidades de toda a China (Xi'an, Tianjin, Pequim, Xangai, Hong Kong, Dalian, Jilin, Chongqing e Shenzhen).

Tabela 3.9: Cinco Países com Maior Número de Vagas para Lectorados MAEC-AECID 2023-2024. Fonte: (MAEC-AECID, 2023b), adaptado.

País	Número de Vagas
<b>China</b>	10
<b>Brasil</b>	10
<b>Índia</b>	7
<b>Tailândia</b>	6
<b>Estados Unidos</b>	6

Para além da promoção do ensino da língua espanhola através dos seus leitorados, a AECID também executa um programa de ação cultural externa, não só através das

missões diplomáticas no estrangeiro, mas também da sua *Red de Centros Culturales de España*, localizados sobretudo na América Latina (MAEC-AECID, 2023c). Esta rede externa é responsável pela implementação de linhas estratégicas de ação e execução de atividades tanto em termos de cooperação cultural para o desenvolvimento, no caso dos países em desenvolvimento, quanto em termos de promoção cultural por todo o mundo.

Considerado o papel global do MAEC na promoção da língua espanhola, bem como o particular dos *Lectorados para españoles MAEC-AECID*, resta-nos agora abordar a instituição, também sujeita ao MAEC, mas com autonomia de ação, que desempenha o papel principal naquele âmbito: o Instituto Cervantes.

### **3.3.4.3 Instituto Cervantes**

#### **3.3.4.3.a Apresentação geral**

Na Ley 7/1991, de 21 de marzo, “por la que se crea el Instituto «Cervantes»”, o Instituto Cervantes é estabelecido como entidade de direito público, a fim de lhe garantir a autonomia necessária para cumprir a sua principal aspiração, “la difusión del Español, incardinándola en el marco general de la acción exterior del Estado.” No artigo 3, este objetivo primordial é refinado em dois pontos:

“1. Son fines del Instituto Cervantes:

a) Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.

b) Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado.

2. En sus actividades, el Instituto Cervantes atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante.”

Como podemos observar, à ordenação dos fins do Instituto Cervantes subjaz uma ordem de prioridades: primeiro, a principal língua de Espanha, o espanhol; depois, a cultura espanhola, sua ‘irmã’, não sendo infrequente a promoção de ambas em simultâneo; por fim, a língua e a cultura dos países de língua espanhola, como um todo. Sendo um instrumento fulcral da *Acción Exterior del Estado*, o Instituto Cervantes dá natural prioridade à promoção de Espanha – o país, a ‘marca’, como já vimos, a sua língua, a sua cultura. A própria lei fundadora do Instituto Cervantes o sublinha, na sua introdução:

“La presencia exterior permanente y activa es objetivo estratégico de los países más avanzados. La difusión del conocimiento de la lengua y la expansión e influencia de la cultura son instrumentos que permiten dar coherencia y sentido a la acción exterior del Estado, en especial de aquellos Estados de larga historia, lengua universal y vieja cultura. Cultura y lengua recogen los trazos más profundos de la propia identidad, reflejan una sensibilidad particular y rezuman una cierta concepción de la realidad, unitaria y plural a la vez.

Los esfuerzos dedicados a su difusión y a la elevación de la calidad de ésta ayudan a perfilar y proyectar la imagen del país en el mundo, favorecen los intercambios, incluso los económicos y comerciales, y contribuyen a la construcción de un mundo basado en relaciones de comprensión y de conocimiento mutuos.”

Porém, a promoção de Espanha, feita apenas com a promoção da língua espanhola – o castelhano – peca por omissão das restantes línguas faladas em Espanha e que têm estatuto de cooficiais, ou oficiais nas respetivas Comunidades Autónomas, nomeadamente “en el Estatuto del País Vasco, respecto del euskera; en Cataluña, respecto del catalán y del aranés; en Galicia, respecto de gallego; en la Comunidad Valenciana, respecto del valenciano; en Navarra, respecto del euskera en la zona geográfica delimitada en la correspondiente Ley; y en Illes Balears, respecto de catalán.” (MPT, s.d.) Nesse sentido, apesar de tal não ter feito parte do seu desiderato original, o Instituto Cervantes tem vindo a assumir esse objetivo, pelo menos em relação a algumas daquelas línguas, conforme declarações do seu diretor em 2021 e publicadas na sua página (Instituto Cervantes, 2021b):

“El respaldo al euskera, el gallego y el catalán fue uno de los aspectos más destacados por Luis García Montero: «En nuestro mandato legal está la defensa y divulgación de las lenguas de todas las nacionalidades del Estado español», reiteró, porque «la multiculturalidad y el bilingüismo son una riqueza y un bien democrático que hay que preservar, como ya ha hecho Europa».”

Ainda assim, é importante realçar, já na sua fundação, a natureza “pan-hispânica” do Instituto Cervantes, através do qual Espanha reclama para si uma posição de liderança na promoção da língua espanhola no mundo, particularmente pertinente em cenários em que Espanha forma um vértice intermediador de um triângulo que une a América Latina a outras regiões do mundo – como a Europa ou a Ásia. Esse papel central na “hispanidade”, que rompe com os limites das fronteiras de Espanha, é também plenamente assumido na descrição da sua estratégia no seu *website* oficial (Instituto Cervantes, s.d.-c):

“El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante.”

#### **3.3.4.3.b Promoção da cultura**

Antes de consideramos a rede do Instituto Cervantes e a sua presença na China, consideremos como atua a partir da sua sede e através do seu portal. Uma das suas missões, com vimos, é a promoção das culturas espanholas. A este respeito, o instituto promove a atividade cultural dos seus centros – que têm “amplia autonomía en las programaciones”, de forma a promover a interação cultural com as sociedades onde se encontram – nas áreas das artes plásticas e arquitetura, ciência e história, cinema e audiovisuais, literatura e pensamento, música e artes cénicas, e outros projetos multidisciplinares (Instituto Cervantes, s.d.-c).

### 3.3.4.3.c Cursos de espanhol

No que concerne à promoção da aprendizagem da língua espanhol, para além de promover também os cursos localmente oferecidos pelos centros da sua rede, o Instituto Cervantes (s.d.-b) disponibiliza centralmente uma mistura de cursos presenciais e a distância. Quanto aos primeiros, são oferecidos cursos de língua e cultura espanhola da responsabilidade da *Dirección Académica* do Instituto em parceria com organismos locais de Espanha, como é o caso do *Ayuntamiento de Alcalá de Hanares*, do *Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada*, da *Fundación Escuela de Organización Industrial del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo* e da *Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha*. No caso dos cursos através da *internet*, a oferta é feita através da plataforma AVE, que disponibiliza programas gerais de língua espanhol dos níveis A1 a C1, cursos de preparação para os exames DELE, e os cursos de nível A1 e A2 *¡Hola, amigos!*, realizados em colaboração com o Ministério de Educação da província de Alberta no Canadá.

O Instituto Cervantes também promove a aprendizagem do espanhol e o seu estudo através da disponibilização de recursos aos aprendentes e interessados na língua espanhola através do *Centro Virtual Cervantes*<sup>62</sup>. Este portal oferece exposições, monografias, obras de referência, materiais didáticos, fóruns de debates e um motor de busca especializado em conteúdos de língua e cultura hispânicas. O Instituto Cervantes também coloca ao dispor no seu *website* uma biblioteca digital com 14.408 títulos, que integra a rede de 60 bibliotecas do instituto, incluindo a da sede (Instituto Cervantes, s.d.-d); por fim, o instituto também promove o portal multilingue *El español en España*<sup>63</sup>, que reúne informações de 430 centros de ensino de espanhol para estrangeiros em mais de 100 localidades espanholas.

Finalmente, ainda na ‘arena’ da língua, mais especificamente no que diz respeito à avaliação e certificação das aprendizagens, o instituto promove exames com diferentes propósitos e tipologias, entre os quais se incluem o DELE e o *Servicio Internacional de*

---

<sup>62</sup> <https://cvc.cervantes.es>

<sup>63</sup> <https://eee.cervantes.es/>

*Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), que abordaremos no ponto 3.3.5.3, no seu contexto de aplicação na China. Para além destes, o Instituto Cervantes (s.d.-g) também elabora e aplica o teste de *Conocimientos constitucionales y socioculturales de España* (CCSE), cuja aprovação é requerida por lei para a obtenção da nacionalidade espanhola.

#### **3.3.4.3.d Formação de professores**

Passando agora para a Formação de Professores, o Instituto Cervantes disponibiliza um portal<sup>64</sup> dedicado ao tema, onde publica anualmente um programa de cursos de formação, da responsabilidade da sua *Dirección Académica*, que oferece tanto cursos presenciais na sede do Instituto Cervantes em Alcalá de Henares e em várias cidades espanholas e hispano-americanas, como cursos a distância (Instituto Cervantes, s.d.-f). O programa de formação de professores do Instituto Cervantes (s.d.-a) encontra-se estruturado em cinco categorias principais:

- Cursos de iniciação (*para iniciarse*), para docentes no início de carreira, com nenhuma ou pouca experiência de ensino;
- Cursos de aprofundamento (*para profundizar*), recomendado para professores com um mínimo de 200 horas de experiência, versando sobre aspetos concretos da prática docente, numa ótica de desenvolvimento profissional;
- Cursos de elite (*para liderar*), idealmente para professores com um mínimo de 2400 horas de experiência, que desejem assumir responsabilidades fora da docência, nomeadamente académicas, de edição, gestão, etc.
- Cursos de acreditação (*para acreditarse*), destinados a docentes que, com a formação e experiência necessárias, queiram acreditar-se como examinadores DELE ou tutores dos cursos AVE;

---

<sup>64</sup> <https://cfp.cervantes.es/>

- Cursos de atualização (*para actualizarse*), para professores que interessados em formação de atualização em temáticas relacionadas ao ensino de ELE e de outras línguas, sem requisitos de experiência ou formação.

Para além desta oferta geral de cursos, o Instituto Cervantes também promove a através do seu portal de formação a certificação de cursos de outras instituições – o *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes* (SACIC) – a cujos professores disponibiliza formação em parceria com a *Federación de Asociaciones de Escuelas de Español como Lengua Extranjera* (FEDELE). O Instituto Cervantes encontra-se também a desenvolver os *Diplomas de Acreditación Docente del Instituto Cervantes* (DADIC), um sistema de acreditação profissional destinado a docentes de espanhol, contando para isso com o apoio do MEFP e da AECID.

Por fim, no que à formação diz respeito, o Instituto Cervantes disponibiliza ainda uma série de recursos e projetos especificamente de apoio à atividade docente, entre as quais destacamos, como exemplo, o documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2018), um instrumento de referência para a preparação de formações de professores e desenvolvimento profissional; o seu *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, s.d.-e), que estabelece níveis de referência para o espanhol, de acordo com as recomendações do Conselho da Europa no Quadro Comum Europeu de Referência, a que os centros da rede do instituto e seus docentes podem recorrer para a formulação de objetivos e conteúdos dos programas de ensino; o *Corpus de aprendices de español* (CAES)<sup>65</sup>, composto por textos escritos produzidos por estudantes de espanhol do Instituto Confúcio com diferentes níveis de domínio da língua, e parte de um projeto financiado pelo instituto e desenvolvido pela Universidade de Santiago de Compostela; e o projeto *TutorIC*, que consiste numa comunidade de prática da docência, em regime virtual, de partilha de experiências e de colaboração na construção de materiais e ferramentas (Instituto Cervantes, s.d.-a).

---

<sup>65</sup> <https://galvan.usc.es/caes>



Em termos de investigação académica, o instituto promove dois portais dedicados aos estudos espanhóis, nomeadamente o portal *Hispanismo*<sup>66</sup>, com informação atualizada, bem como bases de dados de investigadores, centros e associações relacionadas com esta área de estudo, e o portal dedicado aos *Congresos Internacionales de la Lengua Española* (CILE)<sup>67</sup>, realizados a cada três anos. Também no âmbito do ensino superior, o Instituto Cervantes (s.d.-a) colabora com duas universidades públicas espanholas, a *Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (UIMP) e a *Universidad Nacional a Distancia* (UNED) na oferta de mestrados em ensino de espanhol (*Máster Universitario en Enseñanza de ELE* e *Máster universitario en formación de profesores de español como segunda lengua*, respetivamente).

#### **3.3.4.3.e Caracterização da rede**

Atualmente, o Instituto Cervantes é composto por uma rede presente em 90 cidades, distribuídas por 45 países, na forma de “centros, aulas y extensiones” (Instituto Cervantes, s.d.-c). De acordo com *Gabinete Técnico de la Secretaría General del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2021a), os *centros* são estabelecimentos dotados de pessoal permanente, funcionando em edifício ou espaço próprio; têm gestão económica, administrativa, cultural e académica autónoma, respondendo apenas à sede central; encontram-se associados às respetivas missões diplomáticas espanholas, com uma área geográfica de atuação normalmente dentro do país onde se encontram; em poucos casos, têm sob a sua alçada *antenas* (centros dependentes, e com menor dimensão) e *extensiones* (pequenos espaços, com pessoal reduzido, geridos pelos centros em cidades sem centro ou aula).

Também de menor dimensão e dignas de nota por serem acolhidas em universidades, as *aulas* são pequenas unidades localizadas em instituições de ensino superior com as quais o Instituto Cervantes estabeleceu protocolo; contam com uma pessoa responsável, normalmente ligada à missão diplomática no país, e eventualmente

---

<sup>66</sup> <https://hispanismo.cervantes.es>

<sup>67</sup> <https://congresosdelalengua.es>

com apoio de pessoal da instituição de acolhimento; são dependentes de centros de maior dimensão, no próprio país ou noutro.

Tudo somado, a rede global do Instituto Cervantes é atualmente composta por 68 centros, 2 antenas, 11 aulas e 15 extensões, 96 pontos de uma rede concentrados sobretudo na Europa e no Norte de África e Médio Oriente (Instituto Cervantes, 2022c). O Instituto Cervantes ainda alarga a sua rede física através de 195 estabelecimentos de ensino parceiros do Instituto Cervantes de qualidade reconhecida e verificada através do SACIC, e mais de 1000 locais de aplicação dos exames do DELE e CCSE (Instituto Cervantes, 2021a).

Tabela 3.10: Pontos da rede global do Instituto Cervantes. Fonte: Instituto Cervantes (2022c), adaptado.

Continente	Centros	Aulas	Extensões	Antenas	Total Rede
<b>Europa</b>	34	4	2	1	<b>41</b>
<b>África</b>	11	1	8	1	<b>21</b>
<b>Médio Oriente</b>	4	-	4	-	<b>8</b>
<b>América do Norte</b>	5	2	1	-	<b>8</b>
<b>América do Sul</b>	8	-	-	-	<b>8</b>
<b>Ásia e Oceânia</b>	6	4	-	-	<b>10</b>
<b>Total Rede</b>	<b>68</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>96</b>

### 3.3.5 Instituto Cervantes na China

#### 3.3.5.1 Apresentação geral

O *Instituto Cervantes de Pekín* (ICPK), oficialmente designado *Centro Cultural Español de Pekín/Instituto Cervantes*, abriu as suas portas em 2006, no âmbito de um acordo entre os governos espanhol e chinês para a abertura mútua de Centros Culturais, em novembro de 2005, ao qual já fizemos referência no âmbito da descrição das relações bilaterais entre estes países. O ICPK foi o segundo centro cultural estrangeiro a ser reconhecido como tal pelas autoridades chinesas: o primeiro foi o Centro Cultural Francês

(*Institut Français*), em 2002; depois, seria o *Goethe-Institut*, inicialmente acolhido pela BFSU, passando a Centro Cultural Alemão em 2006 (Puy, 2012).

O ICPK encontra-se instalado no centro de Pequim, num edifício de quatro andares, com “un auditorio, una sala de exposiciones, una biblioteca, veinte aulas, un aula multimedia y (...) una cafetería”, onde desenvolve atividades múltiplas como cursos de ELE, programas de formação de professores, aplicação dos exames DELE, SIELE e CCSE, bem como atividades culturais que incluem “exposiciones, conferencias, proyecciones de cine, manifestaciones de artes escénicas y música, así como talleres de diferentes disciplinas” (ICPK, s.d.-a). Nos dois últimos pisos do edifício encontra-se a *Oficina Comercial de la Embajada de España* e o *Centro de Negocios del ICEX*, numa “cordial convivencia que contribuye indudablemente a fomentar sinergias entre el mundo de la cultura y el del negocio” conforme refere Puy (2012, p. 69) – um ponto importante a que voltaremos mais adiante.

Em 2007, o Instituto Cervantes abriu outro espaço na China, mais especificamente em Xangai: a *Biblioteca Miguel de Cervantes* (BMC), equiparada a *centro* e afiliada ao Consulado Geral de Espanha em Xangai. Para além de disponibilizar ao público uma biblioteca com mais de 15.000 livros, conta ainda com um espaço onde acolhe regularmente “em programación regular de exposiciones, proyecciones de cine, conferencias, conciertos y talleres multidisciplinarios dirigidos a adultos, adolescentes y a niños, que se imparten em formato bilingüe español/chino”, para além de programas de formação de professores (BMC, s.d.). Como veremos à frente, a sua componente letiva encontra-se entregue a um *centro acreditado* local.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> De acordo com MAEC (2018), o Instituto Cervantes não abriu mais centros na China por uma questão de custos: “Desde su creación en 1991, el Instituto Cervantes ha impulsado el aprendizaje y la enseñanza del español en terceros países. Su presencia en Asia – Pacífico data del periodo 2006 – 2009, última fase de su expansión internacional. Los esfuerzos de consolidación fiscal que realiza España desde hace siete años han frenado los planes de expansión del Instituto en la región, que hasta entonces habían reposado fundamentalmente en la creación de grandes centros de gestión propia, que, si bien contribuían a dotarle de notoriedad y reconocimiento en metrópolis de gran población, suponen unos elevados costes estructurales. Ainda de acordo com o Anuário do Instituto Cervantes (2013), estava prevista ser aberta uma *extensión* na cidade de Chongqing, tendo sido inclusivamente “aprobada su creación por el Consejo de Administración de 15 de noviembre de 2012” e “previsto que comience a operar em el segundo

Os centros do Instituto Cervantes na China partilham do objetivo primordial de toda a rede: “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del idioma español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior.” (Instituto Cervantes, s.d.-c). No *website* oficial do ICPK (s.d.-a) são apresentados os seguintes objetivos específicos:

1. Organizar os exames do DELE;
2. Organizar cursos de espanhol (e emitir respetivos diplomas e certificados);
3. Organizar cursos de formação para professores de espanhol;
4. Apoiar os hispanistas nas suas atividades;
5. Promover atividades culturais em colaboração com outras organizações.

Vejamos, de seguida, de que forma o ICPK e Xangai concretizam estes desideratos.

### **3.3.5.2 Cursos de espanhol**

No que diz respeito aos cursos de espanhol, a oferta em Pequim encontra-se organizada da seguinte forma: Cursos Gerais (são oferecidos níveis do A1.1 até ao C1.3); Tutorias Privadas; Cursos para Crianças e Adolescentes (incluindo *Campus de Verão*); Cursos Para Empresas; Cursos de Preparação para o DELE. O ICP oferece ainda cursos de 3 das línguas cooficiais nos territórios autónomos de Espanha: catalão, galego e basco.

A oferta de cursos gerais, nas suas diversas modalidades, permite complementar a oferta existente no ensino oficial (quer a nível superior, quer a nível primário e secundário), que, como já referimos, não é suficiente para a procura, e, pelas suas especificidades, não pode nem deve responder a todos os perfis. Puy (2012) destaca alguns dos perfis de estudantes que decidem aprender espanhol fora do ensino oficial: aqueles que desejam complementar a sua formação noutras áreas com uma língua estrangeira, por acreditarem ser uma mais-valia para o seu currículo; aqueles que, pela relativa escassez de oferta no ensino oficial (ou por já estarem a trabalhar, ou por não terem já idade, etc.), têm de

---

semestre de 2013”, mas tal não veio a acontecer. Finalmente, em 2023 foi dada a luz verde por Pequim para a abertura em Xangai de um centro ‘em pleno’ do Instituto Cervantes, por ocasião da visita à China do chefe do governo espanhol (Fernández, 2023).

recorrer à oferta privada ou semiprivada; aqueles que se pretendem mudar para um país de língua espanhola para trabalharem ou, sobretudo, continuarem os seus estudos.

Este último perfil correspondia, conforme os dados de Puy (2012), a 80% dos estudantes matriculados nos cursos do ICP, demonstrando o efeito complementar deste instituto às próprias universidades, que frequentemente têm os seus próprios protocolos com universidades de países de língua espanhola e enviam os seus alunos para frequentarem cursos de um ou dois semestres. Nesse aspeto, o ICPK cumpre não só o seu propósito de promoção da língua e da cultura, mas contribui também para a promoção dos próprios países de língua espanhola, assim provocando um efeito que Puy (2012) apelida “grande impacto multiplicador”:

“No olvidemos el gran impacto multiplicador que supone ese fujo de estudiantes chinos: los exalumnos volverán cualificados a China, difundirán de manera natural una imagen positiva de España, se ubicarán profesionalmente –y con gran facilidad – en instituciones, organismos o empresas con intereses en el mundo en español o se implicarán en la docencia de la lengua; los lazos harán que vuelvan a España de turismo o para visitar a amistades, propiciarán probablemente que consuman productos españoles y, finalmente, que trasladen a sus hijos un genuino interés por lo español.” (p. 67)

A oferta de cursos para empresas demonstra também uma consciência muito clara das razões pelas quais as línguas estrangeiras, e no caso deste estudo, o espanhol, têm procura na China: este país desenvolve relações económicas e comerciais profundas com o mundo hispanofalante e, simultaneamente razão e consequência disso, são inúmeras as empresas que, de ambos os lados, necessitam de estabelecer e manter contacto – e, não nos iludamos, esse contacto é mais frequentemente realizado em espanhol do que em chinês. Portanto, a necessidade de uma oferta para o mundo empresarial é tanto pertinente como constante, e os cursos de espanhol de domínio profissional e empresarial são uma resposta a isso.

Ao tocarmos neste ponto, somos levados a considerar um outro: o do mecenato. No âmbito da ação do ICPK, o apoio de entidades privadas e comerciais é visto como essencial para o fomento da promoção da língua e do intercâmbio cultural, que não se deve restringir apenas ao diálogo institucional entre entidades públicas; como pondera Puy (2012):

“Para alcanzar estos objetivos es importante fortalecer la sinergia entre diversas instituciones y organismos españoles, así como el apoyo de aquellas empresas conscientes de que en la sociedad global actual ya no resulta posible mantener la antigua dicotomía entre el mundo empresarial y el compromiso con la cultura, con la formación –clave de desarrollo– y con la inserción de las nuevas generaciones en el mercado laboral.” (p. 74)

Tal sinergia entre empresas e promotores da cultura e da língua pode ser observada na página do ICPK, onde estão claramente indicados os nomes dos seus patrocinadores privados (à data da redação deste trabalho, Alsa e BBVA), assim como um *Programa De Mecenazgo* (ICPK, s.d.-b) “dirigido a las empresas que deseen implicarse estrechamente em la cultura y la formación”, no âmbito do qual o ICPK oferece, em troca de um subsídio anual, contrapartidas como promoção nos materiais e no edifício do centro. Assim, este tipo de programa cria uma óbvia situação de benefício mútuo para ambas as partes: permite ao Instituto Cervantes diminuir a carga sobre o erário público, ou pelo menos utilizar o seu orçamento para fazer mais, e oferece às entidades patrocinadoras fincarem um ‘pé na porta’ do mercado apetecível da China, devido à presença do Instituto Cervantes nas capitais política e financeira do país.

Regressando à atividade letiva do Instituto Cervantes na China, e passando agora para o caso da *BMC* em Xangai, devido à configuração do seu espaço (que não tem salas de aulas), os cursos são oferecidos pelo *CIIC Training Center*, filial da empresa chinesa *China International Intellectech Co., Ltd.* – uma entidade de ensino aprovada pela Comissão Municipal de Educação de Xangai e parceiro estratégico do Instituto Cervantes em Xangai desde 2013. Os cursos oferecidos incluem alguns dos mesmos oferecidos em Pequim (Gerais, Crianças, Adolescentes, Preparação DELE), assim como outros exclusivos

(Preparação SIELE, Língua e Cultura, Gramática e Conversação) (BMC, s.d.). O anuário do Instituto Cervantes (2013) descreve esta relação da seguinte forma:

“El centro de Shanghái realiza actividad docente en virtud de un contrato con la sociedad Shanghai CIIC International Training Center, que aporta las aulas, contrata a los profesores (colaboradores) que imparten las clases y matricula a los alumnos. El IC selecciona a los profesores, implanta el currículo del IC en los cursos y vela por la calidad de la enseñanza conforme a sus estándares.” (p. 326)

Tanto em Xangai como em Pequim, para além da oferta presencial, promovem-se cursos a distância. A sua adoção foi certamente acelerada devido a todas as medidas sanitárias de combate à pandemia do COVID-19, que impossibilitaram, durante largos períodos, a realização de cursos presenciais. No caso de Pequim, a oferta *online* é realizada com os serviços técnicos de um parceiro local, a empresa chinesa *Suirui*, através da plataforma *Zhumu*. Para além da sua própria oferta de ensino a distância, executada com parceiros locais e destinada a alunos na China, promovem-se em ambos os centros também os cursos AVE, da responsabilidade da sede do Instituto Cervantes e destinados a toda a rede global.

A parceria do centro de Xangai com uma escola local para todos os seus cursos, assim como a do centro de Pequim com uma plataforma chinesa para os cursos *online*, evidenciam a sensibilidade do Instituto Cervantes para o facto de, no caso da China, abertura e adaptação ao *modus operandi* local serem essenciais, seja devido a necessidades regulatórias, para que toda a atividade esteja de acordo com a lei, mas também por facilidade de operação. Caso o Instituto Cervantes promovesse apenas a sua própria rede de cursos a distância, AVE, correria o risco de alienar o público local, por falta de adequação dos cursos ao público local, e de dificultar o acesso ao mesmo por razões legais ou técnicas, como sucede com *websites* como o *Google*, o *Facebook* ou o *YouTube*, cujo acesso se encontra bloqueado desde há largos anos na China.

Olhemos agora para alguns dos números dos cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes na China, segundo os dados oferecidos por Yu (2021):

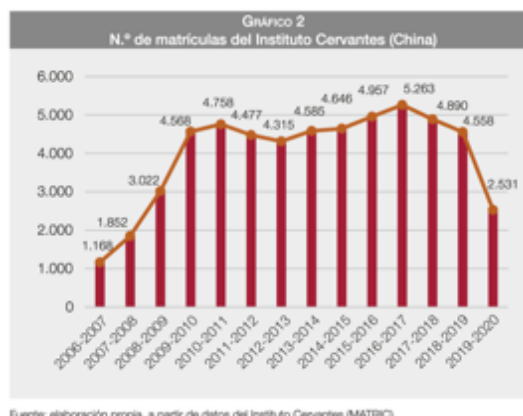


Gráfico 3.1: Número de Matrículas do Instituto Cervantes na China, 2006-2020. Fonte: Yu (2021), reproduzido na íntegra.

Podemos observar que o Instituto Cervantes na China teve o seu pico de matrículas no ano letivo de 2016/2017 (5.263), tendo em três anos após a sua abertura ultrapassado os 4.000 estudantes inscritos e, nos anos seguintes, mantido valores entre os 4.315 e os 5.263. Isto leva-nos a crer que o Instituto Cervantes rapidamente atingiu a sua capacidade máxima de matrículas na China – talvez por falta de professores, ou por falta de espaço – não tendo capacidade para aumentar significativamente o número de alunos inscritos. Outra possibilidade que aventamos para o número estável de matrículas ao longo dos anos é o facto de o Instituto Cervantes na China servir, no que diz respeito aos seus cursos presenciais, apenas a área de Pequim e Xangai, não tendo, de longe, um alcance nacional. O último dado, referente ao ano letivo de 2019/2020, deve-se à implementação de medidas sanitárias de combate à pandemia do COVID-19, que obrigou ao encerramento efetivo do centro e o forçou, temporariamente, a abdicar de inscrições presenciais e a privilegiar a oferta *online*.<sup>69</sup>

<sup>69</sup> O Anuário do Instituto Cervantes (2020, p. 443) descreve como a pandemia afetou o funcionamento dos centros: “La crisis de la COVID-19 ha supuesto que los centros fueran suspendiendo la actividad presencial conforme la pandemia avanzaba y los gobiernos restringían la movilidad de las personas. Los centros de China, Pekín y Shanghái fueron los primeros y poco después se vieron afectados los de Italia, donde a Milán pronto le siguieron Roma, Nápoles y Palermo. A mitad de marzo la situación evolucionó tan rápidamente que en dos semanas la red del Instituto Cervantes hubo de reinventarse en el mundo digital. Todos los cursos no finalizados pasaron al formato en línea mediante videoconferencia o chat, utilizando como



### 3.3.5.3 Certificação de proficiência – DELE e SIELE

Passemos agora ao segundo objetivo do ICPK: a realização de exames de certificação de nível em língua espanhola. Neste momento, encontram-se disponíveis na China três exames oficiais de espanhol, o primeiro dos quais já tivemos oportunidade de considerar:

- *Examen de Español como Especialidad (EEE);*
- *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE);*
- *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).*

Os exames do DELE foram criados em 1988, pelo *Real Decreto 826/1988, de 20 de julio*, “por el que se establecen diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera”, e colocados sob a alçada do *Ministerio de Educación y Ciencia*. Após modificação pelo *Real Decreto 1/1992, de 10 de enero*, “por el que se establecen diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera”, passaram a ser geridos por um consórcio de diferentes organismos públicos, entre os quais se contava o Instituto Cervantes, criado no ano anterior. Em 2001, é publicado o QECR, pelo qual os DELE se regeriam logo a partir do ano seguinte, em que, pelo *Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre*, “por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)»”, se atribui também ao Instituto Cervantes a gestão académica, administrativa e económica dos exames. A legislação seria atualizada em 2005 e 2008, e, à data da redação deste trabalho, o Instituto Cervantes mantém-se como a entidade responsável pela gestão dos DELE, outorgados em nome do MEFP (Instituto Cervantes, s.d.-h; Rizzo, 2014).

---

material de apoyo el AVE Global, cursos de español en línea del Instituto Cervantes desarrollados de acuerdo con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), desde el nivel A1 hasta el C1. En marzo de 2020 se habían matriculado 25.000 alumnos, lo que supuso un incremento del 2.600 % en relación con la media de inscripciones mensuales del año anterior. Asimismo, se amplió la oferta de cursos en línea para profesorado ELE, se impartieron webinars a los que acudieron más de 500 docentes, un MOOC con 3.500 participantes, y se abrieron dos comunidades de prácticas sobre enseñanza en línea y enseñanza para niños.”

Como referimos atrás, os exames DELE são realizados não só nos centros do Instituto Cervantes, mas numa rede com mais de 1000 centros examinadores, em mais de 100 países, onde, de acordo com o *website* do Instituto Cervantes (2021c), em 2021, 109.000 candidatos se submeteram aos exames. No caso da China, há 22 centros disponíveis, incluindo 2 em Hong Kong, 1 em Macau e 3 em Taiwan (Instituto Cervantes, s.d.-h). Desses, 4 são centros oficiais do *National Education Examinations Authority* (NEEA), uma instituição diretamente sujeita ao Ministério da Educação chinês, com o qual o Instituto Cervantes estabeleceu uma parceria em 2017 (Puy, 2018; Yu, 2021).<sup>70</sup>

O número de candidatos aos exames tem crescido progressivamente, tendo atingido o seu pico em 2019, com 8792 candidatos (cerca de 8% do total internacional). No ano seguinte, sofreu uma quebra devido à implementação de medidas sanitárias de combate à pandemia do COVID-19.

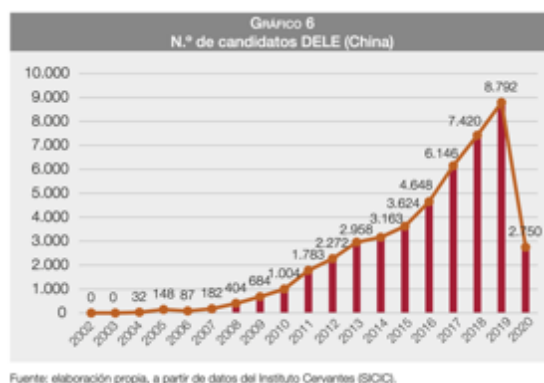


Gráfico 3.2: Número de candidatos ao DELE na China, 2002-2020. Fonte: Yu (2021), reproduzido na íntegra.

Um terceiro exame disponível na China para quem queira certificar a sua proficiência na língua espanhola é o SIELE, um certificado elaborado e desenvolvido em conjunto pelo Instituto Cervantes, a Universidade Autónoma do México, a Universidade de Salamanca e a Universidade de Buenos Aires, contando ainda com mais de 60 universidades associadas, 241 espalhadas por Espanha, Canadá, China, Coreia do Sul e 19 países de língua

<sup>70</sup> NOTA: Entre outras disciplinas, os centros autorizados pela NEEA oferecem exames de proficiência de várias línguas, incluindo inglês (TEOEFL iBT, IELTS, GRE, GMAT, BEC, CYLE, LSAT, CAEL), alemão (TestDaF), francês (DELF-DALF), japonês (JPLT), coreano (TOPIK), português (CELPE-BRAS) e o espanhol (DELE) (NEEA, s.d.).

espanhola. Este exame distingue-se do DELE em vários aspetos: em primeiro lugar, oferece duas modalidades de realização – presencial ou a distância – sendo realizado, em ambos os casos, informaticamente e vigiado em tempo real (também física ou remotamente). O SIELE oferece ainda a flexibilidade adicional de permitir testar conjuntos de modalidades diferentes (por exemplo, compreensão da leitura e compreensão oral, ou compreensão da leitura e expressão e interação escritas); de não estar sujeito a épocas de realização dos exames; por fim, de não privilegiar uma variante particular do espanhol (SIELE, s.d.).

Originalmente lançado em 2016 em três territórios prioritários (China, Brasil e Estados Unidos), o SIELE conta seis anos depois já com mais de 1.600 centros no mundo, de acordo com uma notícia do *website* do Instituto Cervantes (2022a). Na China, o SIELE é realizado em parceria com a plataforma MOOC (*Massive Open Online Courses*) *xuetangx*, criada em 2013 pela Universidade Tsinghua, havendo ainda 30 centros pelo país, incluindo Hong Kong e Taiwan (SIELE, 2023). De acordo com os números de Yu (2021), em 2020, houve quase 2.000 candidatos ao SIELE na China. Ao contrário do que se passou com o DELE, que registou uma pesada diminuição no número de candidatos na sequência das medidas sanitárias de combate ao covid-19 (que impediram a abertura dos centros e a realização dos exames), o SIELE continuou a registar crescimento em 2020. Naturalmente, serão necessários dados ao longo dos próximos anos para entender de que forma as medidas sanitárias de combate ao covid-19 afetaram e continuam a afetar os números de candidatos aos exames de proficiência de espanhol na China.



Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Telefónica Educación Digital.

Gráfico 3.3: Número de candidatos ao SIELE na China, 2016-2020. Fonte: Yu (2021), reproduzido na íntegra.

Por fim, note-se que o ICPK oferece também o exame CCSE, que, embora não seja um exame de proficiência em língua espanhola, mas sim de conhecimento da Constituição do país e da sua sociedade e da cultura, é de interesse para os cidadãos chineses que queiram adquirir nacionalidade espanhola.

#### **3.3.5.4 Formação de professores**

Outro objetivo explícito do ICPK é a formação de professores, uma ambição desejável e necessária em qualquer contexto, mas particularmente importante em cenários onde a enorme procura por uma aprendizagem levou ao crescimento desenfreado de cursos, e a contratação de professores em resposta a esse crescimento é forçosamente guiada pela quantidade, e não qualidade. Como tivemos oportunidade de observar na nossa descrição do ensino de espanhol em contexto oficial na China, especialmente no ensino superior, é essa a realidade. Abordámos já, também, as causas deste problema, que recordamos sucintamente: existe um enorme desequilíbrio entre o número de professores e alunos (em média, para cada professor há 25 alunos), levando a que os docentes tenham menos tempo para reforçarem a sua formação, para se familiarizarem com novos materiais e se atualizarem com novos métodos de ensino. A isto soma a relativa escassez de professores muito experientes, com 30 ou 40 anos de carreira (portanto, formados nos anos 80 ou 90), que possam guiar as novas gerações.

A necessidade de formação adicional académica, didática ou, em geral, multidisciplinar, leva a que o Instituto Cervantes venha a apostar fortemente na formação de professores, procurando ainda desenvolver os seus próprios materiais, devidamente adaptados ao público local, e construídos pelo seu corpo docente (Puy, 2012). O ICPK, em particular, oferece também cursos de acreditação de examinadores DELE, de forma a dar resposta à expansão da rede de centros.

### 3.3.5.5 Promoção da cultura

Por fim, o Instituto Cervantes na China oferece uma programação cultural regular e variada, tanto no seu espaço em Pequim como em Xangai. A oferta cultural, consistindo em exposições, conferências, *workshops*, apresentações, exibições de filmes, seminários, mesas redondas, concertos e outros espetáculos, apresenta duas características coerentes entre si e claramente enunciadas em ambos os *websites*: no que diz respeito ao seu propósito, no caso do ICPK (s.d.-a), a atividade cultural é apresentada com “el fin de difundir la cultura española e hispanoamericana”, e no da BMC (s.d.), “difundir la cultura de los más de 21 países donde se habla español”. No que toca aos seus parceiros, Pequim alude “al apoyo continuado de diversas instituciones, empresas y organismos públicos y privados de España, Hispanoamérica y China”, e Xangai à “colaboración de instituciones, empresas y organismos públicos y privados, españoles y de otros países.”

Portanto, no que diz respeito à sua atividade de promoção cultural na China, o Instituto Cervantes identifica-se não só (ou necessariamente) como uma entidade espanhola (que o é), em busca da promoção de Espanha e das suas línguas e culturas (que o faz também), mas sobretudo como um instituto de representação do mundo hispanofalante, na promoção de tanto o que os une (a língua espanhola, traços culturais comuns, etc.), como o que os distingue e confere diversidade e riqueza à hispanofonia. Por outro lado, novamente se faz referência e valoriza a participação e os contributos de entidades privadas, espanholas, chinesas e não só, essenciais para a manutenção de uma agenda cultural variada e permanente.

É importante sublinhar ainda que a atividade cultural do Cervantes na China também deve muito às suas duas bibliotecas – a Biblioteca António Machado, parte do centro em Pequim, e a Biblioteca Miguel Cervantes, em Xangai. Ambas disponibilizam milhares de livros e materiais audiovisuais, para consulta nas salas de leitura ou empréstimo através de cartão de leitor, um extenso acervo eletrónico, assim como várias atividades dinamizadoras do seu público leitor. Ao mesmo tempo, funcionam como agentes catalisadores da promoção da literatura de autores de língua espanhola na China, o que consideraremos com maior detalhe noutra secção.

### 3.3.6 Atuação do MEFP

#### 3.3.6.1 MEFP-AEE

Até agora, falámos sobre o trabalho desenvolvido pelo MAEC, através do AECID e do Instituto Cervantes, na promoção da língua espanhola no mundo, e em particular na China. Passemos agora para o outro braço do governo de Espanha neste domínio: o MEFP.

O *Real Decreto 498/2020, de 28 de abril*, “por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional” encarrega o MEFP da execução da política do governo em matéria de educação e formação profissional, estando debaixo da sua alçada todos os níveis do sistema de ensino, exceto o universitário.<sup>71</sup> Entre outras funções, descritas no artigo 2 do referido decreto, cabe à *Secretaría de Estado de Educación*, dependente do MAEC,

“La dirección de las relaciones internacionales en materia de educación no universitaria, en coordinación con la Secretaría General de Formación Profesional, así como el seguimiento de las actuaciones derivadas de la Unión Europea en este ámbito; la planificación de la administración educativa en el exterior y de los centros docentes españoles de titularidad estatal en el extranjero, así como la definición de los programas de cooperación internacional, de carácter bilateral o multilateral, sin perjuicio de las competencias del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.”

Sublinhamos o último período, em que se assinala que existem competências deste âmbito afetas ao MAEC – nomeadamente, no domínio da promoção internacional da língua e da cultura espanholas, ou, na linguagem do *Real Decreto 267/2022*, artigo 13, ponto 1, “la defensa y promoción del Español en el mundo”. Também em paralelo, na atribuição desta função à *Secretaría de Estado para Iberoamérica y el Caribe y el Español en el Mundo* do MAEC, se assinalam as competências do MEFP neste âmbito.

---

<sup>71</sup> Dentro da atual configuração do governo espanhol, o ensino superior encontra-se atribuído ao *Ministerio de Universidades*.

O governo espanhol apresenta, portanto, uma solução bifurcada para a sua promoção do espanhol no mundo: de um lado, a abordagem do MAEC, com enfoque na língua, como eixo da promoção externa, que necessariamente envolve o ensino; do outro, a do MEFP, com enfoque na educação, especificamente na internacionalização do sistema de ensino espanhol, que inclui também o ensino do espanhol e de matérias em língua espanhola. Evidentemente, os instrumentos ao dispor de cada abordagem conferem-lhe a sua especificidade, e domínios mais limitados de ação, e não excluem a cooperação entre ambas as partes.

Descendo na orgânica do ministério, e passando pela já referida *Secretaría de Estado de Educación*, e depois pela *Dirección General de Planificación y Gestión Educativa*, chegamos por fim à *Unidad de Acción Educativa Exterior (UAEE)*, à qual compete:

“e) La coordinación, impulso y seguimiento de la cooperación internacional y de las relaciones internacionales en materia de educación no universitaria y formación profesional, en especial con la Unión Europea y, en particular, la asistencia a la persona titular del Ministerio en la preparación de las reuniones del Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte de la Unión Europea, sin perjuicio de las competencias del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

f) La planificación, dirección y gestión administrativa de los servicios de educación en el exterior encuadrados en las Consejerías, Agregadurías y Direcciones de Programas existentes en diferentes países, de la Administración educativa en el exterior, y de los centros docentes españoles de titularidad estatal en el extranjero, la elaboración del régimen jurídico de la acción educativa en el exterior, sin perjuicio de las competencias del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y la autorización de la creación de centros docentes privados en el extranjero.

g) La planificación, dirección y gestión de los programas educativos con el exterior, sin perjuicio de la coordinación con las actuaciones en el exterior que se realicen en el ámbito del Ministerio de Universidades. El impulso y coordinación de la actividad

educativa internacional de las administraciones públicas territoriales en el ámbito de la acción educativa exterior no universitaria.

h) La planificación de las necesidades de infraestructuras y equipamientos educativos en el exterior, con la colaboración del O.A. Gerencia de Infraestructuras y Equipamientos de Cultura en estas materias y en la gestión patrimonial, en los términos que se establezcan.

i) El ejercicio de las competencias del Departamento respecto de los tratados internacionales, acuerdos internacionales administrativos y acuerdos no normativos, así como el asesoramiento sobre la participación española en organismos internacionales.”

Novamente é sublinhada, nas alíneas e) e f), a coordenação necessária com o MAEC em assuntos de cooperação e relação internacionais, bem como de gestão de todos os serviços educativos no exterior. Entre esses, incluem-se as *Consejerías de Educación*, que, normalmente estando dependentes das embaixadas dos locais onde se encontram (e, portanto, ligadas à rede no exterior do MAEC), são na sua essência escritórios de representação do MEFP.

A UAEE, equiparada a uma subdireção-geral, tem como seu principal objetivo “difundir la educación, lengua y cultura españolas” para lá das fronteiras de Espanha, de acordo com o seu *website* (MEFP-UAEE, s.d.-a). É importante notar que nesta hierarquia de objetivos, a educação vem em primeiro lugar e é também caracterizada como espanhola – a educação espanhola, o ensino espanhol, ou, por outras palavras, o sistema educativo espanhol. Pelas suas características, a ação do MEFP pode concentrar-se quase em exclusivo na promoção de Espanha, e menos na da hispanofonia – uma tarefa mais adequada, também pelas suas características, ao MAEC.

### **3.3.6.2 Rede AEE**

A rede no estrangeiro da UAEE do MEFP, ou AEE, é essencialmente composta por escritórios (com as *Consejerías* à cabeça, e delas dependentes as *Agregadurías de*



*Educación, Asesorías Técnicas e Direcciones de Programas*) e centros educativos de vários tipos, que descreveremos de seguida. Conforme indica o *website* da UAEE (MEFP-UAEE, s.d.-a), a sua rede conta com 5000 centros, em que participam cerca de 10.000 professores e 5000 “auxiliares de conversación”, chegando a 2.000.000 de estudantes anualmente. A AEE conta, na China, com uma *Consejería de Educación*, um centro de recursos, postos de *Profesorado Visitante* e *Secciones Bilingües*, e promove também os programas de *Formación Profesorado ELE* e *Auxiliares de Conversación* – abordaremos todas estas facetas na secção seguinte, no seu contexto chinês. A AEE inclui ainda com outros tipos de centro ou programas de ensino no estrangeiro, não presentes na China, que descrevemos resumidamente de seguida com base na sua apresentação no *website* da MEFP-UAEE (s.d.-a):

- *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)*: mais de 300 cursos em 12 países, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, para jovens espanhóis ou com pais de nacionalidade espanhola, funcionando normalmente em modalidade presencial ou semipresencial, com recurso à plataforma virtual Aula Internacional;
- *Centros de Convenio*: 14 centros, em colaboração com instituições de ensino não universitário ibero-americanas, com ensino de língua e outras disciplinas como Literatura, Geografia e História espanholas;
- *Centros de Titularidad Española*: 18 centros educativos no estrangeiro, localizados sobretudo na Europa e no Norte de África, integrados no ensino local oficial (com oferta desde a escola pré-primária à secundária), e dirigidos a alunos espanhóis ou locais;
- *Centros de Titularidad Mixta*: 2 centros (um no Brasil, outro na Argentina) com regime económico autónomo, dirigidos por funcionários do MEFP, mas contando com docentes locais, e oferecendo programas de Espanha ou locais, com componente de língua e cultura espanholas;

- *Escuelas Europeas*: 13 escolas criadas em conjunto por governos de 6 estados-membro da UE, oferecem os níveis de ensino do pré-primário ao secundário, com programas multilingues e multiculturais;
- *International Spanish Academies (ISA)*: Secções de espanhol em mais de 100 escolas, sobretudo nos Estados Unidos, com ensino de nível primário e secundário, onde se ensina a língua espanhola e outras disciplinas em espanhol;
- *Secciones Españolas*: mais de 30 centros em 53 escolas de 6 países, sobretudo na Europa, nos níveis de ensino desde o pré-primário até ao secundário, onde se oferece espanhol e outras disciplinas, como Língua e Literatura e História e Geografia de Espanha.

Podemos constatar que a presença do MEFP no estrangeiro vai bastante para além do ensino do espanhol – como já concluímos, esse não é o seu objetivo principal, embora seja uma componente essencial da sua atividade. Inclui todos os níveis de ensino não universitários (pré-primário, primário e secundário) e inclui desde o ensino da língua e cultura espanholas, passando por algumas disciplinas como literatura, história e geografia, até à escolaridade completa em espanhol.

De seguida, veremos de que forma e, em que âmbitos, a AEE se concretiza na China, principalmente através da *Consejería de Educación* em Pequim.

### **3.3.7 *Consejería de Educación en China***

#### **3.3.7.1 Apresentação geral**

A CEC (s.d.) iniciou a sua atividade em 2005, tendo primeiro sobre a sua jurisdição a China Continental, as RAE de Macau e Hong Kong, e Taiwan. Em 2016, passou a incluir o Japão, e, dois anos mais tarde, em 2018, a Coreia do Sul. Institucionalmente, encontra-se

ligada à Embaixada de Espanha em Pequim, correspondendo à sua secção de educação. Fisicamente, encontra-se localizada em instalações próprias, separadas da Embaixada da Espanha em Pequim ou do Instituto Cervantes. É uma das *Consejerías* espanholas espalhadas por 17 países e organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Conselho da Europa e UE).

De acordo com o seu *website*, a CEC (s.d.) tem como objetivo principal “favorecer las relaciones educativas entre ambos países em todas las etapas del sistema educativo” e, para além disso, “acercar la lengua y cultura españolas a profesores, hispanistas, estudiantes y en general a todas aquellas personas interesadas en España y el mundo hispánico.” Mantém-se, portanto, um enfoque principal na educação, a que subjazem a língua e a cultura, ou na hierarquia que vimos anteriormente, “la educación, la lengua y la cultura españolas”. Naturalmente, nem em todos os países essa promoção do sistema educativo espanhol tem o mesmo espaço de afirmação e manobra, sendo que, no caso da China, país altamente protetivo do seu sistema de educação, é expectável que o ensino da língua, e só depois o da cultura (e, eventualmente, a literatura, história e geografia), tenha primazia.

A CEC define assim os seus objetivos principais, de forma mais específica (CEC, s.d.):

- “ – la proyección, en China, del sistema educativo español en todos los niveles educativos,
- la gestión y desarrollo del programa de Secciones Bilingües (SSBB),
- la tramitación de la homologación de títulos y la convalidación de estudios,
- la formación del profesorado de español, nativo y local,
- el apoyo a la actividad del centro para la innovación y desarrollo de la educación a distancia (CIDEAD),
- la colaboración con la UNED,

– la gestión del centro de recursos en español.”

O primeiro ponto – talvez o mais geral, mas também o mais ambicioso – prende-se com a ‘projeção’ de Espanha na China, no que à educação diz respeito. À luz dos objetivos que a ele se seguem, e também das respetivas atividades a que aludiremos de seguida, entendemos que aquela palavra pode ser lida de duas formas: por um lado, projeção como participação direta no ensino oficial chinês não universitário, através das *Secciones Bilingües* e do programa de *Profesorado Visitante*, e apoio indireto aos participantes no ensino e aprendizagem do espanhol na China, através da *Formación Profesorado ELE* e da abertura ao público do *Centro de Recursos María Lecea*; por outro lado, projeção como divulgação na China do ensino oficial de Espanha, nomeadamente através do reconhecimento de títulos académicos e equivalências de estudos, da promoção da oferta educativa do CIDEAD e da UNED, da divulgação de bolsas de estudo e de programas como o *Auxiliares de Conversación en España*, tudo com a ambição de captar alunos para o sistema de ensino espanhol.

Olhemos mais de perto, então, para a atividade da CEC, com base na informação disponibilizada no seu *website* (CEC, s.d.), partindo dos seus objetivos específicos, e que organizamos segundo esta dicotomia de ação voltada para a China e voltada para Espanha, e começando com o que é feito no âmbito da participação, direta e indireta, no sistema de ensino chinês.

### **3.3.7.2 Ação voltada para a China**

Começemos com as *Secciones Bilingües*, o segundo ponto na lista de prioridades da CEC. De acordo com a convocatória para o ano letivo 2023/2024, no ano letivo transato esta rede consistia em 73 centros de ensino localizados em escolas de 8 países, sobretudo da Europa do Leste da China<sup>72</sup>, onde no total lecionavam 129 docentes espanhóis (MEFP-UAE, 2023). O programa teve o seu início em 1988, com a abertura do primeiro centro em

---

<sup>72</sup> Bulgária, 15 centros com 18 professores; Polónia, 14 centros, 21 professores; Roménia, 11 centros, 11 professores; Rússia, 9 centros, 15 professores; Eslováquia, 7 centros, 26 professores; Hungria, 7 centros, 18 professores; República Checa, 6 centros, 16 professores; China, 4 centros, 4 professores.

Budapeste, tendo-se mantido em exclusivo na Europa do Leste até 2007 – 2008, ano letivo em que se estendeu também à China (MEFP, s.d.).<sup>73</sup>

Os professores destacados para as *Secciones Bilingües* – um por centro, no caso da China – são escolhidos através de um programa de recrutamento promovido pelo MEFP, no qual são colocados professores de espanhol no ensino primário e secundário dos países atrás indicados. Estes postos de ensino especiais são estabelecidos com base em convénios estabelecidos entre as escolas locais e o MEFP. Para além de se oferecer o ensino do ELE, em alguns casos também são ministradas outras disciplinas em língua espanhola – nomeadamente literatura, geografia, história, biologia, química, física e matemática – em simultâneo com o restante do programa na língua local. Este programa permite aos estudantes que façam os exames necessários obter o *Título de Bachiller* espanhol, ou seja, ganham equivalência à conclusão do ensino secundário espanhol e, com esse diploma, podem assim frequentar universidades espanholas (MEFP, s.d.).

No caso da China, as *Secciones Bilingües* são centros de ensino da língua espanhola, localizados em 4 escolas secundárias chinesas: os primeiros dois programas foram inaugurados em 2007 na *Jinan Foreign Language School*, uma das 16 escolas secundárias especializadas em línguas estrangeiras e sujeitas diretamente ao Ministério da Educação chinês, e na *BFSU Foreign Language School*, diretamente afiliada à Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (MEPD-SGCI, 2007); seguiu-se, em 2015, a *Xi'an Foreign Language School* (MECD-SGCIPEE, 2016); finalmente, em 2017, abriu-se a quarta e última *Seccion* na *Shanghai Ganquan Foreign Languages Middle School*, especializada no ensino do japonês e com múltiplos convénios com o exterior (MECD-SGCIPEE, 2018). Cabe à CEC a gestão e o desenvolvimento destes programas, fazendo a ponte entre as escolas na China e o MEFP em Espanha. Segundo dados da MEFP-UAEE (2022), cerca de 1118 alunos frequentavam os programas das *Secciones Bilingües* na China – cerca de um oitavo do número total de aprendentes de espanhol no ensino oficial não-universitário chinês, que citámos anteriormente.

---

<sup>73</sup> Em 2010 – 2011 o programa estender-se-ia também à Turquia; porém, essa *Seccion Bilingüe* não se encontra ativa no momento.

Tabela 3.11: Número de Alunos nas *Secciones Bilingües* na China de 2010 a 2022. Fonte: MEFP-UAEE (2022), reproduzido na íntegra.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LAS SS. BB. DE CHINA												
CURSO ESCOLAR	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
N.º de secciones	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4
Profesorado	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	3
Alumnado	301	451	442	442	361	462	584	550	710	1000	1000	1118

Para além dos programas das *Secciones Bilingües*, a CEC também promove junto das escolas chinesas a assinatura de acordos com o MEFP, de forma a auxiliá-las com entrega de material didático e no recrutamento de docentes. A título de exemplo, foram firmados acordos durante o ano letivo de 2011/2012 com as Escolas de Línguas Estrangeiras de Wuhan e de Suzhou, assim como com o Instituto Profissional de Turismo de Hebei (MEC-SGCID, 2012); o MEFP-UAEE (2022) refere também a existência de cursos de espanhol no *Centro de Formación Profesional Sino-español de Tianjin* e *Instituto de Turismo de Zhejiang*, embora, de forma geral, a língua espanhola não tenha ainda expressão nas instituições de formação profissional chinesas.

A CEC também promove o programa de *Profesorado Visitante*, um programa através do qual a Espanha envia professores visitantes para o ensino primário e secundário no estrangeiro. O primeiro programa de recrutamento para a China foi realizado no ano letivo de 2020/2021, com 6 vagas (MEFP-SEE, 2019)<sup>74</sup>, sendo no ano seguinte disponibilizadas 8 (MEFP-SEE, 2020)<sup>75</sup>. Contudo, devido à situação pandémica do COVID-19, não foi possível em ambos os casos possível que os candidatos selecionados ocupassem

<sup>74</sup> As restantes vagas para 2020/2021 eram destinadas aos Estados Unidos (545), Reino Unido/Inglaterra (40) e Canadá (5), perfazendo com as 6 vagas da China um total de 596.

<sup>75</sup> As restantes vagas para 2021/2022 eram destinadas aos Estados Unidos (572), Emirados Árabes Unidos (10), Canadá (7) e Irlanda (5), perfazendo com as 8 vagas da China um total de 602.

os seus postos, mantendo-se esta situação à data de redação deste trabalho (MEFP-SEE, 2022; MEFP-UAEE, 2020, 2022;).

Como vimos há pouco, outra prioridade da CEC é a formação de professores de espanhol, tanto os falantes nativos da língua, como os de nacionalidade chinesa. Não sendo uma entidade formadora *per se*, com professores ou formadores ao seu dispor, a CEC intervém nesta área, antes de mais, através da divulgação de ações de formação, quer em modalidade presencial, quer remota: é o caso, por exemplo, dos cursos de formação organizados pelo próprio MEFP e pela UNED. Localmente, a CEC colabora na organização de eventos locais de formação, como é o caso das *Jornadas de Formación del Profesorado* – a título de exemplo, a 13.<sup>a</sup> e última edição destas jornadas teve lugar em 2021 e foi organizada em conjunto com o Instituto Cervantes, a BFSU e a *Revista de Enseñanza De Español Lengua Extranjera a Sinohablantes* (SinoELE) (CEC, 2021), estando prevista a realização da 14.<sup>a</sup> e próxima edição em junho de 2023 (CEC, 2023).

Para o público local, a CEC disponibiliza ainda recursos de ensino e aprendizagem de espanhol tanto físicos e como digitais: no primeiro caso, aloja nas suas instalações o *Centro de Recursos María Lecea*<sup>76</sup> no qual disponibiliza ao público “libros y materiales didácticos, tanto impresos como audiovisuales, sobre el Español como Lengua Extranjera”, assim como um espaço para organização de *ateliês*, conferências e formação (CEC, s.d.). No que aos recursos digitais diz respeito, para além do *website* onde promove todas as atividades que temos descrito até agora, encontra-se presente nas redes sociais chinesas *WeChat* e *Weibo*, e disponibiliza também uma publicação periódica, em formato de boletim ou revista, intitulada *Tinta China*. Divulga ainda a *ELEO – Biblioteca Digital de la Acción Educativa Exterior* do MEFP, uma plataforma digital de leitura disponível aos utilizadores da sua rede de centros de recursos, dependentes das várias *Consejerías* espanholas no estrangeiro.

---

<sup>76</sup> María Paz Lecea López de la Osa (1922 – 2003), professora e tradutora, chegou à China em 1955 para colaborar na criação da Faculdade de Espanhol em Pequim. Lu (2014, p. 257) recorda que “fue galardonada em 1992 por el Gobierno chino em el Premio de la Amistad por considerarla «madre del hispanismo chino»”.

### 3.3.7.3 Ação voltada para Espanha

Passando agora para a esfera de ação da CEC no que concerne à promoção do sistema de educação de Espanha, enquanto representante do MEFP, este seu escritório atua como facilitador na China do processo de reconhecimento de títulos académicos nos dois sentidos (isto é, títulos espanhóis na China e títulos chineses em Espanha), de acordo com o convénio estabelecido entre os dois países em 2007, já referido atrás. Esta atividade é particularmente importante, tendo em conta o elevado número de estudantes chineses na Espanha – de acordo com a MEFP-UAEE (2022), mais de 12.570 estudantes chineses deslocaram-se a Espanha para prosseguir os seus estudos.

Outro programa que pretende levar mais chineses para Espanha é o de *Auxiliares de Conversación en España*, destinado a jovens chineses já licenciados ou no último ano do seu curso, que queiram passar um ano letivo em Espanha a ensinar chinês.<sup>77</sup> A isto, junta-se a promoção regular de bolsas para estudantes e professores: no primeiro caso, frequência de cursos de espanhol (por exemplo, para os alunos das *Secciones Bilingües*), e, no caso do segundo, para cursos de formação continuada.

A CEC presta também serviço junto à comunidade espanhola residente na China, disponibilizando informação geral sobre o sistema de ensino chinês, e específica relativa à admissão de alunos estrangeiros no referido sistema. Também no que diz respeito à aprendizagem de cidadãos espanhóis, a CEC promove o CIDEAD, como alternativa à frequência do ensino local.

Por fim, destacamos o papel da CEC na promoção de Espanha e da sua cultura em duas facetas particulares: o cinema e o futebol. Quanto à primeira, note-se uma iniciativa do MEFP, em convénio com a *Academia de Cine y el Instituto de Cinematografía y de Las*

---

<sup>77</sup> O governo espanhol promove um programa no sentido inverso, *Auxiliares de conversación españoles en el extranjero*; contudo, a China não está incluída nos países de destino (SEE-MEFP, 2022a).



*Artes Audiovisuales*, intitulada *Veo em español*, que disponibiliza aos professores da AEE um catálogo cinematográfico e material didático (MEFP-UAEE, s.d.).<sup>78</sup>

No que ao futebol diz respeito, em 2019 foi assinado o *Protocolo General de Actuación entre la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín y La Liga Nacional de Fútbol Profesional para la promoción de la lengua y del fútbol españoles en el sistema educativo chino* (CEC, 2021), que já teve resultados como o concurso *‘Las ciudades de La Liga*, organizado pela CEC em 2021 com o objetivo de dar a conhecer aos estudantes de chinês na China as cidades das equipas da Liga de futebol espanhol, convertendo assim fama futebolística em promoção do país, e dinamização da aprendizagem da língua espanhola.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> O Instituto Cervantes tem um acordo semelhante com *Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España*, o que reforça a ideia de Espanha “levar a sério” o cinema como ferramenta da promoção da língua e da cultura ([Instituto Cervantes, 2020b](#)).

<sup>79</sup> Note-se, a este respeito, o *Diccionario de fútbol del Instituto Cervantes y LaLiga*, de espanhol para chinês, publicado em parceria pelo Instituto Cervantes e a *LaLiga (Liga Nacional de Fútbol Profesional)* espanhola em 2021.

## 4 ANÁLISE COMPARATIVA

### 4.1 Importação

#### 4.1.1 Século XX

Chegados ao momento da análise comparativa, primeiro veremos a importação de PLE por parte da China, que cria o contexto para o qual Portugal e Espanha exportam as suas línguas, e depois consideraremos a exportação feita pelos países ibéricos, com o objetivo final de criar recomendações para a promoção do português na China adequadas à realidade. No caso da importação, seguiremos primeiro a via cronológica, a fim de demonstrar em que estado se encontrava a importação de cada língua no século XX. Depois, olharemos para os números atuais do ensino de português e espanhol no ensino superior, de forma a compararmos ritmos de desenvolvimento e tendências.

O desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras na China tem sido uma complexa interação de ideologia, estratégia e pragmatismo, refletindo as tensões e mudanças na política interna e externa do país. A história do ensino do espanhol e do português neste país, particularmente durante o século XX, não é exceção, oferecendo um exemplo claro dessas dinâmicas, e demonstrando como os contextos político e social influenciaram a aquisição de competências linguísticas específicas e, mais concretamente, a evolução da oferta de programas de ensino de línguas estrangeiras.

No período imediatamente após a formação da RPC em 1949, o país buscava afirmar a sua presença no cenário internacional e estabelecer relações com outras nações que poderiam apoiar o seu desenvolvimento económico e tecnológico. O russo emergiu como a língua estrangeira mais proeminente neste contexto, em função da proximidade geográfica e política da RPC com a União Soviética. A procura por profissionais capacitados na língua russa levou ao estabelecimento de numerosos programas de formação para intérpretes e tradutores.

No entanto, com o rompimento da aliança sino-soviética, a RPC concentrou a sua atenção em particular nos países e territórios do dito 'Terceiro Mundo', muitos dos quais falantes de espanhol e português. Isto criou a necessidade de criação de cursos para a formação de profissionais capacitados nestas línguas – desde diplomatas a editores, passando por jornalistas e professores. Como detalhámos na secção 3.2.1, o primeiro curso de espanhol foi aberto em 1952, e oito anos depois, 7 instituições ofereciam cursos de espanhol. Em 1966, ano da Revolução Cultural, já existiam 13 instituições que ensinavam espanhol, além de programas oferecidos em escolas profissionais e universidades afiliadas a universidades de línguas estrangeiras, e contingentes de estudantes sendo enviados para Cuba.

O português, conforme discutido na secção 2.2.1, seguiu um caminho em traços gerais semelhante, mas com um início mais tardio. O primeiro curso de português foi estabelecido em 1960, com alunos previamente matriculados em programas de russo, espanhol e inglês, realocados para esta nova formação. Em 1966, existiam 2 programas de português no nível do ensino superior, com contingentes adicionais de alunos sendo enviados para estudar em Macau.

No entanto, a Revolução Cultural de 1966 trouxe um ponto de grave inflexão no ensino de línguas estrangeiras na China. Durante este período, a ênfase nos valores revolucionários e o sentimento antiestrangeiro resultou não só na diminuição da prioridade dada à aprendizagem de línguas estrangeiras, mas até mesmo à sua condenação, assim temporariamente interrompendo a formação em espanhol e português, e inclusivamente alocando os quadros já formados a outras áreas profissionais não relacionadas.

Em resumo, na conclusão desta primeira fase (1949-1966), pode-se afirmar que o ensino do espanhol a nível superior na RPC teve não só um início mais precoce, mas também se desenvolveu com maior ímpeto que o português, tendo, na eclosão da Revolução Cultural, já estabelecido uma presença significativa, com múltiplos cursos em vários níveis de ensino, e, portanto, uma quantidade considerável de formados que, possivelmente, poderiam assegurar a continuidade dos estudos espanhóis no período de pós-Revolução Cultural.

A década de 1970 na China foi marcada por um lento processo de abertura após o turbulento período da Revolução Cultural. Nos anos 80, a China estava focada em modernizar sua economia e abrir-se ao mundo após um longo período de isolamento. Como parte deste esforço, o governo começou a priorizar o ensino de línguas estrangeiras, particularmente o inglês, como meio de melhorar os laços económicos e diplomáticos da China com outros países. Este período viu uma mudança na orientação do ensino de línguas estrangeiras na China, passando de uma política guiada predominantemente pelos interesses do Estado para uma mais influenciada pelas forças de mercado.

Embora a China tenha estabelecido relações diplomáticas crescentes com países de língua espanhola e portuguesa durante as décadas de 1970 e 1980, a instabilidade social vivida por muitos destes países durante esse tempo não incentivou a China a se aproximar mais. Naquela época, o país era principalmente um destinatário de investimento estrangeiro e não tinha atingido o seu potencial como uma nação exportadora e compradora de matérias-primas.

No caso do português, essa situação resultou num progresso muito limitado na expansão do ensino da língua. Durante este período, apenas uma instituição adicionou cursos de português e uma das duas instituições que anteriormente ofereciam estes cursos não os retomou. Isso resultou em que apenas estivessem disponíveis dois cursos universitários de português durante mais de três décadas, além de contingentes ocasionais de estudantes enviados para Moçambique. Em suma, o português não se conseguiu destacar entre as línguas menos comuns ensinadas na China, apesar de avanços tímidos na promoção dessas línguas.

No caso do espanhol, houve uma redução inicial no número de cursos oferecidos, de 13 para 11 em 1982, e uma queda no número de alunos, levando a um grave desequilíbrio entre aquele número e o de professores. Isso levou a uma intervenção direta do governo, que convocou um fórum em 1982 para reduzir o número de admissões de estudantes, diminuir o número de departamentos de espanhol para 7 e melhorar a qualidade do ensino.

Por outro lado, os professores de espanhol na China responderam com uma série de iniciativas de autorregulação: formaram associações académicas, organizaram conferências para professores e investigadores, publicaram trabalhos científicos e criaram manuais e dicionários de espanhol. Estes esforços demonstram que, apesar da redução no número de departamentos, professores e alunos, o ensino de espanhol na China não estagnou completamente durante esse período.

Na conclusão desta segunda fase, durante as décadas de 70 e 80, pode-se dizer que o português praticamente não avançou na China. No caso do espanhol, apesar de uma retração nos números de professores, alunos e departamentos, houve um progresso qualitativo, em parte impulsionado por uma intervenção governamental.

No início dos anos 90, a RPC lidava com graves problemas internos, entre os quais níveis altos de desemprego, que resultaram em grande agitação social, fortemente reprimida pelo governo chinês. Esta resposta levou a um repúdio de grande parte da comunidade internacional, que deixava a China isolada – especialmente no contexto da queda da União Soviética em 1991 – e em risco de ‘deitar a perder’ os avanços obtidos na década de 70 e 80. Reconhecendo a necessidade de se integrar plenamente no mundo, mas também de recuperar a economia e prosseguir a sua modernização, Pequim tomou medidas para criar as reformas necessárias, destinadas a atrair investimento estrangeiro e aumentar as exportações – que, por fim, teriam sucesso e culminariam com a adesão da China à Organização Mundial do Comércio (OMC) em 2001.

Neste contexto – de um mercado que necessitava crescentemente de profissionais com formação em línguas estrangeiras, mas tinha de lidar também com altos níveis de desemprego – o governo chinês reconheceu em simultâneo a importância de apostar no ensino superior, de forma a adiar a entrada no mercado de trabalho de jovens, e também em cursos em língua estrangeira, que criassem quadros suficientes para suportar os objetivos económicos e diplomáticos à época. Assim, cursos como o espanhol e o português recuperaram progressivamente fôlego, devido à empregabilidade que ofereciam aos seus formandos, num cenário de muita procura e (ainda) pouca oferta – assim claramente

evidenciando a transição de uma economia planeada para uma de mercado, também no que às línguas estrangeiras dizia respeito.

Em relação ao espanhol, esta evolução deu-se no contexto de desenvolvimento qualitativo pelo qual o seu ensino vinha passando nas duas décadas anteriores, e que as entidades reguladoras do ensino superior chinês vinham acompanhando. Como resultado, o espanhol ganhou uma secção própria (ao mesmo nível do inglês, japonês, russo, alemão, francês e árabe) na comissão de apoio ao Ministério da Educação chinês para o ensino de línguas estrangeiras como especialidade universitária. Este grupo seria essencial para a elaboração de um novo levantamento da situação do ensino do idioma no país, para a produção de documentos reguladores dos cursos universitários de espanhol, e para a criação de um exame nacional de língua espanhola – tudo isto praticamente ainda no século XX - estabelecendo um enquadramento efetivo conducente ao desenvolvimento do ensino da língua, e que permanece até hoje.

No caso do português, o seu desenvolvimento ocorreu no contexto das línguas ‘menos comuns’, que, conjuntamente, tinham uma secção própria na comissão de apoio ao Ministério da Educação chinês, e que publicaria também um documento orientador para o estabelecimento de cursos superiores. Evidentemente, a retrocessão da soberania de Macau à RPC, e a posterior elevação do seu estatuto a ‘plataforma’ de aproximação da China aos países de língua portuguesa, de importância estratégica para Pequim, contribuíram para ‘destacar’ o português das outras línguas ditas ‘menores’, apesar de não haver políticas específicas do governo chinês para o português enquanto curso universitário.

Assim, no fim do século XX, e nas vésperas da explosão do ensino das línguas espanhola e portuguesa nas universidades chinesas, o espanhol beneficiou do seu avanço inicial na década de 50 e 60, bem como do desenvolvimento qualitativo das décadas de 70 e 80, partindo assim de um patamar mais elevado, não só em termos de regulamentação do governo (representação no Ministério da Educação, documentação reguladora, certificação própria), mas também de uma perspetiva quantitativa, isto é, número de instituições, alunos e professores, que veremos de seguida.

#### 4.1.2 Século XXI

Chegados ao século XXI, os números evidenciam o crescimento observado na oferta de cursos de ambas as línguas, nomeadamente número de alunos, professores e respetivas instituições de ensino superior. Para efeitos desta análise comparativa, escolhemos quatro pontos no tempo, que nos permitem ter uma ideia da evolução dos valores. Sublinhamos que os números abaixo referidos dizem apenas respeito à China Continental, e são apontados de forma meramente indicativa, tendo em conta as dificuldades de recolha e conciliação deste tipo de dados, conforme notámos nas secções respetivas<sup>80</sup>.

Tabela 4.1: Número de alunos, professores e universidades com cursos de espanhol na China Continental.  
Fonte: Lu (2007, 2014), Puy (2016, 2018), Yu (2021), adaptados.

Ano	Alunos	Professores	Universidades	Fonte
1997	961	103	12	Lu (2014)
2005	4236	240	36	Puy (2016); Lu (2007)
2013	15000	550	82	Lu (2014)
2019	27797	782	108	Yu (2021); Puy (2018)

Tabela 4.2: Número de alunos, professores e universidades com cursos de português na China Continental.  
Fonte: Li (2015), Liu (2017), Pires (2022), adaptados.

Ano	Alunos	Professores	Universidades	Fonte
1997	40	8	2	Liu (2017)
2005	267	21	7	Li (2015), Liu (2017)
2014	1995	140	33	Li (2015), Liu (2017)
2020	4329	223	51	Pires (2022)

Ao longo dos últimos 25 anos, tanto o ensino de espanhol quanto de português experimentaram aumentos notáveis na China em termos de número de alunos, universidades que oferecem os cursos e professores dedicados a esses idiomas. Naturalmente, o espanhol, partindo de uma base maior, registou um crescimento

---

<sup>80</sup> De forma a tornar a comparação mais simples, optámos por apresentar números corroborados por uma fonte, ao invés de intervalos construídos a partir de várias, como fizemos nas respetivas secções anteriores.

significativo, ainda que relativamente menos impressionante: o número de alunos cresceu em 28 vezes, o de universidades 9 vezes e o de professores quase 8 vezes. Por outro lado, o português, apesar de partir de uma base menor, experimentou um crescimento explosivo, com o número de alunos de português aumentou mais de 108 vezes, o de universidades 25 vezes e o de professores quase 28 vezes.

Em termos de crescimento ano após ano, o português tem também registado um crescimento percentual mais rápido: para o espanhol, constatamos que a quantidade de alunos cresceu, em média, 14,9% ao ano; a de universidades, 12,4%; a de professores, 12% ao ano. No caso do português, as taxas médias de crescimento anual são, respetivamente, 21,4%, 16,1% e 15,9%, o que parece sugerir um ritmo de desenvolvimento quantitativo mais rápido, apesar (ou, eventualmente, por causa) do ponto de partida menor.

Assim, neste momento, o português apresenta números semelhantes ao do espanhol em 2005, aparentando estar cerca de 15 anos atrás em termos de valores absolutos. Porém, caso se mantivessem as taxas de crescimento, o português precisaria de cerca do dobro do tempo, ou 30 anos para se igualar em termos estatísticos – um número que apresentamos sobretudo como curiosidade, mas para evidenciar o avanço considerável que a língua espanhola leva no ensino superior chinês, apesar do rápido crescimento da língua portuguesa, sobretudo nos últimos 15 anos.

Em termos de rácios, no caso do espanhol, o rácio aluno/universidade triplicou de 80 em 1997 para 257 em 2017; o de aluno/professor multiplicou-se de 9 para 36, ou 4 vezes mais; e o de professor/universidade manteve-se relativamente estável, entre 7 e 8 professores por universidade. No caso do português, os números cresceram, respetivamente, de 20 para 85 alunos por universidade no período considerado; de 5 para 19 alunos por professor; e também o rácio de professor por instituição se manteve estável, por volta de 4.

Os números parecem assim sugerir que os cursos de espanhol apresentam mais e maiores turmas, eventualmente devido a uma oferta mais variada de cursos, incluindo mais cursos opcionais, mestrados e, inclusive, doutoramentos, que, como vimos, não existem



ainda no Interior da China no caso do português. Estes dados são também compatíveis com a ideia de que o número de professores de espanhol não é suficiente para dar resposta à procura, apesar dos seus departamentos terem o dobro dos professores dos departamentos de português.

Tabela 4.3: Rácio de alunos, professores e universidades com cursos de espanhol na China Continental.  
Fonte: Lu (2007, 2014), Puy (2016, 2018), Yu (2021), adaptados.

Ano	Alunos por Universidade	Alunos por Professor	Professores por Universidade
1997	80,1	9,3	8,6
2005	117,7	17,6	6,7
2013	182,9	27,3	6,7
2017	257,4	35,6	7,2

Tabela 4.4: Rácio de alunos, professores e universidades com cursos de português na China Continental.  
Fonte: Li (2015), Liu (2017), Pires (2022), adaptados.

Ano	Alunos por Universidade	Alunos por Professor	Professores por Universidade
1997	20,0	5,0	4,0
2005	53,4	13,3	4,0
2014	60,5	14,2	4,2
2020	84,9	19,4	4,4

Sublinhamos que os números apresentados se restringem ao ensino superior da China Continental. No caso das RAE de Hong Kong e Macau, como considerámos nos capítulos respetivos, as situações são diametralmente opostas, com o espanhol sobretudo presente na primeira (com cerca de 10,000 alunos, 4000 dos quais no ensino superior), e o português na segunda (com cerca de 18.000, dos quais 2000 nas universidades da RAEM). No caso de Taiwan, apenas o espanhol tem expressividade, com o português aparentemente ausente do sistema de ensino da ilha.

Por outro lado, há ainda a apontar a presença da língua espanhola no ensino primário e secundário chinês já em mais de 100 escolas, com mais de 8.000 alunos – vinte vezes mais do que em 2006, quando eram entre 300 e 400 - e com o estatuto de opção como língua primeira ou segunda na escola secundária desde 2018. No caso do português,

ainda não temos conhecimento da sua oferta no ensino não superior, com a exceção de um projeto-piloto organizado em Xangai (DLCC-FLUC, 2022).

Vistos os dados, resta a questão do crescimento futuro. Prever tendências futuras com base em dados históricos é desafiador, mas algumas tendências e hipóteses podem ser sugeridas, ainda que devam ser consideradas com cautela. Se as taxas de crescimento do ensino das línguas espanhola e portuguesa continuarem no ritmo atual, podemos esperar um aumento no número de estudantes, universidades que oferecem essas línguas e professores nos próximos anos. No entanto, estes desenvolvimentos podem ser drasticamente alterados devido a vários fatores, como o posicionamento da China no palco mundial, o seu relacionamento com os países de língua portuguesa, e ainda disrupções como a verificada nos últimos anos.

Ainda não é possível dizer com certeza até que ponto a pandemia do COVID-19, que provocou uma interrupção generalizada na educação em todo o mundo, pode ter desacelerado temporariamente o crescimento do ensino destas línguas na China. Com a eliminação das restrições de combate à pandemia, e consequentemente regresso à normalidade, abre-se o caminho para que novos cursos possam ser abertos, e assim o número de alunos e professores aumente. Ainda assim, serão necessários mais alguns anos, e novos levantamentos estatísticos, para realmente se ter a certeza.

A MEFP-UAEE (2022), em particular, destaca duas alterações recentes que exemplificam os desafios que inesperadamente podem surgir. Nos últimos anos, a China tem experimentado um crescimento exponencial na proliferação de empresas educativas que gerem a educação infantil ou pré-escolar. No entanto, as recentes mudanças legislativas na China, especificamente a política de ‘Dupla Redução’, introduzida em 2021, e as novas diretrizes curriculares de 2022, colocam desafios significativos à promoção de línguas estrangeiras no país. Aquela lei visa aliviar a carga de tarefas escolares e diminuir ou mesmo proibir aulas extracurriculares fora da escola. Isto afetou empresas que oferecem atividades extracurriculares após o horário escolar, muitas das quais tiveram de fechar ou se reinventar como organizações não governamentais. Esta lei também afetou diretamente as atividades extracurriculares dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras,

principalmente o inglês. Adicionalmente, as novas diretrizes curriculares de 2022 do Ministério da Educação da China passaram a dar prioridade à educação física e saúde, que agora representam entre 10% e 11% do tempo total de todas as disciplinas, superando as línguas estrangeiras, que representam apenas entre 6% e 8%. Isto coloca desafios adicionais à promoção de línguas estrangeiras no sistema educativo chinês, sobretudo fora do ensino superior.

## **4.2 Exportação**

### **4.2.1 Pontos prévios**

Antes de procedermos a uma análise próxima da realidade no terreno que descrevemos nos capítulos anteriores, começaremos por destacar dois aspetos globais que, acreditamos, são representativos das duas abordagens diferentes de exportação da língua portuguesa e espanhola para a China. O primeiro aspeto é o enquadramento da Ásia na política externa dos Estados ibéricos. O segundo é a perspetiva ou ponto de partida da execução da promoção da língua no mundo. Acreditamos que a revisão destes dois pontos, como elementos contextualizadores, acrescentará valor à nossa análise comparativa da promoção espanhol e portuguesa na China das suas línguas.

Por outro lado, esta análise não estaria completa sem referência às dimensões muito díspares das economias portuguesa e espanhola, e, em consequência disso, também dos organismos a que recorrem para a promoção das suas línguas: em 2023, o orçamento do Instituto Cervantes (2022d) ascendia aos 167 milhões de euros (dos quais 43,5% eram autofinanciados), enquanto o do Camões, I.P. (2021c) ascendia, em 2021, a 79,5 milhões, dos quais apenas cerca de 40% eram dedicados à língua, incluindo rede EPE (ensino primário, secundário e universitário), para um âmbito, portanto, muito mais alargado do que a sua congénere espanhola.

#### 4.2.1.1 Ásia: passado vs. futuro

Começando pela abordagem da Ásia, recordamos como, no início do século XXI, a Espanha adotou uma abordagem mais deliberada e sustentada em relação ao continente, não só seguindo um ‘despertar’ europeu para a região que começou nos anos 90, mas também procurando colmatar a ignorância em Espanha sobre o oriente, e a ignorância sobre Espanha nesta região, e assim desenvolver laços políticos, económicos e culturais mais profundos.

Como vimos, esta abordagem passaria pela definição regular de planos estratégicos para o continente, enunciada em documentos orientadores como o *Plan de Acción Asia y Pacífico (2005 – 08)*, nos quais a China desempenhava um papel central. Durante a vigência deste plano, por exemplo, a Espanha iniciou a Parceria Estratégica Integral com a China, estabeleceu a CEC, abriu o ICPK em Pequim e a BMC em Xangai, e celebrou o Ano da Espanha na China em 2007.

A Espanha tem continuado a publicar a sua estratégia de política externa para a Ásia, nomeadamente nos seus planos de política externa global, entre os quais o último, denominado a *Estrategia de Acción Exterior 2021-2024*. Neste documento, o governo espanhol destaca o peso económico da região no mundo, em particular da China, da Índia e do Japão, a sua demografia, com mais de 50% da população mundial, bem como a sua importância geopolítica. Assim, apesar da presença histórica de Espanha na região, a sua política externa para o continente aparenta ser virada para o futuro, do continente e do que pode ser a afirmação do país na Ásia.

Já no caso de Portugal, a Ásia tem tido um protagonismo constante na sua política externa, tanto na sua história antiga como moderna - não só pelos territórios reclamados pela Índia nos anos 60, mas, mais recentemente, pela participação de Portugal no processo de independência de Timor-Leste, e pelo retorno de Macau à China. Ilustrativo deste pendur histórico para a visão da Ásia é a frase com que o Portal Diplomático do MNE (2019) inaugura a página sobre a região: “As relações entre Portugal e a Ásia encontram-se enraizadas na História.”

Apesar de não faltarem, naturalmente, as referências ao potencial moderno do continente, por exemplo para as empresas portuguesas, e à sua importância geoestratégica – afinal de contas, a abordagem portuguesa, tal como a espanhola, alinha-se com as políticas da UE para a região - é também com essa nota que termina a informação do documento: “Portugal deverá capitalizar a sua herança histórica na região para difundir o ensino da língua portuguesa e promover o conhecimento da nossa cultura na Ásia.” (MNE, 2019).

Apesar de a abordagem histórica trazer também as suas vantagens, no que diz respeito a questões de laços e identidade – especialmente numa região que privilegia esta dimensão – é inegável que introduz o perigo de decisões tomadas por razões nostálgicas ou sentimentais, desconsiderando mudanças e evoluções recentes, tão características também do continente asiático.

Portanto, não cometeremos nenhuma imprecisão ao dizer que o relacionamento de Portugal com a Ásia – a sua política externa para a região – é clara e fortemente influenciado pelo passado e pelas relações históricas. Enquanto Espanha procura afirmar a sua ‘marca’ na região – o futebol, o cinema, o turismo, toda a *Marca España* moderna – Portugal procura preservar a ‘marca’ que deixou atrás, definindo-se por ela.

De facto, os documentos estratégicos espanhóis não deixam dúvidas quanto à integração da promoção da língua na estratégia mais ampla de projecção da *Marca España*, que busca promover uma imagem positiva do país no estrangeiro. A língua e cultura espanholas, juntamente com a cooperação educativa, funcionam como importantes instrumentos de *soft power*, projetando a influência cultural da Espanha no mundo. Esta estratégia não apenas reforça os laços educacionais e culturais, mas também tem o potencial de atrair turistas, investidores e parceiros comerciais, contribuindo para a economia espanhola e consolidando a imagem da Espanha como um país vibrante, inovador e acolhedor - e muito apelativo às classes média e alta chinesas.

Isto estende-se à sua educação: a Espanha tem feito esforços para alargar o seu sistema de educação à China, numa lógica de internacionalização, alavancando o

intercâmbio de estudantes, doutorandos e investigadores, bem como a cooperação entre instituições de pesquisa. Este esforço facilita a transferência de conhecimento e de boas práticas, promovendo a interação entre os sistemas educativos dos dois países e favorecendo a inovação educativa. Assim, parece estar entendido que, para além da promoção da língua - património comum da hispanidade – é importante a promoção da educação espanhola. Esta abordagem permite um equilíbrio – o ‘jogo de cintura’ de que falámos antes – entre promoção da língua e promoção do país, sendo este o primeiro ponto prévio que gostaríamos de ressaltar.

#### **4.2.1.2 Concentrar ou separar?**

O segundo prende-se, como já dissemos, com a estratégia escolhida para promover a língua no mundo. Na descrição das políticas globais de Portugal e de Espanha para a promoção das suas línguas, tivemos oportunidade de observar a forma distinta como, em termos de organização do Estado, estas são efetuadas. No caso de Portugal, o Estado português confia e concentra no Camões, I.P., a promoção e o ensino da língua no mundo, isto é, o seu planeamento, a sua gestão, e a sua execução, quer no ensino primário e secundário (rede EPE), quer no ensino superior e organizações internacionais (leitorados, protocolos de cooperação, CLP). Embora não seja a única entidade governamental envolvida neste desiderato, o Camões, I.P., também assegura uma parte substancial da ACE, em representação do MNE, e em articulação com as missões diplomáticas portuguesas no mundo, sendo assim o organismo público português com maior visibilidade de promoção global da cultura portuguesa.

Como vimos, muita desta concentração de ‘poderes e deveres’ foi gerada, por um lado, a um historial de décadas de incompatibilidades entre diferentes organismos da máquina do Estado, e, em segundo lugar, a uma racionalização dos recursos disponíveis ao governo, sobretudo em contextos de crise económica, que se têm sucedido em particular nos últimos 20 anos. Não sendo este trabalho o lugar para a avaliação dos méritos desta abordagem ‘concentradora’ de poderes, que potencialmente terá as suas vantagens, não podemos deixar de refletir no facto de ela ter surgido sobretudo pelas razões acima apontadas, e não necessariamente por ser aquela que melhor se adequa a uma política

global de promoção da língua, para não falar da sua adequação por região – que veremos adiante, quanto à China.

Já Espanha tem uma abordagem dividida por vários organismos, mas recaindo sobretudo em dois ministérios do seu governo: por um lado o MAEC, cuja DGEM formula estratégias e políticas globais para a promoção mundial da língua espanhol do mundo, de forma a assegurar coerência entre as várias partes envolvidas; cujo AECID assegura a participação do Estado espanhol no ensino superior estrangeiro através do programa de leitorados; cujo Instituto Cervantes constitui a ‘face’ da promoção do espanhol do mundo, com a sua rede de centros abertos ao público; e, por outro lado, o MEFP, responsável pela rede AEE, e o ensino espanhol no mundo, que inclui, naturalmente, a língua. No que diz respeito à cultura, tal como Portugal, também Espanha distribui por vários organismos a promoção da cultura, incluindo o Instituto Cervantes, os centros culturais do AECID, as missões diplomáticas, etc. Novamente, não nos compete alvitrar quanto à superioridade (ou inferioridade) de uma solução ‘*all-in-one*’, mas sim verificar o seu ajustamento ao que sucede na China.

Quando se fala de promoção de língua portuguesa e espanhola no mundo, os nomes ‘Instituto Camões’ e ‘Instituto Cervantes’ são aqueles que, imediatamente, vêm à mente. De facto, como também vimos, estes institutos partilham várias semelhanças na sua atuação: organização de cursos de língua desde a sede e nos seus centros; oferta de formação para professores e qualificação profissional; aposta na certificação de aprendizagens; disponibilização de recursos vários, inclusive através de bibliotecas, etc. Porém, há dois aspetos muito claros que os distinguem: a sua intervenção no ensino oficial e a sua abertura ao público.

De facto, o Instituto Cervantes atua principalmente fora das universidades e das escolas, ainda que em parceria com estas, através da sua rede de centros de ‘porta aberta’. Já o Camões, I.P., está presente quer nas universidades, quer nas escolas primárias e secundárias. O Instituto Cervantes não precisa de o fazer, porque o Estado espanhol confiou essa atribuição a organismos distintos, como vimos – o AECID, para o ensino superior, e a UAEE, para o primário e o secundário. Naturalmente, isto não significa que o

Camões, I.P., não chegue ao público em geral – essa é, dependendo da sua localização, precisamente a função do CLP ou CCP, ou até mesmo de missões diplomáticas que, nas suas instalações, promovem cursos do Camões, I.P.

Porém, esta abordagem de promoção da língua – através de centros que estão inseridos em universidades, ou instalados em organizações parceiras, ou em missões diplomáticas - corre o risco de não ser a ajustada para o cumprimento do seu desiderato – que é, a promoção da língua portuguesa, e, arriscamo-nos a dizer principalmente, o seu ensino.

Considerámos também a história do Camões, I.P., e dos organismos que o antecederam, e a forma como ‘o leitorado’ tem sido uma peça central da forma como estas instituições têm promovido a língua. Esta era a solução ideal nos tempos em que isto significava a promoção da “alta cultura” portuguesa, da “investigação científica”, como era entendida, durante muito tempo, a utilidade da promoção da língua portuguesa no mundo. Contudo, tivemos oportunidade de verificar como esse conceito foi evoluindo – passando de vínculo de ligação entre a metrópole e as colónias para cordão umbilical entre Portugal e os seus cidadãos no estrangeiro; ganhando forma como língua de instituições internacionais e de fora continentais e mundiais; por fim, como língua de uma comunidade de países espalhados pelo mundo, com climas, tradições, culturas e pessoas muito diferentes, mas unidos pela palavra – uma língua global, que vai para além dos corredores das bibliotecas e das salas de aula.

Tivemos já oportunidade de citar Reto *et al.* (2020, p. 141) e a sua reflexão sobre o caminho a percorrer para que essa promoção fosse efetiva, apelando-se a “desenvolver um ensino massivo de português como língua segunda nas vertentes práticas de comunicação em comunidades muito mais alargadas do que aquelas que são atualmente abrangidas pela rede do Instituto Camões”. Também para este facto alertara já Silva (2005):

“Considere-se então uma proposta de modelo que, a nível Funcional, seja capaz de responder a uma promoção e difusão da língua que vá além da presença elitista em universidades. Esta presença cumpre sem dúvida um propósito de promover o acesso



à língua portuguesa de quadros ligados às artes e às letras (...) mas este não pode ser nem o único, nem o principal meio ao dispor do Instituto Camões. A sustentação de uma promoção da língua apenas ou quase exclusivamente, através da instituição de Cátedras e Leitorados é uma promoção pouco mais que estéril, já que não cria o que hoje mais conta numa sociedade aberta e globalizada, a adoção de uma língua pelas massas.” (p. 515)

Destacamos, nas palavras de Reto *et al.* (2020, p. 141) e de Silva (2005, p. 151), as expressões “ensino massivo” e “adoção de uma língua de massas”. Quanto à primeira, interpretamo-la como a disponibilização de oportunidades de aprendizagem de línguas a não só um grande número de pessoas, mas de diferentes faixas etárias, contextos sociais e localizações geográficas. Este alvo pode ser atingido através de vários métodos, como a educação escolar pública e privada, cursos de línguas comunitários ou comerciais, plataformas de aprendizagem *online*, entre muitos outros formatos, cujo objetivo é possibilitar a aprendizagem de uma língua – e a quanto mais pessoas esse ensino chegar, mais “massivo” ele será.

Já a expressão “adoção de uma língua pelas massas” vai um passo mais além, sugerindo não só o estudo, ou a aprendizagem da língua, mas sobretudo o seu uso no quotidiano, e incorporando-o no tecido cultural da sociedade. Afinal de contas, para uma língua realmente sobreviver e até prosperar, tem de forçosamente ser falada e usada por todo o tipo de pessoas - não apenas aprendida em salas de aula.

Assim, tanto Reto *et al.* (2020) como Silva (2005) advogam uma abordagem mais abrangente da promoção do ensino da língua portuguesa, para que a sua aprendizagem e uso ocorra em mais contextos e em comunidades mais amplas, isto é, os esforços de promoção da língua não podem ser limitados a instituições de elite (no sentido de apenas afetarem uma parte reduzida da população) como universidades – ainda que este seja um contexto particularmente importante.

## 4.2.2 Comparação ponto a ponto

### 4.2.2.1 China Continental

Não sendo, como já referimos, o objetivo preciso desta tese discutir as mais-valias de cada sistema, procuraremos agora avaliar de que forma se ajustam à realidade da China. Comparemos então a forma como o Estado espanhol e português se representam na China Continental, na promoção das suas línguas, nos seguintes aspetos: 'Ensino Oficial Superior; Ensino Oficial Primário e Secundário; Ensino Não Oficial; Espaços Culturais; Formação e Acreditação; Certificação de Aprendizagens; Divulgação'. Consideraremos a atuação de cada lado, ponto a ponto, olhando especificamente para a China Continental, nosso foco principal nesta tese. Sublinhamos que os dados a seguir apresentados são os mais recentes de que dispomos e, portanto, circunscrevem-se a um período temporal específico e contemporâneo da redação deste trabalho.

#### - Ensino Oficial Superior:

- O programa de leitorados do MAEC-AECID coloca atualmente 8 leitores em universidades do Interior da China (Xi'an, Tianjin, Pequim, Xangai, Dalian, Jilin, Chongqing e Shenzhen).
- O Camões, I.P., tem presentemente 1 leitor (Pequim), e 2 docentes em âmbito de protocolo de cooperação (Pequim e Xangai), em 3 universidades chinesas, duas das quais com CLP.

#### - Ensino Oficial Primário e Secundário:

- Existem 4 *Secciones Bilingües* da rede AEE do MEFP (Jinan, Pequim, Xangai, Xi'an). Estão também previstas vagas para o programa de *Profesorado Visitante*, mas não foram ocupadas até ao momento.
- O Camões, I.P., não está presente no ensino oficial primário e secundário chinês.

**- Ensino Não Oficial:**

- O ICPK oferece cursos ao público no seu centro em Pequim, incluindo cursos gerais, para crianças e adolescentes, para empresas, de preparação para o DELE, e tutorias; a BMC tem uma parceria em Xangai com uma escola de língua local para oferta de cursos, que incluem oferta para adultos, mais jovens e preparação de exames.
- O Camões, I.P., não disponibiliza diretamente, isto é, através da sua rede, cursos ao público na China Continental. Contudo, a Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim tem-no feito historicamente. Desde 2019 estes cursos têm sido assegurados pelo docente do IPOR lá colocado, e têm incluído cursos gerais, de preparação para o CAPLE e tutorias privadas, todos em regime a distância.

**- Espaços e Promoção Cultural:**

- O ICPK em Pequim está munido de um auditório, uma sala de exposições e uma biblioteca. A CEC, também na capital, tem aberto ao público o *Centro de Recursos María Lecea*. A BMC em Xangai, para além da biblioteca, tem ainda um espaço para exposições, conferências e espetáculos. Todos estes promovem atividades de âmbito cultural.
- O CCP de Pequim não dispõe de um espaço aberto ao público. A sua biblioteca não se encontra também acessível. Os CLP de Pequim e Xangai, enquanto espaços com os seus recursos, estão disponíveis aos alunos das instituições que os acolhem. A atividade cultural acontece assim em espaços pontualmente contratados para o efeito, no âmbito dos planos anuais executados pelas missões diplomáticas.

### Formação e Acreditação:

- O ICPK promove uma programação regular de formação de professores em parceria com a CEC, bem como cursos de acreditação de docentes e de examinadores DELE.
- O Camões, I.P., não tem uma oferta direta de formação de professores na China Continental.

### Certificação de Aprendizagens:

- O ICPK promove e aplica localmente os exames DELE, SIELE e CCSE, oferecendo formação específica para o efeito.
- O Camões, I.P., apoia a realização dos exames CAPLE através dos seus docentes, visto que a BFSU (leitorado) e a SHISU (protocolo de cooperação) acolhem também LAPE, que promovem e aplicam os exames. Note-se que o protocolo é com a instituição chinesa, e não com o leitorado e/ou o CLP.

### Divulgação:

- O ICPK, a CEC e a BMC têm portais próprios na internet e perfis nas redes sociais chinesas, onde divulgam a sua atividade e da sua rede (Cervantes e AEE). O CEC publica também a revista/boletim *Tinta China*.
- O CCP de Pequim tem uma secção na página do portal da Embaixada de Portugal em Pequim.

Sintetizamos todos estes dados no Quadro 4.1, abaixo:

Aspetos	Espanha	Portugal
Ensino Superior	<u>8 leitores MAEC-AECID</u> ((Xi'an, Tianjin, Pequim, Xangai, Dalian, Jilin, Chongqing e Shenzhen)	<u>3 professores</u> (1 leitor + 2 docentes) Camões, I.P. (Pequim e Xangai).
Ensino Primário e Secundário	<u>4 secções bilingues</u> (Jinan, Pequim, Xangai, Xi'an); <u>professorado visitante</u> (presentemente suspenso).	Não participa.

<b>Ensino Não Oficial</b>	Cursos do <u>ICPK em Pequim</u> ; Parceria da <u>BMC com escola de línguas local em Xangai</u> . Cursos gerais, jovens, empresas, exames, tutorias.	<u>Cursos da Embaixada de Portugal em Pequim</u> (a distância, organizados pelo IPOR): cursos gerais, exames, tutorias.
<b>Espaços Culturais</b>	<u>ICPK</u> (auditório, sala exposições, biblioteca) e <u>CEC</u> (centro de recursos) em Pequim; <u>BMC</u> (biblioteca, espaço multiusos) em Xangai.	Não tem espaços permanentes ao público.
<b>Formação e Acreditação</b>	<u>ICPK</u> tem programação regular de formação em <u>colaboração com CEC</u> ; acredita docentes e examinadores.	Não atua diretamente.
<b>Certificação de Aprendizagens</b>	Promove e aplica <u>DELE, SIELE, CCEE</u> ;	Apoia indiretamente <u>CAPLE</u> .
<b>Divulgação</b>	<u>Web e redes sociais chinesas</u> (ICPK, CEC, BMC); <u>Revista/Boletim Tinta China</u> (CEC).	<u>Web</u> (Embaixada Portugal de Pequim)

Quadro 4.1: Comparação da Atuação dos Estados espanhol e português na China Continental.

Assim, deste confronto direto – atenuado, naturalmente, pelas diferenças orçamentais e económicas entre países e instituições, a que já aludimos anteriormente – é patente que na China Continental, a rede do Camões, I.P., para lá da sua presença no ensino superior, que lhe permite participar de forma indireta na promoção dos exames CAPLE, e apoiar a atividade cultural das missões diplomáticas, não se faz representar em dimensões igualmente importantes – cruciais, até — da promoção do português, nomeadamente no ensino primário e secundário, e na oferta formativa dita não oficial, destinada ao público em geral. Não atua, igualmente, na formação e acreditação de professores; promove a cultura apenas de forma pontual, na ausência de espaços de divulgação cultural permanente; e não dispõe de uma estratégia de comunicação digital eficaz e apropriada ao contexto, para promoção da sua atividade.

Porém, todos os elementos mencionados (ensino superior, primário e secundário, não oficial, formação de professores, certificação de aprendizagens, promoção cultural, etc.) são parte integral da atuação global do Camões, I.P., tanto ao nível daquela que emana da sua sede, centralmente, bem como da sua rede, como um todo. Evidencia-se, conseqüentemente, uma grave desconexão entre a atuação do Camões, I.P., na China e o

resto da sua rede, sendo evidente o facto de que a forma como o Camões, I.P., se apresenta na China Continental não só é deficitária, bem como desajustada à realidade do terreno – com a agravante de a sua rede de leitorados ser, atualmente, menor do que era há 20 anos, e, portanto, tendo evoluído em sentido contrário do resto do ensino do português no ensino superior da China.

#### **4.2.2.2 Macau e o IPOR**

Face a esta realidade, importa sublinhar que o balanço acima feito apenas se aplica à China Continental. Se incluíssemos Macau, então o quadro da posição portuguesa seria mais favorável, devido ao trabalho do IPOR na região, que colabora de perto com as instituições da RAEM, quer do ensino superior, quer do ensino primário e secundário; cujo CLP oferece cursos ao grande público e funcionários de empresas da região; que disponibiliza uma biblioteca, um auditório, e organiza atividades culturais em parceria com o Consulado Geral de Portugal em Macau; que organiza atividades de formação para docentes da RAEM; que acolhe um LAPE e promove formação de preparação para os exames; e que tem um portal na internet e está presente nas redes sociais internacionais disponíveis em Macau. Podemos dizer que, em certa medida, a atuação do IPOR na RAEM é, a vários níveis, comparável à do Instituto Cervantes em Pequim, e colmata várias das lacunas da rede do Camões, I.P., na China.

Porém, o trabalho realizado pelo IPOR em Macau restringe-se em âmbito, com pontuais exceções, à RAEM, devido ao facto de este território se encontrar efetivamente separado do Interior da China por uma fronteira internacional com postos de emigração, que condicionam fortemente o movimento de pessoas entre a RAEM e o restante da RPC, assim limitando o potencial de atuação do IPOR em termos de promoção linguística e cultural. Não nos esqueçamos que, pelos seus estatutos, as atribuições do IPOR consistem precisamente na promoção da língua portuguesa na RAEM, apesar de o instituto também contar, entre as suas finalidades, a difusão do português no Oriente – China Continental naturalmente incluída.

Portanto, podemos questionar-nos até que ponto o IPOR tem capacidade – tendo em conta as suas atribuições na RAEM, e a sua finalidade global na região maior do Oriente – para fazer aquilo que o Camões, I.P., não pode fazer e, de certa forma, lhe confiou. Como já assinalámos no ponto 2.3.4.2, temos observado sensivelmente nos últimos 10 anos uma maior delegação de poderes do Camões, I.P., no IPOR, quanto à gestão da sua rede na Ásia, em particular da China, com a abertura do posto de docência em Pequim, no contexto do programa da EPLP. Este ponto, e eventualmente um outro em Chengdu, permitem ao IPOR atuar pontualmente no ensino superior (por exemplo, através de formações de preparação para os exames CAPLE) e na formação de professores, proporcionada pelo estabelecimento de parcerias com instituições do ensino superior chinês, bem como na oferta de cursos gerais ao público e de outras formações específicas.

Ainda assim, a adição deste docente do IPOR no continente simplesmente aumenta a contagem de promotores da língua em representação do Estado português de 3 para 4 – número ainda insuficiente para uma promoção que se quer mais robusta, consistente e abrangente.

Não podemos também deixar de referir a simples diferença de dimensão entre Macau, cuja população mal ultrapassa o meio milhão de habitantes, com cidades como Pequim e Xangai, cada uma com mais de 20 milhões, para não falar da sua importância enquanto, respetivamente, capitais política e económica do país – grandes cidades a nível mundial que têm, pelo menos, um espaço permanente de divulgação da cultura espanhola, bem como uma oferta de cursos ao grande público com o selo do Instituto Cervantes. Naturalmente, com a constituição da GBA – cuja população ultrapassa já os 80 milhões, com o potencial de ultrapassar os 100 nas próximas décadas – o papel de Macau como centro difusor da língua portuguesa ganhará novo fôlego, ainda que a língua portuguesa perca o seu papel como língua oficial de um Macau plenamente reintegrado na China. Porém, deverá o Estado português esperar que isso aconteça para finalmente acelerar a sua promoção da língua na China?

### 4.2.3 Pontos fortes da abordagem de Espanha

Por fim, destacamos alguns aspetos que permeiam a atuação do Estado espanhol na China, e a que voltaremos no contexto das Recomendações – elementos que não são simplesmente sinal de mais recursos, mas sim de uma atuação mais eficiente e, sobretudo, ajustada à realidade.

Em primeiro lugar, a situação da promoção da língua espanhola na China é resultado de quase duas décadas de trabalho contínuo, que beneficiou da instituição da parceria estratégica global entre a Espanha e a China; do acordo de estabelecimento mútuo de centros culturais, que permitiu ao Instituto Cervantes abrir o seu centro em Pequim; e, não menos importante, de vários acordos na arena da educação que deram maior relevo à língua espanhola no ensino primário e secundário, permitindo o funcionamento das *Secciones Bilingües* e o programa de *Profesorado Visitante*. Estes resultados evidenciam a importância da presença de representantes do MEFP, nomeadamente através da CEC, ao mais alto nível da representação diplomática espanhola na China.

O papel da CEC é de particular e interessante relevo, pelo trabalho que faz de promoção do próprio país, ainda que essa prioridade seja equilibrada com a da promoção da língua espanhola, património de todos os países hispanofalantes. A promoção do país e do seu sistema de ensino, especialmente o universitário, como destino apelativo de estudo ou turismo linguístico, é uma mais-valia económica que, por si só, justifica o investimento feito na promoção da língua. O mesmo se pode dizer dos cursos do Instituto Cervantes oferecidos ao grande público, que são uma oportunidade dourada de vender a *Marca España* a um público já propenso, por ter decidido estudar a língua espanhola, mas também chegar àqueles que ainda não a conhecem – para não falar de financiarem uma percentagem considerável da própria atuação do instituto.

Relembramos que Portugal também assinou com a China uma parceria estratégica global, bem como um acordo para o estabelecimento recíproco de centros culturais, mas sem resultados visíveis até agora: se é verdade que a China ainda não abriu também o seu centro cultural em Lisboa, a abertura de múltiplos Institutos Confúcio em Portugal



demonstra que o ensino da língua chinesa em terras lusas parece ter ganho um desenvolvimento que não tem tido correspondência com a promoção estatal da língua e cultura portuguesas na China Continental. Apesar dos progressos substanciais na frente económica, a parceria sino-portuguesa parece estar em débito na promoção da língua e cultura portuguesas.

O Instituto Cervantes, tanto no ICPK, como na BMC, amplifica o âmbito da sua atividade através da colaboração com parceiros locais, que vão para além das universidades locais: no caso do ICPK, os seus próprios cursos a distância são oferecidos em parceria com a empresa chinesa *Suirui*, através da plataforma *Zhumu*; no caso da BMC, toda a oferta letiva é assegurada pela escola de línguas local *CIIC Training Center*. Como já referimos, isto traz várias vantagens, sobretudo a nível técnico e legal, e aproveita o *know-how* da instituição em acreditação de centros parceiros. Este tipo de parcerias permite também ao Instituto Cervantes dedicar mais recursos a outras áreas da sua atuação, como veremos a seguir.

Outro aspeto que gostaríamos de destacar é uma aposta muito clara na certificação de aprendizagens e formação de professores, demonstrando um compromisso claro com a cooperação educativa com a China. Esta dedicação é evidente em vários objetivos delineados nos acordos bilaterais que colocam um especial enfoque na formação de professores, através de programas de intercâmbio. A importância dada à elaboração de materiais didáticos, particularmente adaptados ao ensino do espanhol na China, e o desenvolvimento de padrões de avaliação e certificações linguísticas em espanhol são marcos cruciais destes acordos. O reconhecimento mútuo de tais certificações destaca uma colaboração bilateral empenhada, com o objetivo de garantir um ensino de qualidade do espanhol na China. Estrategicamente, tanto a formação como a certificação de aprendizagens cimentam o papel do Instituto Cervantes como instituição de referência no âmbito do espanhol.

Outro elemento evidente da atuação, tanto do Cervantes, como do CEC, é a forma como promovem a rede em que se integram. O ICPK promove, por exemplo, os cursos AVE. O CEC promove bolsas de estudo e programas como o *Auxiliares de Conversación en*

*España*. Não há uma desconexão entre os pontos, a rede e a sede. Neste aspeto, produz-se uma promoção não só da língua, mas também do país. Isso é levando ainda mais longe com programas de difusão cultural à volta de temas como o cinema e o futebol, produtos populares da *Marca España*.

Por fim, destacamos o facto de a promoção das redes sociais não ser descurada, sobretudo através de canais, como o WeChat e o Weibo, acessíveis e com os quais o público-alvo está altamente familiarizado. Estes canais não são só um meio preferencial de divulgação cultural, como constituem promoção da língua e do país, bem como da atividade dos pontos de rede. Note-se que esta aposta na divulgação é também observada em termos de rede global, já que o Instituto Cervantes publica anualmente o seu anuário *El español en el mundo*, e MEFP bianualmente o volume *El mundo estudia español*, promovendo assim o trabalho feito pelas suas redes e a dimensão do espanhol como grande língua mundial.

## 5 RECOMENDAÇÕES

### 5.1 Introdução

Como referimos inicialmente, este estudo surgiu da seguinte pergunta: como são delineadas, quais as diferenças e como produzem resultados distintos as políticas de promoção do português e do espanhol na China? A avaliação das estratégias de promoção da língua adotadas por Portugal e Espanha, bem como da sua execução, revelou diferenças significativas nas suas abordagens: por um lado, a promoção do português aparenta estar demasiado ancorada ao passado e às relações históricas de Portugal com a região, e encontra-se excessivamente presa a um modelo elitista de leitorados, restringindo assim o seu potencial, apesar do trabalho desenvolvido pelo IPOR na RAEM. Em contraste, a Espanha adota uma visão mais contemporânea na sua política externa para a Ásia, com os olhos postos no futuro da região, centrando-se na promoção da *Marca España*, e utilizando uma variedade de programas para impulsionar o espanhol (e Espanha) em diversos níveis.

O PLPL é uma área de atividade altamente orientada para a busca de soluções para problemas reais. Portanto, é também objetivo desta investigação, procurando responder à questão atrás elencada, contribuir para influenciar de forma positiva o planeamento e as políticas de língua do Estado português para a China. Em encerramento deste trabalho, apresentamos uma série de recomendações práticas, focadas na ação e em resultados palpáveis, tendo como objetivo promover de forma mais eficiente e articulada a língua portuguesa na China.

Apresentaremos dois grupos de recomendações: primeiro, um conjunto de ideias que pretende aproveitar a rede já existente, simplesmente reenquadrando a sua ação, e assim não implicando um maior investimento por parte do Camões, I.P.; segundo, alguns pontos gerais que, independentemente do investimento feito, deverão ser observados, sobretudo de forma a aproveitar uma potencial expansão da rede.

## 5.2 Reenquadramento da rede

Em primeiro lugar, apresentamos um conjunto de recomendações que têm o propósito de utilizar a rede já existente de leitores e docentes em Pequim e em Xangai, contando ainda com o apoio do IPOR com o seu posto de docência na capital. Feitas essas recomendações, partiremos para outras sugestões que envolverão ou um investimento maior, ou um repensar das políticas atuais.

A nosso ver, os leitores e docentes do Camões, I.P., deverão ser, mais do que simples professores universitários de português, ‘potenciadores’ de promoção da língua e da cultura. Ainda que seja importante contribuir positivamente para o departamento e para os estudantes da universidade onde se encontram inseridos, devem criar um efeito que vai para além dos corredores da instituição onde lecionam. Evidentemente, isso exigirá uma postura ativa do Camões, I.P., na relação com as universidades, de forma que os leitores e protocolos de cooperação sejam reenquadrados e eventualmente renegociados, para que os professores tenham a disponibilidade de horário para estas funções acrescidas.

Partindo destes princípios – de que o Camões, I.P., deverá passar de um sistema que apenas favorece as universidades parceiras, para um que realmente promove a língua e cultura portuguesas no país, e de que os leitores e docentes serão, antes de mais, agentes do Camões, I.P., no terreno, e potenciadores da sua promoção – apresentamos alguns caminhos de dito ‘potenciamento’, que deverão ser escolhidos consoante as circunstâncias específicas.

O primeiro é, antes de mais, de divulgação de todo o trabalho que o Camões, I.P., faz centralmente, desde cursos de formação de professores, a cursos específicos, passando por bolsas de estudo e recursos de aprendizagem. Esta divulgação deverá ser feita através das redes sociais chinesas, para atingirem um público o maior possível, e diretamente junto das universidades, isto é, junto dos milhares de alunos que aprendem e centenas de professores que lecionam português na China. Em linha com este pensamento, os

leitorados deverão ser também centros ativos de promoção do ensino português, através da divulgação de cursos superiores e cursos de curta duração, por exemplo, em Portugal.

Em segundo lugar, deve ser explorada a possibilidade de se introduzir o português nas escolas primárias e secundárias da região, aproveitando para isso o facto de algumas das universidades onde se encontram os leitorados terem também escolas afiliadas, como é o caso da BFSU e da SHISU. O leitor deverá não só dar apoio pedagógico aos professores locais, mas sobretudo registar e avaliar as experiências efetuadas, para que se possa averiguar o potencial de alargamento a mais escolas ou a outras regiões, e também as missões diplomáticas possam interceder junto do Ministério da Educação chinês nesse sentido.

Mais do que simplesmente criar uma ou duas experiências ocasionais – que ficam bem nas notícias e nos comunicados de imprensa, mas são pouco mais do que inconsequentes –, é importante criar programas feitos com continuidade e progressão em mente. O investimento na introdução da língua portuguesa no ensino primário e secundário é uma forte aposta no seu futuro como língua estrangeira estudada e ensinada no país. Para isso, é essencialmente que as missões diplomáticas contem com adidos ou conselheiros especializados com a pasta da Educação, e com alvos bem definidos nessa área.

Uma outra importante tarefa que os leitores poderão fazer é a recolha de dados estatísticos sobre o ensino de português na China, devendo preferencialmente fazê-lo em rede, para que mais facilmente possam cobrir a totalidade do território chinês nos seus contactos, e em colaboração constante com as próprias universidades. É essencial, nessa tarefa, contarem com a assistência das missões diplomáticas, que também beneficiarão das informações recolhidas. Isto permitirá a recolha e divulgação periódica do estado do ensino português na China, divulgando o trabalho feito e posicionando os leitores do Camões, I.P., como agentes importantes e dinamizadores no terreno.

Seria também essencial que os leitores tivessem um papel mais ativo na promoção dos exames CAPLE, eventualmente através da criação de LAPE protocolados diretamente

com a rede do Camões, I.P. no continente. A procura crescente na China por certificação em língua portuguesa ressalta a importância de se disponibilizar formações adicionais, tanto para os candidatos como para os examinadores envolvidos, para dar resposta a essa procura. Estes cursos podem ser oferecidos tanto no ensino superior como no ensino não oficial, ampliando assim o seu alcance e acessibilidade a públicos diversificados que demonstram interesse pela língua portuguesa.

Por fim, os leitores poderão explorar, em colaboração com as suas universidades, e com as missões diplomáticas da sua região, a possibilidade de criarem cursos para o público em geral, assim como atividades de foro cultural, que poderão ter o apoio não só do AICEP e do Turismo de Portugal, mas também de empresas portuguesas com interesse na região.

Acreditamos que estas recomendações podem ser colocadas em prática, a curto prazo, no contexto da realidade atual da rede, após negociação por parte do Camões, I.P., com as instituições protocoladas na China, e articulação com o IPOR, as missões diplomáticas e outros agentes importantes no terreno como o AICEP ou o Turismo de Portugal. A implementação destas medidas ou de outras semelhantes é uma forma de, utilizando eficientemente os recursos já disponíveis, diversificar e dinamizar a promoção da língua portuguesa na China.

### **5.3 Expansão da rede**

Passemos agora para as recomendações que exigirão ou mais investimento, ou um repensar das políticas atuais, organizadas por áreas de atuação prioritárias. Com esta tese, acreditamos ter não só evidenciado a dimensão do ensino do português na China – e, portanto, o potencial de intervenção junto de alunos e docentes – bem como demonstrado a importância que este mercado, no contexto da diplomacia cultural e linguística externa do país, pode ter.

O próprio Camões, I.P. (2022b, 2023c), nos seus últimos documentos de celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa, destaca precisamente os milhares de alunos que

aprendem português na China. Acreditamos que esta escolha é intencional e não produto do mero acaso ou curiosidade. Por outro lado, estamos também cientes do investimento do Camões, I.P., no IPOR, como seu sócio maioritário, assim como através do programa EPLP, havendo uma tendência de atribuição de responsabilidades ao instituto em Macau para gestão da rede na China e na Ásia. Porém, a verdade dos factos é que, como já tivemos oportunidade de sublinhar, há menos leitorados hoje do que há 20 anos. O Camões, I.P., não parece ter confiança na expansão da rede na China.

Assim, caberá aos formuladores da política externa avaliar se este maior investimento na China é exequível, quer através de um aumento do orçamento do Camões, I.P., quer através da reafetação de verbas dedicadas aos seus mercados primários, nomeadamente a Europa e a África dos PALOP, onde a promoção da língua serve propósitos muito diferentes. Acreditamos que a solução também poderá passar por protocolar a gestão da rede ao IPOR, mas isso precisará, em todo o caso, de um reforço de recursos – como também já considerámos, o IPOR tem já uma atividade intensa na RAEM e dá ainda apoio aos leitorados da Ásia.

Em suma – caberá ao Estado português avaliar cuidadosamente se se justifica um maior investimento na promoção da língua portuguesa na China, ou se uma distribuição diferente dos recursos já alocados. Acreditamos ter apresentado já dados convincentes quando ao relevo do mercado chinês de importação da língua, bem como vários exemplos motivadores do que se pode alcançar quando há vontade, planificação e execução efetivas, como demonstraram os resultados positivos da atuação do Estado espanhol.

Portanto, antes de passarmos para as grandes áreas de atuação em que, a nosso ver, o Camões, I.P., se deveria concentrar, num cenário de expansão ou de reorganização da rede e dos seus recursos, deixamos uma palavra sobre as universidades portuguesas, cuja atuação, por uma questão de foco temático e também extensão deste documento, não considerámos com mais detalhe. As universidades portuguesas têm tido um papel importante na promoção da língua portuguesa na China, também no ensino superior – um papel, quiçá, mais decisivo do que o do Camões, I.P., visto não só enviarem ou contratarem docentes para lecionarem nas universidades chinesas (como foi o caso da nossa primeira

experiência docente na China), mas também disponibilizarem formação avançada não só a estudantes, mas também a docentes que, como vimos, cada vez mais fazem os seus mestrados e, sobretudo, doutoramentos em Portugal. As universidades portuguesas têm uma flexibilidade de ação superior ao Camões, I.P., e, por isso, devem ser considerados parceiros prioritários no terreno, no desiderato de promoção da língua, da cultura, e do país. Veja-se, por exemplo, a Universidade de Lisboa, que abriu uma escola de engenharia elétrica, civil e ambiental na Universidade de Xangai<sup>81</sup>, onde mais de um terço dos cursos são ensinados em inglês e o português é oferecido como língua segunda obrigatória. Todas as recomendações que apresentaremos de seguida beneficiariam, sem dúvida, da participação ativa das instituições de ensino superior portuguesas.

### **5.3.1 Oferta destinada ao grande público**

Como observámos, não existem, atualmente, espaços públicos do Estado português na China Continental que cumpram duas funções básicas: divulgação cultural e oferta de cursos ao grande público. A abertura destes espaços seria de importância primordial para uma verdadeira divulgação da língua e do país, e ocorreria primeiro nas cidades com representação diplomática (Pequim, Xangai e Guangzhou) ou com leitorados (Pequim e Xangai), e idealmente noutros pontos do país, por exemplo com fortes interesses económicos em Portugal. A abertura destes espaços envolveria um investimento considerável, que poderia, contudo, ser atenuado com receitas de cursos, atividades culturais e recurso a patrocínios locais de empresas portuguesas com interesses locais (como veremos mais adiante).

A abertura de espaços públicos para este fim serviria não só para promoção da cultura portuguesa, nos seus aspetos normalmente privilegiados (como a literatura, a música, as artes plásticas, etc.), mas também para outros que mostrem Portugal como um país dinâmico e moderno, em áreas como o meio ambiente, o desporto e as novas tecnologias. Para além da programação cultural anual da rede externa do Camões, I.P. e do MNE, haveria lugar a outros eventos culturais, exposições e *workshops* de carácter regular,

---

<sup>81</sup> <https://ulisboas.shu.edu.cn>



apoiados por instituições portuguesas e chinesas. Tanto quanto possível, a programação deveria ter lugar tanto nos espaços físicos como nas plataformas digitais, a fim de alcançar públicos o mais amplos possível. Estes eventos não só promoveriam as culturas portuguesa e as dos restantes países lusófonos, mas também forneceriam pontos de encontro para aqueles interessados em Portugal, incentivando o intercâmbio de ideias e o aprofundamento das relações sino-portuguesas.

Em segundo lugar, estes espaços públicos deveriam proporcionar as condições necessárias para o ensino regular da língua portuguesa, tanto para aqueles que o desejam fazer por razões pessoais, como por exemplo para efeitos de emigração, ou como para aqueles que dela necessitam para fins profissionais; bem como para a realização de outras atividades do foro profissional e académico, como ações de formação de professores e palestras académicas. A lecionação dos cursos poderia ser confiada a docentes e estudantes de pós-graduação locais, sob a coordenação dos leitores da rede, ou então assegurada em parceria com escolas de língua da região, após acreditação por parte do Camões, I.P., ou do IPOR.

### **5.3.2 Formação de professores**

A relativamente baixa idade e experiência média dos professores de língua portuguesa na China representa uma oportunidade singular para se estabelecerem programas de formação contínua, com o propósito de assegurar que os profissionais no terreno se mantenham a par das práticas e metodologias de ensino mais correntes. Esta atualização constante é fundamental para o sucesso a longo prazo da língua portuguesa na China, e beneficiará professores de todas as idades e níveis de experiência.

Para isso, o Camões, I.P., poderá colaborar com instituições chinesas, bem como de outros países lusófonos, na conceção e implementação destes programas – como o já o faz para a sua oferta centralizada, tendo inclusivamente instituído já protocolos com universidades macaenses nesse sentido. Esta formação poderá consistir em cursos de capacitação e *workshops* direcionados a professores chineses, tanto em formato presencial

quanto *online*, e abrangendo uma gama de temas relevantes, desde didática a certificação, passando por recursos digitais e diversidade cultural, entre outros tópicos de interesse.

A dinamização do mercado de formação, sempre em parceria próxima com as instituições locais, e recorrendo à rede presencial para a sua implementação, beneficiará não apenas os professores, mas também os estudantes, uma vez que professores bem formados e atualizados são capazes de oferecer uma educação de melhor qualidade, influenciando positivamente a aprendizagem dos seus alunos.

### **5.3.3 Formação complementar digital**

Em relação aos estudantes, é crucial desenvolver materiais didáticos adaptados ao perfil do aprendente chinês, em constante evolução. Nesse sentido, a rede de professores do Camões, I.P., na China deverá contribuir ativamente para a delineação desse perfil, focando-se na elaboração de recursos didáticos. Estes devem ser complementados com materiais de acesso à cultura lusófonas, por um lado, e que também atendam às necessidades dos estudantes que se preparam para trabalhar, ou já trabalham, em setores variados, como a construção civil, a exploração petrolífera, o comércio e o turismo.

Numa perspetiva de rede, estes recursos deverão ser pensados e criados de raiz num contexto digital. É crucial a aposta na criação de materiais e ferramentas adaptados a plataformas móveis, ou seja, recursos disponíveis via internet e de fácil acesso a partir de um *smartphone*, no formato de *e-books*, *audiobooks*, vídeos e aplicações, como dicionários, glossários, guias de conversação ou exercícios para prática da língua. A incorporação de recursos tecnológicos avançados, tais como o *e-learning*, aplicações específicas e inteligência artificial, é indispensável para tornar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa mais eficientes e acessíveis. A utilização destas ferramentas pode potenciar consideravelmente a promoção e disseminação do português na China, sendo extremamente eficaz do ponto de vista de recursos, visto poder estender-se facilmente a toda a rede.

Outra estratégia promissora passaria pelo estabelecimento de parcerias com editoras e outros agentes culturais para a produção e distribuição dos referidos materiais

de aprendizagem, tanto em formato impresso quanto digital. Tais parcerias podem facilitar ainda a tradução e adaptação de obras literárias, a publicação de revistas especializadas, a produção de conteúdo audiovisual e a criação de recursos educacionais interativos.

#### **5.3.4 Certificação e acreditação**

Os exames CAPLE, na sua dimensão de padrão de proficiência na variante europeia da língua portuguesa, funcionam também como uma ferramenta de dinamização e motivação da aprendizagem, encorajando os alunos a atingirem metas específicas. Além disso, a certificação é frequentemente um requisito para oportunidades de estudo, trabalho ou emigração, tornando-se um fator crucial para o avanço pessoal e profissional dos alunos. Assim, é essencial que a rede do Camões, I.P., na China tenha um papel ativo nesta arena, não só de através do estabelecimento de LAPE e aplicação dos exames, mas também de formação de estudantes e aplicadores de exames para os mesmos. Um alvo, em particular, seria o reconhecimento dos exames CAPLE por parte da NEEA, a autoridade chinesa responsável pelo reconhecimento de exames em língua estrangeira no país, que reconhece já os exames do CELPE-BRAS ou do DELE – não havendo razão para que o CAPLE não almeje o mesmo reconhecimento.

Este aspeto em particular - a acreditação de professores e instituições parceiras - é outra área que merece investimento significativo, e que pode trazer não só retorno financeiro, como a consolidação do papel do Camões, I.P., como agente de referência no ensino do português na China, e ainda soluções para o alargamento da rede através de parcerias locais. Ao estabelecer um sistema de acreditação, garante-se que os professores e as instituições parceiras possuem as qualificações necessárias e seguem os padrões de ensino adequados. Este investimento não só contribui para a melhoria geral do ensino da língua portuguesa, mas também garante a confiança dos alunos e dos seus pais ou empregadores nas instituições de ensino. A acreditação também ajuda a construir uma comunidade de profissionais de ensino dedicados e comprometidos com a excelência

De uma forma geral, um forte sistema de certificação de aprendizagens e acreditação de profissionais, devidamente divulgado, pode aumentar a atratividade da

língua portuguesa como escolha de aprendizagem. Os estudantes estarão mais propensos a dedicar tempo e esforço ao estudo de uma língua quando sabem que o seu progresso será reconhecido através de uma certificação respeitada e com utilidade garantida na hora de se candidatarem a um curso universitário ou a um emprego. Da mesma forma, os professores tendem a valorizar e investir mais no ensino de uma língua quando existe um sistema sólido de acreditação, neste caso internacional, que enriqueça o seu currículo. Nesse sentido, o investimento em certificação e acreditação pode ter um efeito multiplicador, impulsionando a promoção da língua portuguesa enquanto escolha profissional.

### **5.3.5 Divulgação académica e científica**

A criação de um canal oficial dedicado ao ensino de PLE na China, com portal *web* próprio e canais auxiliares de divulgação nas redes sociais chinesas e internacionais (para divulgação além-fronteiras), com supervisão editorial da rede do Camões, I.P., na China, poderia oferecer um acesso centralizado a conteúdos e informações relevantes. Este canal seria primariamente em português, mas idealmente bilingue, centrando-se em tópicos relativos ao ensino e aprendizagem do PLE na China. Com publicações regulares, como quinzenais ou mensais, o portal publicaria regularmente divulgação de atividades, promoção de materiais didáticos e entrevistas com professores e alunos.

Este portal seria também um meio privilegiado para a divulgação de uma já referida base de dados acessível à comunidade académica, detalhando o ensino de português na China, com informação como número de alunos, professores, cursos e instituições, entre outros. Esta base de dados permitiria, idealmente, que cada instituição atualizasse os seus próprios dados periodicamente, assim envolvendo as instituições na promoção do seu próprio trabalho. Paralelamente, seria benéfico realizar um levantamento de materiais de PLE publicados na China, com o intuito de identificar lacunas e potenciais áreas para produção de conteúdo.

Por fim, a tradução bidirecional (português e chinês) de materiais académicos, notícias e artigos, no seio de um projeto com colaboração de universidades, centros de

investigação e rede de leitorados, seria uma estratégia crucial para fundamentar o ensino de português na China como área autónoma de investigação académica em franco crescimento.

### **5.3.6 Busca de sinergias com organismos públicos**

Para maximizar o impacto das ações promocionais e garantir uma presença continuada da difusão da língua portuguesa e da promoção do país na China, é crucial procurar sinergias não só com as missões diplomáticas, mas também com organismos nelas representados, como o Turismo de Portugal e o AICEP. Esta colaboração permitirá uma abordagem conjunta e coordenada, otimizando recursos e potenciando resultados, e materializar-se num plano estratégico comum, que estabeleça objetivos partilhados e metas específicas, podendo contemplar ações de marketing, comunicação, relações públicas e eventos culturais e académicos que envolvam múltiplos parceiros. Assim, a promoção da língua e cultura portuguesa será enquadrada na promoção do país, ou da marca 'Portugal'.

Isto não significa, naturalmente, que se descure a difusão do português como património global da comunidade lusófona, que não nos deve limitar, mas sim enriquecer, e para o qual também devemos contribuir. Assim sendo, torna-se imperativo estabelecer parcerias — regulares e permanentes, e não só nos momentos incontornáveis de celebração como o Dia Mundial da Língua Portuguesa — não só com as missões diplomáticas dos países de língua portuguesa, mas também com os respetivos agentes culturais e económicos, assim como com empresas a operar na China, que tiram, evidentemente, proveito da promoção dos seus próprios interesses. A procura de sinergias entre as representações dos países lusófonos na China irá facilitar a promoção dos objetivos individuais de cada Estado envolvido, resultando num benefício maior para a língua portuguesa.

Um elemento crucial desta colaboração será a partilha de informações e experiências entre os organismos envolvidos, que possibilitará a identificação de boas práticas, aprendizagem mútua e o aprimoramento contínuo das ações desenvolvidas. Este

intercâmbio de conhecimentos pode ainda ajudar na identificação de novas oportunidades e parcerias, tanto no âmbito público quanto no privado. Complementarmente ao portal oficial da promoção da língua portuguesa na China acima indicado, poderia ser criada uma plataforma digital comum que congregue informações e recursos sobre a língua portuguesa e as culturas da CPLP na China, funcionando como ponto de encontro para troca de ideias, projetos e ações, facilitando assim a comunicação e a colaboração entre os parceiros.

A multiplicidade dos agentes envolvidos, de ordem pública e privada, bem como o estabelecimento de uma rede de divulgação robusta, facilitará a obtenção de financiamento complementar ao erário público. Para garantir a viabilidade económica desta promoção, será necessário procurar fontes de financiamento diversificadas, desde patrocínios de empresas com interesses na China e países lusófonos, parcerias público-privadas, fundações e ONG, até à oferta de cursos ao público, certificação de aprendizagens e acreditação profissional, e venda de materiais didáticos. Ao explorar estas e outras formas de financiamento, é possível garantir a viabilidade económica das ações atuais e futuras de promoção da língua portuguesa na China.

### **5.3.7 Parcerias locais**

Finalmente, a colaboração com agentes locais chineses é fundamental em todos os aspetos destas iniciativas. Este trabalho conjunto permite uma compreensão mais apurada das necessidades e particularidades do público-alvo, facilitando assim a criação de programas e iniciativas mais eficazes para a promoção da língua portuguesa na China. Ao estabelecer estas ligações, as instituições portuguesas e de outros países lusófonos estarão em posição de aprender mais sobre as necessidades específicas, interesses e desafios enfrentados pelos estudantes e profissionais chineses. Essa interação com os agentes locais contribuirá para que os esforços de promoção da língua portuguesa sejam não apenas pertinentes, mas também respeitem as tradições e o contexto cultural local.

Em termos práticos, esta colaboração reveste-se de dois aspetos cruciais. Primeiro, no cumprimento da legislação local: os parceiros locais, conhecedores das leis e normas

aplicáveis, serão essenciais na orientação das instituições e agentes estrangeiros na implementação de projetos e iniciativas, garantindo assim a legitimidade e o sucesso das atividades e prevenindo eventuais problemas legais. Em segundo lugar, na penetração nos mercados regionais: os parceiros locais, com a sua compreensão profunda do mercado e das necessidades do público-alvo, são uma peça fundamental para ajudar as instituições e agentes estrangeiros a adaptarem os seus programas e iniciativas de acordo com as expectativas e preferências locais, o que aumentará a probabilidade de sucesso e aceitação por parte do público chinês das iniciativas de promoção da língua portuguesa.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamson, B. (2002). Barbarian as a foreign language: English in China's schools. *World Englishes*, 21(2), 231–243. <https://doi.org/10.1111/1467-971x.00244>
- Adamson, B. (2004). *China's English: A history of English in Chinese education*. Hong Kong University Press.
- Agência Lusa. (2023a). *Camões e Sociedade de Jogos de Macau renovam parceria para apoiar ensino de português na China*. Observatório da Língua Portuguesa. <https://observalinguaportuguesa.org/camoes-e-sociedade-de-jogos-de-macau-renovam-parceria-para-apoiar-ensino-de-portugues-na-china/>
- Agência Lusa. (2023b). Exame de Português para acesso a universidades nos EUA tem recorde de inscritos: “Só uma das escolas, em Tulare, tem 134 alunos inscritos”. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2023-03-18-Exame-de-Portugues-para-acesso-a-universidades-nos-EUA-tem-recorde-de-inscritos-So-uma-das-escolas-em-Tulare-tem-134-alunos-inscritos-be607949>
- Agrelo, N. A. (2007). El Español en Hong Kong (Zona administrativa Especial De La R. P. De China). In *Enciclopedia del Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_25.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_25.pdf)
- AICEP. (2023). *China*. Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal. <https://myaicep.portugalexporta.com/mercados-internacionais/cn/china?setorProduto=-1>
- Almeida, I. (2015, 11 de setembro). IPOR e Camões Partilham Coordenação de Leitorados. *Jornal Tribuna de Macau*. <https://itm.com.mo/local/ipor-camoes-partilham-coordenacao-de-leitorados/>
- André, C. A. (2016). *Uma língua para ver o mundo: olhando o português a partir de Macau*. Instituto Politécnico de Macau.



- André, C. A. (2019). Ensino do Português na China: Um Breve Balanço. In Y. Zhang, S. Augusto, & A. Castelo (Eds.), *Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de PLE no contexto da China e Ásia-Pacífico* (pp. 35–44). Instituto Politécnico de Macau.
- Baldauf, R. B., Jr. (2005). Language Planning and Policy Research: An Overview. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957–970). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baldauf, R. B., Jr. (2012). Introduction – language planning: where have we been? where might we be going? *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 12(2), 233–248. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982012000200002>
- Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J., & Pereira, A. P. (2007). Projecto “Políticas E Práticas De Internacionalização Do Ensino Da Língua Portuguesa: Os Leitorados De Português.” Fórum Sociológico-Centro de Estudos, Centro de Linguística, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>
- Barbosa, P. (2020). Língua portuguesa: IPOR expande operações para Pequim e Chengdu. *Revista Macau*. <https://www.revistamacau.com.mo/2020/01/24/lingua-portuguesa-ipor-expande-operacoes-para-pequim-e-chengdu/>
- Barreto, L. F. (2018). Portugal – China: A Distância que Aproxima. In C. Morais, Cheng. C., Ran M. (Eds.), *Diálogos Interculturais Portugal-China* (pp. 13-38). Universidade de Aveiro. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/44984>
- Bayon, F. (1984). El primer viaje a España de em presidente chino se inicia hoy. *El País*. [https://elpais.com/diario/1984/11/12/espana/469062014\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1984/11/12/espana/469062014_850215.html)
- Bedoya, M. N., Avi, M. R., & Hiang, Y. T. (2017). Los planes de estudio de español en las universidades de Taiwán. *Aula*, 23(0), 243–261. <https://doi.org/10.14201/aula201723243261>
- BMC. (s.d.). *¡Bienvenidos a la Biblioteca Miguel de Cervantes!*. Sección Cultural del Consulado General de España en Shanghai. Biblioteca Miguel de Cervantes. [https://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_espanol.htm](https://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm)
- Calventos, L. M. a F. (2012). In *El Español en El Mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2012. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_12/fernandez/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_12/fernandez/p01.htm)

- Camões, I.P. (2017a). *Referencial Camões PLE*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [http://bibliotecasicl.pt/Biblionet/Services/GetRepositoryFile.aspx?repository=105199\\_REPOSITORY-BDIGITAL&guid=03403b9b-6536-4410-a058-f2020ee67871](http://bibliotecasicl.pt/Biblionet/Services/GetRepositoryFile.aspx?repository=105199_REPOSITORY-BDIGITAL&guid=03403b9b-6536-4410-a058-f2020ee67871)
- Camões, I.P. (2017b). *Regulamento de funcionamento da aprendizagem e formação a distância*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [https://www.instituto-camoes.pt/images/lingua\\_cultura/reg\\_epd\\_pt.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/lingua_cultura/reg_epd_pt.pdf)
- Camões, I.P. (2018). Presidente do Camões, I.P. em visita a Macau. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/component/content/article?id=19583:presidente-do-camoes-i-p-em-visita-a-macau>
- Camões, I.P. (2019a). *Assinatura de Protocolo entre o Camões, I.P. e a Ordem dos Médicos*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/assinatura-de-protocolo-entre-o-camoes-i-p-e-a-ordem-dos-medicos>
- Camões, I.P. (2019b). *Assinatura do protocolo EPLP entre Camões, I.P. e empresa “Sociedade de Jogos de Macau”*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/assinatura-do-protocolo-eplp-entre-camoes-i-p-e-empresa-sociedade-de-jogos-de-macau>
- Camões, I.P. (2019c). Certificação EPE. *Camões em rede – Número 2*. [https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf\\_noticias/Camões-Rede-2.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Camões-Rede-2.pdf)
- Camões, I.P. (2020a). *Apresentação da Rede de Ensino Português no Estrangeiro 2020-2021* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ePfdjUQgW2o&t=1534s>
- Camões, I.P. (2020b). *Assinatura de protocolo tripartido: Camões, I.P., Universidade de Macau e IPOR*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/assinatura-de-protocolo-tripartido-camoes-i-p-universidade-de-macau-e-ipor>
- Camões, I.P. (2020c). Plataforma digital de leitura e escrita. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/plataforma-digital-de-leitura-e-escrita>
- Camões, I.P. (2020d). *Relatório de Atividades e Avaliação 2019*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre\\_nos/RA\\_2019.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre_nos/RA_2019.pdf)

- Camões, I.P. (2021a). *Assinatura de Protocolo com Ordem dos Médicos Dentistas para criação da Prova de Comunicação em Medicina Dentária*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/assinatura-de-protocolo-com-ordem-dos-medicos-dentistas-para-criacao-da-prova-de-comunicacao-em-medicina-dentaria>
- Camões, I.P. (2021b). *Relatório de Atividades e Avaliação 2020*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre\\_nos/RA2020\\_CICL\\_vf.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre_nos/RA2020_CICL_vf.pdf)
- Camões, I.P. (2021b). *Relatório de Plano de Gestão do Risco*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre\\_nos/Plano\\_Gestão\\_Risco\\_2021\\_vf\\_5\\_março.docx.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/sobre_nos/Plano_Gestão_Risco_2021_vf_5_março.docx.pdf)
- Camões, I.P. (2022a). *Assinatura de Protocolo de Cooperação entre o Camões, I.P. e o IPOR*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/assinatura-de-protocolo-de-cooperacao-entre-o-camoes-i-p-e-o-ipor>
- Camões, I.P. (2022b). *Dados sobre a língua portuguesa. Dia Mundial da Língua Portuguesa. 5 de maio de 2022*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf\\_noticias/Dados\\_sobre\\_a\\_lingua\\_portuguesa\\_de\\_2022.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_lingua_portuguesa_de_2022.pdf)
- Camões, I.P. (2022c). *Macau: VII Encontro de Pontos de Rede de Ensino de PLE na Ásia*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. [https://www.instituto-camoes.pt/en/?option=com\\_dpcalendar&view=event&id=9251&Itemid=1437](https://www.instituto-camoes.pt/en/?option=com_dpcalendar&view=event&id=9251&Itemid=1437)
- Camões, I.P. (2023a). *China: Macau vai ter um centro de exames Camões*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/china-macau-vai-ter-um-centro-de-exames-camoes-junior>
- Camões, I.P. (2023b). *Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesas Online - 2023*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/curso-de-verao-de-lingua-e-cultura-portuguesas-online-2023?highlight=WyJjb25zXHUwMGYzcmNpbyJd>
- Camões, I.P. (2023c). *Dados sobre a língua portuguesa. Dia Mundial da Língua Portuguesa. 5 de maio de 2023*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

[https://www.instituto-camoes.pt/images/img\\_agenda2023/Dados sobre a língua portuguesa 2023.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/img_agenda2023/Dados_sobre_a_lingua_portuguesa_2023.pdf)

Camões, I.P. (s.d.-a). *Aprender a distância*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/a-distancia>

Camões, I.P. (s.d.-b). *Atividades desenvolvidas pela Rede Camões na China*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cultura-portuguesa/atividades/atividades-rede-china>

Camões, I.P. (s.d.-c). *Bibliotecas Camões, I.P.*, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/bibliotecas-camoes-i-p>

Camões, I.P. (s.d.-d). *Bolsas de Estudo*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/bolsas-estudo>

Camões, I.P. (s.d.-e). *Cátedras*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/catedras>

Camões, I.P. (s.d.-f). *Centros Culturais Portugueses (por país)*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cultura-portuguesa/centros-culturais>

Camões, I.P. (s.d.-g). *Certificação de aprendizagens*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens>

Camões, I.P. (s.d.-h). *China*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/onde-estamos/china>

Camões, I.P. (s.d.-i). *Centros de Língua Portuguesa*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/centros-de-lingua-portuguesa>

Camões, I.P. (s.d.-j). *Camões no mundo*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/onde-estamos/camoes-no-mundo>

Camões, I.P. (s.d.-k). *Cultura*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cultura-portuguesa>

- Camões, I.P. (s.d.-l). *Empresa Promotora da Língua Portuguesa*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/parcerias/empresas-promotoras-da-lp>
- Camões, I.P. (s.d.-m). *Exposições do Camões, I.P.*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cultura-portuguesa/exposicoes-produzidas>
- Camões, I.P. (s.d.-n). *História*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/gestao-sobrenos/historia>
- Camões, I.P. (s.d.-o). *Linha de Apoio à Tradução e Edição (LATE)*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cultura-portuguesa/cultura-e-desenvolvimento/apoios/linha-de-apoio-a-traducao-e-edicao>
- Camões, I.P. (s.d.-p). *Mandato*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato>
- Camões, I.P. (s.d.-q). *Parcerias da Cooperação*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato>
- Camões, I.P. (s.d.-r). Recursos didáticos. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/recursos-didaticos>
- CAPLE. (s.d.) *Estatística*. Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira. <https://caple.letras.ulisboa.pt/estatisticas>
- Casanova, L., Martínez, J., Cánovas, A., Pan, T., Blanco, P., Pena, J. (2022). Enseñar ELE en Taiwán. Un contexto hecho a sí mismo. In M. Santos & M. Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* (pp. 393-436). EnClave-ELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8846163>
- Castelo, A., & Ye, S. (2020). Capítulo II – Retrato atual do ensino e certificação de PLNМ no ensino superior da China. In Z. Yunfeng, I. Poço Lopes, & A. Castelo (Coord.), *Livro Azul - Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China (1960-2020)* (pp. 21-72). Universidade Politécnica de Macau. <http://hdl.handle.net/10400.2/13054>

- CCCM. (2021) *Conócenos*. Centro Cultural de China em Madrid. <https://ccchinamadrid.org/conocenos/>
- CEC. (2021). *XIII jornadas de formación del profesorado de ELE en China*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional *Acción Educativa Exterior. Consejería de Educación en China*. <https://www.educacionyfp.gob.es/china/convocatorias-y-programas/formacion-profesorado/xiii-jornadas-formacion-ele.html>
- CEC. (2022). *Guía para docentes y asesores españoles en China. 2022-2023*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Acción Educativa Exterior. Consejería de Educación en China*. [https://www.educacionyfp.gob.es/china/en\\_GB/dam/jcr:c765ef72-4066-4f5e-a041-adf93f02ce88/gu-a-docentes-2022.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/china/en_GB/dam/jcr:c765ef72-4066-4f5e-a041-adf93f02ce88/gu-a-docentes-2022.pdf)
- CEC. (2023). *XIV Jornadas de Formación del Profesorado de ELE en China. Desafíos y propuestas en contextos educativos cambiantes en el aula de español. Pekín, 10 y 11 de junio de 2023*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Acción Educativa Exterior. Consejería de Educación en China*. [https://www.educacionyfp.gob.es/china/en\\_GB/dam/jcr:c765ef72-4066-4f5e-a041-adf93f02ce88/gu-a-docentes-2022.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/china/en_GB/dam/jcr:c765ef72-4066-4f5e-a041-adf93f02ce88/gu-a-docentes-2022.pdf)
- CEC. (s.d.). *Consejería de Educación en Pekín – China, Japón y Corea del Sur*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Acción Educativa Exterior. Consejería de Educación en China*. <https://www.educacionyfp.gob.es/china/portada.html>
- Cervera, J. A. (2017). La expansión española em Asia Oriental em el siglo xvi: motivaciones y resultados. *Estudios de Asia y África*, 52(1), 191–202. <https://doi.org/10.24201/ea.v52i1.2288>
- Chan, K. L. (2016). *The Power Language Index*. [http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/09/KC\\_PLIpresentationatINSEAD\\_25May2016\\_v2.pdf](http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/09/KC_PLIpresentationatINSEAD_25May2016_v2.pdf)
- Chiodi, L., Anh. T. (2022). *The Belt and Road Initiative in Latin America: How China Makes Friends and What This Means for the Region*. Latin American Focus Group – European University Institute. <https://blogs.eui.eu/latin-american-working-group/the-belt-and-road-initiative-in-latin-america-how-china-makes-friends-and-what-this-means-for-the-region/>
- Choi, W. H. (2012). Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China. In Choi W. H. & Zhao H. (Eds.), *Atas do 1.º*

*Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 43-50). Instituto Politécnico de Macau.

Constituição da República Portuguesa. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.

Decreto n.º 16381, de 16 de janeiro de 1929. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/16381-1929-356366>

Decreto n.º 19552 de 1 de abril de 1931. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/19552-1931-212385>

Decreto n.º 20352 de 26 de setembro de 1931. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/20352-1931-503586>

Decreto n.º 40858, de 13 de novembro de 1956. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/40858-1956-298845>

Decreto n.º 538/76, de 9 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/538-1976-431461>

Decreto n.º 7/79, de 27 de janeiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/7-1979-392608>

Decreto n.º 89/76, de 29 de janeiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/89-1976-507022>

Decreto Regulamentar n.º 3/2017 de 28 de abril. [https://www.instituto-camoes.pt/images/eplp/DecReg\\_3\\_2017\\_28abril.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/eplp/DecReg_3_2017_28abril.pdf)

Decreto Regulamentar n.º 30/89, de 20 de outubro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/30-1989-549377>

Decreto-Lei n.º 119/2007, de 27 de abril. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/119-2007-520998>

Decreto-Lei n.º 121/2011, de 29 de dezembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/121-2011-145192>

Decreto-Lei n.º 133/85, de 2 de maio. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-1985-152327>

Decreto-Lei n.º 135/92, de 15 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/135-1992-300396>

Decreto-Lei n.º 142/87, de 23 de março. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/142-1987-662323>

Decreto-Lei n.º 164/2009, de 8 de agosto. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/164-2009-493241>

Decreto-Lei n.º 165-A/2009, de 28 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/165-a-2009-479644>

Decreto-Lei n.º 165-B/2009, de 28 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/165-b-2009-479645>

Decreto-Lei n.º 165-C/2009, de 28 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/165-c-2009-479646>

Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/165-2006-538465>

Decreto-Lei n.º 204/2006, de 27 de outubro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/204-2006-545648>

Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2012-543919>

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/213-2006-545651>

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 264/77, de 1 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/264-1977-250427>

Decreto-lei n.º 26611, de 19 de maio de 1936. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/26611-1936-362693>

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-1987-599716>

Decreto-Lei n.º 30/99, de 29 de janeiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/30-1999-182837>

Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de outubro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/362-1989-549242>



Decreto-lei n.º 38680, de 17 de março de 1952. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/38680-1952-598351>

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/408-1971-632734>

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/44-1973-685007>

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/45-1973-685008>

Decreto-Lei n.º 47791, de 11 de julho de 1967. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/47791-1967-314257>

Decreto-Lei n.º 48/94, de 24 de fevereiro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/48-1994-515471>

Decreto-Lei n.º 48944, de 28 de março de 1969. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/48944-1969-526037>

Decreto-Lei n.º 50/80, de 22 de março. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/50-1980-678427>

Decreto-Lei n.º 52/95, de 20 de março. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/52-1995-166204>

Decreto-lei n.º 541/76, de 9 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/541-1976-431456>

Decreto-Lei n.º 541/79, de 31 de dezembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/541-1979-230886>

Decreto-Lei n.º 57/89/M de 11 de setembro.  
<https://bo.io.gov.mo/bo/i/89/37/declei57.asp>

Decreto-Lei n.º 57/89/M de 11 de setembro.  
<https://bo.io.gov.mo/bo/i/89/37/declei57.asp>

Decreto-Lei n.º 587/76, de 22 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/587-1976-430824>

Decreto-lei n.º 613/73, de 15 de novembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/613-1973-411374>

Decreto-Lei n.º 75/90/M de 26 de dezembro.

<https://bo.io.gov.mo/bo/i/90/52/declei75.asp>

Despacho n.º 11225/2022, de 19 de setembro.

<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/11225-2022-201115553>

DLLC-FLUC (2022). 1º Ciclo de Português @... Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) [Vídeo]. *YouTube*.

<https://www.youtube.com/watch?v=AuZpnSTApk0>

Domingues, A. P., & Viseu, S. (2018). Da “Instrução Para Chinas” aos Talentos Bilíngues: Evolução das Políticas Públicas do Ensino da Língua Portuguesa em Macau. *Educação & Sociedade*, 39(144), 686–703. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018188817>

Dong, Y. (2009). Elaboración de materiales didácticos en China. In *El Currículo De E/Le Em Asia-Pacífico Selección De Artículos Del I Congreso De Español Como Lengua Extranjera Em Asia-Pacífico (Ce/Leap)*. Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España em Filipinas.

Escaleira, M. de L. N. (2017). Língua Portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau: Políticas e Programas do Ensino do Português como Língua Estrangeira. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 8, 49–67. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3458>

Feng, A., & Adamson, B. (2019). Language Policies in Education in the People’s Republic of China. In A. Kirkpatrick, & A. J. Liddicoat, *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*. Routledge.

Feng, D. A. (2011). *English Language Education Across Greater China*. Multilingual Matters.

Fernández, A. (2023). *Nuevo centro del Instituto Cervantes en Shanghái*. *Diario Progresista*. <https://www.diarioprogresista.es/nuevo-centro-instituto-cervantes-shanghai-20230403/>

Ferreira, I. S., Madeira, J. P. (2020). China and the Great Urban Projects in Cabo Verde. In F. Leandro, P. Duarte, P. (eds), *The Belt and Road Initiative* (pp. 343-388). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3_14)

Fettes, M. (1997). Language Planning and Education. In R. Wodak & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 1st Ed., Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 13–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4538-1>

- Fettes, M. (2003). The geostrategies of interlingualism. In J. Maurais & M. A. Morris (Eds.), *Languages in a Globalising World* (pp. 37–46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511613739.003>
- Filipe, Mário (2005). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo: Hipótese de Modelo Estratégico* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/777>
- Filipe, Mário (2021). *Aspetos de política de língua e gestão linguística: notas sobre Portugal e a gestão linguística da língua portuguesa*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.cc.15>
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del Español en Asia Oriental. In *El Español en El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Instituto Cervantes.
- Fórum de Macau. (2021). *Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau)*. <https://www.forumchinaplp.org.mo/pt/forum-de-macau/>
- Gal, S. (2007). Multilingualism. In C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp. 149–156). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203441497>
- Galinha, P. (2017). *China e Portugal: Dez Anos de Parceria Estratégica Global* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/28428>
- Garner, M. (2007). Techniques of Analysis (III) Discourse. In C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp. 41–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203441497>
- GEE-MEM. (2022). *Comércio Internacional Portugal - China Continental*. Gabinete de Estratégia e Estudos. Ministério da Economia e Mar. <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-de-comercio-bilateral/china/1526-comercio-internacional-de-portugal-com-china-continental/file>
- Gobierno de España. (2018). *Declaración Conjunta De La República Popular China Y El Reino De España Sobre El Fortalecimiento De La Asociación Estratégica Integral Em Em Cambio De Época* (28 De Noviembre, 2018). <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2018/281118-Declaración%20Conjunta%20España%20-%20China.pdf>

- Gobierno de España. (2021) *Estrategia De Acción Exterior 2021-2024*. [https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/270421-estrategia\\_de\\_accion\\_exterior\\_2021-2024.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/270421-estrategia_de_accion_exterior_2021-2024.pdf)
- Gorenstein, S., Hernández, F. (2022). China en América Latina: Nueva fase de inversión y comercio en el Cono Sur. *Revista De Ciencias Sociales* 12(42), 159-176. <https://ediciones.unq.edu.ar/661-revista-de-ciencias-sociales-segunda-epoca-no-42.html>
- Governo de Macau. (1993). Protocolo de cooperação entre o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Governo do Território de Macau e o Instituto Camões para apoio ao Centro Cultural em Pequim. *Boletim Oficial de Macau*. <https://images.io.gov.mo//bo/ii/93/47/pro-7-93.pdf>
- Grin, F. (1996). Economic approaches to language and language planning: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 121(1), 1–16. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1996.121.1>
- Grin, F. (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230502666>
- Grin, F. (2006). Economic Considerations in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 77–94). Blackwell.
- Griñán, A. J. S. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera en China. Retos y 307 posibilidades del enfoque comunicativo. [Tese de Doutoramento, Universidad de Murcia]. Dialnet.
- Griñán, A. S., Pena, J. M. B., Agrelo, N. A., Zhi, L. C., Blanco, P. D., & Vázquez, M. V. (2011). Contextos de Enseñanza y Aprendizaje de ELE em el Ámbito Sino hablante. [Monográficos SinoELE]. *SinoELE*, 4.
- Han, L., & Rego, V. (2019). Essa tal língua portuguesa: um aprendente de português na encruzilhada da história. *Orientes Do Português*, 1, 103–112. <https://doi.org/10.21747/27073130/ori1a10>
- Haugen, E. (1959). Planning for a Standard Language in Modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8–21.
- Higuera, G. (2015). España – China, Diez Años De Asociación Estratégica. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)*, 5.

- Hopper, P. (1998). Emergent grammar. In: Michael Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language*, 155–175. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hornberger, N. H. (1994). Literacy and language planning. *Language and Education*, 8, 75–86.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24–41). Blackwell.
- Huang, L. (2019). Development of Foreign Language Education in China under the Belt and Road Initiative. *Journal of Language and Education*, 5(4), 138–145. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9686>
- Hult, F., Hornberger, N. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33 (3), 30-49. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/476/](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476/)
- I Governo Constitucional. (1976). *Programa do I Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464012/GC01.pdf>
- ICPK (s.d.-a). *Página para conocer el Insitituto Cervantes de Pekín*. Instituto Cervantes de Pekín. [https://pekin.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_centro\\_espanol.htm](https://pekin.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm)
- ICPK (s.d.-b). *Programa De Mecenazgo*. Instituto Cervantes. Instituto Cervantes de Pekín [https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/mecenazgo/programa\\_mecenazgo\\_es.pdf](https://pekin.cervantes.es/imagenes/File/mecenazgo/programa_mecenazgo_es.pdf)
- II Governo Constitucional. (1978). *Programa do II Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464015/GC02.pdf>
- III Governo Constitucional. (1978). *Programa do III Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464018/GC03.pdf>
- Ingram, D. E. (1989). Language-In-Education Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 53–78.
- Instituto Camões (2010b). *Plano de Atividades 2011*. Instituto Camões. [https://www.instituto-camoes.pt/images/stories/pdf/PA2011\\_Final\\_19janeiro2011\\_PAA2011.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/stories/pdf/PA2011_Final_19janeiro2011_PAA2011.pdf)

- Instituto Camões. (1999). *China*. Internet Archive.  
<https://web.archive.org/web/19990423111733/http://www.instituto-camoes.pt/actvchina.htm>
- Instituto Camões. (2006). *Ásia e Oceânia*. Internet Archive.  
[https://web.archive.org/web/20060516185911/http://www.instituto-camoes.pt/docencia/asia\\_oceania.htm](https://web.archive.org/web/20060516185911/http://www.instituto-camoes.pt/docencia/asia_oceania.htm)
- Instituto Camões. (2010a). *Instituto Camões cria três pólos de coordenação na Ásia*.  
<https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/sala-de-imprensa/comunicados-de-imprensa/instituto-camoes-cria-tres-polos-de-coordenacao-na-asia>
- Instituto Cervantes. (2013). *El Español En El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013*.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_13/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_13/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_13/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_13/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2020a). *El Español En El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_20/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_20/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2020b). *El Instituto Cervantes y la Academia de Cine firman un convenio para promocionar el cine español «fuera de nuestras fronteras*.  
[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2020/noticias/convenio\\_academia\\_cine.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2020/noticias/convenio_academia_cine.htm)
- Instituto Cervantes. (2021a). *El Español En El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_21/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_21/default.htm)
- Instituto Cervantes. (2021b). *Enseñanza de las lenguas cooficiales, digitalización y mayor implantación internacional, retos del Instituto Cervantes*.  
[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2021/noticias/conclusiones-RAD-2021.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2021/noticias/conclusiones-RAD-2021.htm)
- Instituto Cervantes. (2021c). *Hoy se abre la inscripción para las siete convocatorias del DELE en 2022*.  
<https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/hoy-se-abre-la-inscripcion-para-las-siete-convocatorias-del-dele-en-2022>
- Instituto Cervantes. (2022a). *El Cervantes presenta el «Manual oficial para la preparación del SIELE» en un seminario en línea*.

[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2022/noticias/manual-siele.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/manual-siele.htm)

Instituto Cervantes. (2022b). *El DELE será el diploma de español reconocido para acceder a la universidad en Hong Kong.*

[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2022/noticias/dele-reconocido-em-hong%20kong.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/dele-reconocido-em-hong%20kong.htm)

Instituto Cervantes. (2022c). *El Español En El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2022.*

[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_22/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_22/default.htm)

Instituto Cervantes. (2022d). *El Instituto Cervantes incrementa su presupuesto 6,4 millones de euros para 2023, el 3,9% más que el año anterior.*

[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2022/noticias/cervantes-incrementa-presupuesto-2023.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/cervantes-incrementa-presupuesto-2023.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-a). *Finalidades de los cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes.*

[https://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/cursos/cursos\\_cervantes/finalidad.htm](https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/finalidad.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-b). *La enseñanza del español en el Instituto Cervantes .*

[https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/informacion.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/informacion.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-c). *La institución.*

[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-d). *La red en cifras.*

[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/red\\_en\\_cifras.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/red_en_cifras.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-e). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.*

[https://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/cursos/cursos\\_cervantes/finalidad.htm](https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/finalidad.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-f). *Programa de cursos 2023.*

[https://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/cursos/default.htm](https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/default.htm)

Instituto Cervantes. (s.d.-g). *Qué es la prueba CCSE.*

<https://exámenes.cervantes.es/es/ccse/que-es>

- Instituto Cervantes. (s.d.-h). *Qué son los DELE*.  
<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>
- IPOR perdeu mais de meio milhar de alunos no ano passado. (2023, 3 de maio). *Hoje Macau*.  
<https://hojemacau.com.mo/2023/05/03/ipor-perdeu-mais-de-meio-milhar-de-alunos-no-ano-passado/>
- IPOR. (2014). *IPOR. 25 Anos. 1989-2014*. Instituto Português do Oriente.  
<http://ipor.mo/wp-content/uploads/2013/04/Expo-25anos.pdf>
- IPOR. (2023) *Digitalização do EPE com plataforma de leitura do IPOR/OMNI/Camões I.P.* Instituto Português do Oriente.  
<http://ipor.mo/noticias/digitalizacao-do-epe-com-plataforma-de-leitura-do-ipor-omni-lda-camoes-i-p/>
- IPOR. (s.d.-a) *Associados*. Instituto Português do Oriente. <https://ipor.mo/principal/associados/>
- IPOR. (s.d.-b). *História*. Instituto Português do Oriente. <http://ipor.mo/principal/quem-somos/historia/>
- IPOR. (s.d.-c). *Missão & Visão*. Instituto Português do Oriente. <http://ipor.mo/principal/quem-somos/missao-e-visao/>
- IPOR. (s.d.-d). *Objectivos*. Instituto Português do Oriente. <http://ipor.mo/clp/objectivos/>
- IV Governo Constitucional. (1978). *Programa do IV Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464021/GC04.pdf>
- IX Governo Constitucional. (1983). *Programa do IX Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464033/GC09.pdf>
- Jatobá, J. R. (2020). *Política e Planeamento Linguístico na China: Promoção e Ensino da Língua Portuguesa* [Tese de Doutoramento, Universidade de Macau]. Proquest.
- Jernudd, B. H., & Nekvapil, J. (2012). History of the field: a sketch. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 16–36). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511979026.004>
- Jernudd, B. H., & Neustupný, J. (1987). Language planning for whom? In L. Laforge, L. (Ed.). *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (69-84). Les Presses de L'Université Laval.



- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Multilingual Matters.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B., Jr. (2003). *Language and Language-in-Education Planning in the Pacific Basin*. Springer.
- Laborinho, A. P., Leiria, I., Filipe, M., & Pinheiro, F. (2010). A Internacionalização da Língua Portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão (C. Reis, Ed.). GEPE - Ministério da Educação.
- Lam, A. (2002). English in education in China: Policy changes and learners' experiences. *World Englishes*, 21(2), 245–256. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-971X.00245>
- Lam, A. (2005). *Language Education in China: Policy and experience from 1949*. Hong Kong University Press.
- Lambert, R. D. (1999). A Scaffolding for Language Policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 137, 3–25.
- Leandro, F. B. S. J., & Henriques, D. L. (2020). The Portuguese Republic and the People's Republic of China: Impact and Trends of Economic Diplomacy. *China and the World*, 03(02), 2050003. <https://doi.org/10.1142/s2591729320500030>
- Leandro, F. J. B. S., & Duarte, P. A. B. (2020). The Ultimate European Border: The Belt and Road Initiative Discovers Portugal. In F. Leandro, P. Duarte, P. (eds), *The Belt and Road Initiative* (pp. 363-388). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3_15)
- Lei 46/86, de 14 de outubro. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/1941-1936-690201>
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1973-421823>
- Lei n.º 74/77, de 28 de setembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/74-1977-278477>
- Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-3248>
- Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto «Cervantes» <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-7354>

- Li, C. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In Choi W. H. & Zhao H. (Eds.), *Atas do 1.º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. In C. A. André & LI C. (Eds.), *Actas do 2.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 51-74). Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. (2018). Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China moderna. In C. A. André, R. Pereira, & L. Inverno (Eds.), *Actas do 4.º Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 3-22). Instituto Politécnico de Macau.
- Li, Y., & Vicente, M. B. (2020). The Chinese Partnerships and “the Belt and Road” Initiative: A Synergetic Affiliation. In F. Leandro, P. Duarte, P. (eds), *The Belt and Road Initiative* (pp. 203–235). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3_9)
- Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 75–91. <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>
- Liu, G. (2015). Planeamento do Ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China. In C. A. André & LI C. (Eds.), *Actas do 2.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 111–131). Instituto Politécnico de Macau.
- Liu, G. (2017). Estratégias Utilizadas por Aprendentes de Português Língua Estrangeira: Estudantes Universitários Falantes de Língua Materna Chinesa [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa.
- Lopes, I. P., & Augusto, S. (2020). Capítulo III – Estudos sobre o Português na China. In Z. Yunfeng, I. Poço Lopes, & A. Castelo (Coord.), *Livro Azul - Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China (1960-2020)* (pp. 73-118). Universidade Politécnica de Macau. <http://hdl.handle.net/10400.2/13054>
- Lu, J. (2007). La Lengua De Cervantes Em Tierra De Confucio [Apresentação em Conferência]. Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad: IV Congreso Internacional de la Lengua española, Cartagena de Indias, Colômbia. <https://congresosdelalengua.es/cartagena/paneles-ponencias/unidad-diversidad/jingsheng.htm>
- Lu, J. (2014). La Génesis Y El Desarrollo De Los Estudios De Español En China. In *El Español en El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_14/jingsheng/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p01.htm)

- Lu, J. (2019). 回首 | 卢京生：助力中国西班牙语教学快速发展 [Olhando para trás. Lu Jingsheng: ajudando o rápido desenvolvimento do ensino de espanhol na China]. *中国日报* [China Daily]. [http://subsites.chinadaily.com.cn/regional/2019-11/09/c\\_429487.htm](http://subsites.chinadaily.com.cn/regional/2019-11/09/c_429487.htm)
- MAEC-AECID. (2015) *La Cooperación Española celebra el 75 aniversario de las Becas y Lectorados MAEC-AECID*. Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://www.aecid.es/w/la-cooperacion-espanola-celebra-el-75-aniversario-de-las-becas-y-lectorados-maec-aecid>
- MAEC-AECID. (2023a). *Sectores de Cooperación. Educación*. Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://www.aecid.es/ES/sectores-de-cooperación/educación>
- MAEC-AECID. (2023b) *Lectorados para españoles MAEC-AECID. Convocatoria 2023/2024*. Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://www.aecid.es/es/becaslectorados/lectorados-para-españoles-promoción-del-español-en-universidades-extranjeras>
- MAEC-AECID. (2023c). *Otras instituciones en el exterior*. Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://www.aecid.es/cultura-y-ciencia/red-exterior/otras-instituciones-en-el-exterior>
- MAEC-DGAP. (2008). *Plan Asia-Pacífico 3 (2008 – 12)*. Gobierno de España. Ministerio De Asuntos Exteriores Y De Cooperación. Dirección General de Asia y Pacífico. [https://static.casaasia.es/media/asset\\_publics/resources/000/002/787/original/plan\\_accion\\_2008\\_2012.pdf](https://static.casaasia.es/media/asset_publics/resources/000/002/787/original/plan_accion_2008_2012.pdf)
- MAEC. (2014). *Estrategia De Acción Exterior*. Gobierno de España. Ministerio De Asuntos Exteriores Y De Cooperación. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:95071f98-1d62-4e67-80d9-8f12fdffb3f7/ssbb-22-23-info-programa.pdf>
- MAEC. (2018). *Una Visión Estratégica Para España Em Asia 2018 – 2022*. Gobierno de España. Ministerio De Asuntos Exteriores Y De Cooperación.

- Mao, L., & Min, Y. (2004). Language Policy in the People's Republic of China, Theory and Practice Since 1949. In H. Sun & M. Zhou (Eds.), *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949* (pp. 319–329). [https://doi.org/10.1007/1-4020-8039-5\\_18](https://doi.org/10.1007/1-4020-8039-5_18)
- Martínez, C. M., & Marco, J. L. (2010). La Enseñanza Del Español en China: Evolución Histórica, Situación Actual Y Perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3–14.
- ME-SGCI. (2009). *El mundo estudia español 2009*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2009.html>
- MEC-SGCI. (2006). *El mundo estudia español 2006*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2006.html>
- MEC-SGCID. (2012). *El mundo estudia español 2012*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>
- MEC-SGCID. (2014). *El mundo estudia español 2014*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>
- MECD-SGCIPEE. (2016). *El mundo estudia español 2016*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html>
- MECD-SGCIPEE. (2018). *El mundo estudia español 2018*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2018.html>
- MEFP-SEE. (2019). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan plazas para profesores visitantes en centros educativos de Estados Unidos de América, Canadá, Reino Unido y China para el curso académico 2020-2021*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. <https://www.infosubvenciones.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/681752/document/355278>

- MEFP-SEE. (2020). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan plazas para profesorado visitante español en el exterior para el curso académico 2021-2022*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaria de Estado de Educación.  
<https://www.infosubvenciones.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/740474/document/501615>
- MEFP-SEE. (2022). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación españoles en el extranjero para el curso académico 2022-2023*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaria de Estado de Educación.  
<https://www.pap.hacienda.gob.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/799745/document/657376>
- MEFP-UAEE. (2020). *El mundo estudia español 2020*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Unidad de Acción Educativa Exterior.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2020.html>
- MEFP-UAEE. (2023). *Programa de profesorado en secciones bilingües de español*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Unidad de Acción Educativa Exterior.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:75980577-6ed6-4dae-8ac1-4a6a0076b36a/ppt-twitch-sbbb23.pdf>
- MEFP-UAEE. (s.d.-a) *Conoce nuestra red*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Unidad de Acción Educativa Exterior.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/conoce-nuestra-red.html>
- MEFP-UAEE. (s.d.-b). *Veo en español y experiencias audiovisuales*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Unidad de Acción Educativa Exterior. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/usa-nuestros-recursos/veoenespanol/veoenespanol.html>
- MEFP. (s.d.). *Secciones Bilingües. Información general de la convocatoria 2022 y datos de interés sobre el programa*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/en/contenidos/ba/actividad-internacional/oficinas-centro-exterior/centros-docentes/seccione-bilingue-europa.html>
- Mendes, C. A. (2010). *A China e a cooperação Sul-Sul. Relações Internacionais*, 26.  
<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/21200>

- Mendes, C. A., & Gagliano, L. (2020). The Belt and Road Initiative: A New Platform in EU-China Cooperation? In F. Leandro, P. Duarte, P. (eds), *The Belt and Road Initiative* (pp. 239–253). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3_10)
- MEPD-SGCI. (2007). *El mundo estudia español 2007*. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2007.html>
- MFA-PRC (2016). *Acordo entre a República Popular da China e a República Portuguesa sobre o Estabelecimento Recíproco de Centros Culturais*. Ministry of Foreign Affairs, People Republic of China. <http://treaty.mfa.gov.cn/tykfiles/20201112/1605153562698.pdf>
- MFA-PRC. (2005). *La República Popular China y el Reino de España publicaron una declaración conjunta*. Government of the People's Republic of China. Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. [https://www.fmprc.gov.cn/esp/wjdt/gongbao/200511/t20051115\\_910902.html](https://www.fmprc.gov.cn/esp/wjdt/gongbao/200511/t20051115_910902.html)
- MFA-PRC. (2009). *Declaración Conjunta entre Gobierno de República Popular China y Gobierno de Reino de España sobre Mayor Profundización de Asociación Estratégica Integral entre ambos Países (Texto íntegro)*. Government of the People's Republic of China. Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. <https://www.fmprc.gov.cn/esp/gjhdq/xo/3356/3357/>
- Ming, Y. (2004). *De La Lingüística Aplicada A La Enseñanza Del Español*. [Tese, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai].
- MNE. (2019). *Ásia*. Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/temas-regionais/asia>
- Morbey, J. (2019). *Da identidade dos Macaenses e de outros portugueses do Oriente*. *Hoje Macau*. <https://hojemacau.com.mo/2019/04/25/da-identidade-dos-macaenses-e-de-outros-portugueses-do-orient-3/>
- MPT. (s.d.). *Lenguas cooficiales en España*. Gobierno de España. Ministerio de Política Territorial. <http://www.mptfp.es/portal/politica-territorial/autonomica/Lenguas-cooficiales.html>

- MUST. (s.d.). *Bachelor of Arts in Foreign Language Studies*. Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau.  
<https://www.must.edu.mo/en/uic/programme/bachelor/foreign-language>
- NEEA. (s.d.) *An introduction to The National Education Examinations Authority*. National Education Examinations Authority.  
<https://www.neea.edu.cn/html1/folder/16013/2-1.htm>
- Ning, Q. (2021). The interaction of foreign languages and society: a review of Russian language education in China. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, ne9, 20–37.  
<https://doi.org/10.7764/onomazein.ne9.02>
- OFD. (2022). *Ficha País. China*. Gobierno de España. Ministerio De Asuntos Exteriores Y De Cooperación. Dirección General de Comunicación, Diplomacia Pública y Redes. Oficina de Información Diplomática.  
[https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CHINA\\_FICHA%20PAIS.pdf](https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CHINA_FICHA%20PAIS.pdf)
- ONU. (2019). *What is ‘South-South cooperation’ and why does it matter?* Organização das Nações Unidas.  
<https://www.un.org/development/desa/en/news/intergovernmental-coordination/south-south-cooperation-2019.html>
- Ortega, A. (2019). *Spain and China: A European Approach to an Asymmetric Relationship*. Center for Strategic & International Studies. <https://www.csis.org/analysis/spain-and-china-european-approach-asymmetric-relationship>
- Parrondo, J. (2021, novembro/dezembro). Casa Asia: 20 años de diplomacia pública. *Política Exterior*. <https://static.casaasia.es/2021/11/Parrondo.pdf>
- Payne, M. (2007). Foreign language planning: Towards a supporting framework. *Language Problems Language Planning*, 31(3), 235–256.  
<https://doi.org/10.1075/lplp.31.3.03pay>
- Payne, M., & Almansour, M. (2014). Foreign language planning in Saudi Arabia: beyond English. *Current Issues in Language Planning*, 15(3), 327–342.  
<https://doi.org/10.1080/14664208.2014.915461>
- Pestana, L. F. (2019). O Ensino da Língua Portuguesa no Âmbito da Iniciativa “Faixa e Rota.” *Diacrítica*, 32(2), 365–385.

- Peverelli, P. (2015). *The History of Modern Chinese Grammar Studies*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-46504-2>
- Pinto, P. F. (2008). *Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004)* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1141>
- Pires, L. (2014). O E-Learning como Instrumento de Expansão do Ensino de Português Língua Estrangeira na China [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].  
<http://hdl.handle.net/10400.2/3756>
- Pires, M. D. (2022). Português na China: os números do ensino superior. *Revista Thema*, 21(3), 602–614. <https://doi.org/10.15536/thema.v21.2022.602-614.2442>
- Portaria 1277/2010, de 16 de dezembro. <https://www.instituto-camoes.pt/images/pdfs/portaria-n-1277-2010.pdf>
- Portaria n.º 1191/2010, de 19 de novembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/1191-2010-308711>
- Portaria n.º 1396/2006, de 14 de dezembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/1396-2006-545619>
- Portaria n.º 765/77, de 19 de dezembro. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/765-1977-280257>
- Porto Editora, S.A. & Camões, I.P. (s.d.). *Português mais perto*.  
<https://www.portuguesmaisperto.pt>
- Puy, I. G. (2006). El Español en China. In *Enciclopedia del Español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_24.pdf](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf)
- Puy, I. G. (2012). El Español En China. In *El Español en El Mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2012. Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_12/gonzalez/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm)
- Puy, I. G. (2018). El Español, Em Valor Em Alza En China. In *El Español en El Mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2018. Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_18/gonzalez/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm)
- Real Decreto 1/1992, de 10 de enero, por el que se modifican y completan determinados artículos del Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen diplomas*



*acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera*  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-688>

*Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior* <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-20613>

*Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)»* <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-21672>

*Real Decreto 1403/2007, de 26 de octubre, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-20275>

*Real Decreto 1527/1988, de 11 de noviembre, por el que se reestructura la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, con refundición de los Organismos autónomos adscritos a la misma*  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1988-29179>

*Real Decreto 267/2022, de 12 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación*  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-6045>

*Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional*

*Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera.*  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1988-18767>

Red de Casas. (s.d.) *Las Casas*. <https://www.reddecasas.es/lascasas.php>

Resolução de Conselho de Ministros nº 70/2016. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/70-2016-75784201>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, de 27 de novembro.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/188-2008-440776>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 21 de abril.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/39-2006-649909>

Reto, L. A. (Coord.) (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Texto Editora.

- Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Reto, L., Crespo, N., & Esperança, J. P. (2020). *A língua portuguesa como ativo global*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111>
- Ricento, T. (Ed.) (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Blackwell.
- Riva, I. de la. (2005). Plan de acción Asia y Pacífico 2005-2008. Anuario Asia-Pacífico. [https://www.cidob.org/articulos/anuario\\_asia\\_pacifico/20052/plan\\_de\\_accion\\_asia\\_y\\_pacifico\\_2005\\_2008](https://www.cidob.org/articulos/anuario_asia_pacifico/20052/plan_de_accion_asia_y_pacifico_2005_2008)
- Rizzo, M. F. (2014). La certificación de español como lengua extranjera en los Congresos Internacionales de la Lengua Española: posiciones convergentes y divergentes en el escenario glotopolítico iberoamericano. *SIGNOS ELE*, 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782955>
- Rollo, M. F., Queiroz, M. I., & Brandão, T. (2011). Pensar e mandar fazer ciência. A criação da Junta de Educação Nacional e a política de organização científica do Estado Novo. *Ler História*, 61, 105–145. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1645>
- Rollo, M. F., Queiroz, M. I., Brandão, T., & Salgueiro, A. (2012). *Ciência, Cultura e Língua em Portugal no Século XX. Da Junta de Educação Nacional ao Instituto Camões*. Instituto Camões, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Rubin, J., & Jernudd, B. (Eds.) (1971). *Can Language be Planned?* Hawaii: University of Hawaii Press.
- Ruíz, R. (1984) Orientations in Language Planning. *NABE Journal* 8(2), 15-34. <http://dx.doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Salomão, R. (2006). *Línguas e Culturas Nas Comunicações de Exportações: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.
- SC-PRC. (2016). *Full text of China's Policy Paper on Latin America and the Caribbean*. The State Council of the People's Republic of China. [http://english.www.gov.cn/archive/white\\_paper/2016/11/24/content\\_281475499069158.htm](http://english.www.gov.cn/archive/white_paper/2016/11/24/content_281475499069158.htm)

- Schiffman, H. (2006). Language policy and linguistic culture. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 111–126). Blackwell.
- SIELE. (2023). *Examination Centers*. Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española. [http://www.siele.org.cn/#/en\\_us/examination\\_centers](http://www.siele.org.cn/#/en_us/examination_centers)
- SIELE. (s.d.). *Conoce SIELE*. Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española. <https://siele.org/web/guest/conoce-siele>
- Silva, A. S., & Arede, P. (2021). Do “investimento notável” aos avisos sobre o futuro. *Hoje Macau*. <https://hojemacau.com.mo/2021/05/05/lingua-portuguesa-do-investimento-notavel-aos-avisos-sobre-o-futuro/>
- Silva, A. S. (2019). Nós, a Europa e a China. *Público*. <https://www.publico.pt/2019/06/09/opiniao/noticia/europa-china-1875746>
- Silva, J. T. da, & Pereira, R. (2020). China and the Portuguese Atlantic: The BRI'S Last Puzzle Piece. In F. Leandro, P. Duarte, P. (eds), *The Belt and Road Initiative* (pp. 389–409). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2564-3_16)
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2014). Language management in the People's Republic of China. *Language*, 90(4), 165-179. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9284-9>
- Spolsky, B. (Ed.) (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press.
- Sueiro, N. P. (2009). La Difusión Y Recepción De La Literatura Informativa Sobre China Em La España Del Siglo De Oro. In P. Bégrand (Ed.), *Representaciones de la alteridad, ideológica, religiosa, humana y espacial en las relaciones de sucesos (siglos XVI-XVIII): V Congreso Internacional SIERS, LHPL, UFC Besançon, 6, 7, 8 de septiembre de 2007*. Presses universitaires de Franche-Comté. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156656>
- Swaan, A. de. (2001). *Words of the World*. Oxford: Polity.
- Teixeira e Silva, R., & Lima-Hernandes, M. C. (2014). Políticas linguísticas e língua portuguesa em Macau, China: à guisa de introdução. *Signótica*, 26, 1–16. <https://doi.org/10.5216/sig.v26iesp..31400>

- Teixeira e Silva, R., & Lima-Hernandes, M. C. (2014). Políticas linguísticas e língua portuguesa em Macau, China: à guisa de introdução. *Signótica*, 26(esp.), 1–16. <https://doi.org/10.5216/sig.v26iesp..31400>
- Terra, S. (2023, 6 de março). SJM e STDM renovaram acordo de serviços. *Jornal Tribuna de Macau*. <https://jtm.com.mo/local/sjm-stdm-renovaram-acordo-de-servicos/>
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 42-59). Malden: Blackwell.
- Torronteras, A. V., Baz, A. Á., & Liya, M. (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de Español en la R. P. China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 2(14). <https://doi.org/10.17345/rile14.2978>
- UAM. (2017) 2007. *Instituto Confucio de Madrid*. Universidad Autonoma de Madrid. <https://50aniversario.uam.es/2007-instituto-confucio-de-madrid/>
- UM. (s.d.). *Spanish*. Universidade de Macau. <https://fah.um.edu.mo/spanish/?lang=zh-hant>
- USJ. (s.d.). *Spanish Language I*. Universidade de São José. <https://www.usj.edu.mo/en/course/spanish-i/>
- V Governo Constitucional. (1979). *Programa do V Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464024/GC05.pdf>
- Vázquez, M., & Blasco, R. (2004). ¿Qué aporta la universidad de Hong Kong a la enseñanza/aprendizaje del Español en Asia? In *Actas del I Encuentro de Profesores de español de Asia-Pacífico*. Instituto Cervantes de Manila. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manila\\_2004/12\\_vazquez\\_blasco.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/12_vazquez_blasco.pdf)
- VI Governo Constitucional. (1980). *Programa do VI Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464027/GC06.pdf>
- VII Governo Constitucional. (1981). *Programa do VII Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464069/GC07.pdf>

- VIII Governo Constitucional. (1981). *Programa do VIII Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464030/GC08.pdf>
- Wang, J. (2014). A Urgência na Criação de Uma Licenciatura em Português nas Universidades Chinesas no Contexto de Estudo das Línguas Estrangeiras Pouco Utilizadas. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O Português na China – Ensino e Investigação* (pp. 88–98). LIDEL.
- Wang, Q. (2023, March 31). China ready to expand trade and investment cooperation with Spain. China Daily. <https://www.chinadaily.com.cn/a/202303/31/WS6426d5a0a31057c47ebb7c46.html>
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning*. New York: Palgrave MacMillan.
- Wu, J. (2021). An overview of less commonly taught languages education in China: historical perspectives and practical concerns. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, ne9, 38–50. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne9.03>
- X Governo Constitucional. (1985). *Programa do X Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464036/GC10.pdf>
- XI Governo Constitucional. (1987). *Programa do XI Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf>
- XII Governo Constitucional. (1991). *Programa do XII Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464042/GC12.pdf>
- XIII Governo Constitucional. (1995). *Programa do XIII Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>
- XIV Governo Constitucional. (1999). *Programa do XIV Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464048/GC14.pdf>

- XIX Governo Constitucional. (2011). *Programa do XIX Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa.  
[https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)
- XV Governo Constitucional. (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa.  
<https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464051/GC15.pdf>
- XVI Governo Constitucional. (2004). *Programa do XVI Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa.  
<https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464054/GC16.pdf>
- XVII Governo Constitucional. (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional*.  
<https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464057/GC17.pdf>
- XVIII Governo Constitucional. (2009). *Programa do XVIII Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa.  
<https://www.historico.portugal.gov.pt/media/468569/gc18.pdf>
- XX Governo Constitucional. (2015). *Programa do XX Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa.  
[https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)
- XXI Governo Constitucional. (2015). *Programa do XXI Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf>
- XXII Governo Constitucional. (2019). *Programa do XXI Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt/gc22/programa-do-governo-xxii/programa-do-governo-xxii-pdf>
- XXII Governo Constitucional. (2021b). *Ação Cultural Externa: Plano Indicativo Anual*. Governo da República Portuguesa.  
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=acao-cultural-externa-plano-indicativo-anual>
- XXII Governo Constitucional. (2022a). *Ação Cultural Externa para 2023 prevê 3673 iniciativas*. Governo da República Portuguesa.  
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=acao-cultural-externa-para-2023-preve-3673-iniciativas>

- XXIII Governo Constitucional. (2022). *Programa do XXIII Governo Constitucional*. Governo da República Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt/gc23/programa-do-governo-xviii/programa-do-governo-xviii-pdf>
- Yan, Q. (2019). O Desenvolvimento do Ensino de Português na China: História, Situação Atual e Novas Tendências In YAN Q. & F. D. Albuquerque (Eds.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas* (pp. 24-52). Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EDUFRN).
- Ye, Z. (2014). Algumas Considerações sobre a Expansão do Ensino da Língua Portuguesa na China. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O Português na China: Ensino e Investigação*. LIDEL.
- Yepes, C. de P. (2008). La dimensión europea de la nueva estrategia española hacia Asia-Pacífico [Apresentação em Conferência]. Sexto Congreso de la Asociación Española de Estudios del Pacífico, Valladolid, España. <https://static.casaasia.es/pdf/308041023271091521407778.pdf>
- Yu, M. (2021). El Español En China. In *El Español en El Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_21/asia\\_oceania/china.htm](https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm)
- Zhang, Y., Poço Lopes, I., & Castelo, A. (Coord.). (2020). *Livro Azul - Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China (1960-2020)*. Universidade Politécnica de Macau.

## ANEXOS



**Anexo 1: Lista de 67 instituições de ensino superior da China com oferta presente ou passada de português e respetivo grau mais alto oferecido.**

#	Nome em português (ordenado alfabeticamente)	Sigla	Nome em chinês	Província	Cidade	Grau em português mais elevado
1	Escola da Universidade de Lisboa na Universidade de Xangai	ULISBOAS	上海大学里斯市宇院	Shanghai	Shanghai	Língua Segunda/Opcional*
2	Escola Maxdo da Universidade Normal de Pequim	BNU	北京师范大学	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato*
3	Escola Superior das Forças de Segurança de Macau	ESFSM	澳門保安部隊高等學校	Macau	Macau	Língua Segunda/Opcional
4	Instituto de Chengdu da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	CISISU	四川外国语大学成都学院	Sichuan	Chengdu	Licenciatura/Bacharelato
5	Instituto de Ciências Aplicadas da Universidade de Ciência e Tecnologia de Jiangxi	ASCIX	江西理工大学应用科技学院	Jiangxi	Ganzhou	Licenciatura/Bacharelato
6	Instituto de Comunicação de Hebei	HEBIC	河北传媒学院	Hebei	Shijiazhuang	Licenciatura/Bacharelato
7	Instituto de Estudos Estrangeiros de Chongqing	CQIFS	四川外国语大学重庆南方翻译学院	Chongqing	Chongqing	Licenciatura/Bacharelato*
8	Instituto de Estudos Estrangeiros de Hainan	HNCFS	海南外国语职业学院	Hainan	Wenchang	Licenciatura/Bacharelato
9	Instituto de Estudos Estrangeiros de Hunan	HUWAI	湖南外国语职业学院	Hunan	Changsha	Licenciatura/Bacharelato
10	Instituto de Estudos Estrangeiros de Jiangxi	JXCFS	江西外语外贸职业学院	Jiangxi	Nanchang	Licenciatura/Bacharelato
11	Instituto de Formação Turística	IFTM	澳门旅游学院	Macau	Macau	Língua Segunda/Opcional
12	Instituto de Línguas Estrangeiras Aplicadas da Escola Vocacional de Ciência e Tecnologia de Cantão	GDIT	广东科学技术职业学院应用外语学院	Guangdong	Guangzhou	Licenciatura/Bacharelato*
13	Instituto de Línguas Estrangeiras da Universidade do Oceano da China	OUC	中国海洋大学	Shandong	Qingdao	Suspensão
14	Instituto de Tradução de Shandong da Universidade Vocacional dos Negócios Estrangeiros de Shandong	SDWS	山东外事翻译职业学院 (山东外事职业大学)	Shandong	Jinan	Licenciatura/Bacharelato
15	Instituto Superior de Negócios do Sul da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão	GWNG	广东外语外贸大学南国商学院	Guangdong	Guangzhou	Licenciatura/Bacharelato
16	Instituto Xinhua de Cantão	XHSYSU	广州新华学院	Guangdong	Dongguan	Licenciatura/Bacharelato
17	Universidade da Cidade de Macau	CITYU	澳门城市大学	Macau	Macau	Doutoramento
18	Universidade da Cidade de Pequim	BCU	北京城市大学	Beijing	Beijing	Suspensão
19	Universidade de Ciência e Engenharia de Sichuan	SUSE	四川轻化工大学	Sichuan	Zigong	Licenciatura/Bacharelato*
20	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	MUST	澳門科技大學	Macau	Macau	Mestrado
21	Universidade de Comunicação da China	CUC	中国传媒大学	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato
22	Universidade de Comunicação da China em Nanjing	CUCN	中国传媒大学南广学院	Jiangsu	Nanjing	Suspensão
23	Universidade de Desporto de Pequim	BSU	北京体育大学	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato
24	Universidade de Economia e Negócios Internacionais	UIBE	对外经济贸易大学	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato
25	Universidade de Energia Elétrica de Xangai	SUEP	上海电力学院	Shanghai	Shanghai	Língua Segunda/Opcional
26	Universidade de Engenharia da Informação do Exército de Libertação Popular	IEU	中国人民解放军战略支援部队信息工程大学	Henan	Luoyang	Licenciatura/Bacharelato*
27	Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão	GDUFS	广东外语外贸大学	Guangdong	Guangzhou	Licenciatura/Bacharelato
28	Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	HBWY	河北外国语学院	Hebei	Shijiazhuang	Licenciatura/Bacharelato
29	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	BFSU	北京外国语大学	Beijing	Beijing	Mestrado
30	Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	TJFSU	天津外国语大学	Tianjin	Tianjin	Mestrado

31	Universidade de Estudos Internacionais de Jilin	JISU	吉林外国语大学	Jilin	Changchun	Licenciatura/Bacharelato
32	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	BISU	北京第二外国语学院	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato
33	Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	SISU	四川外国语大学	Chongqing	Chongqing	Licenciatura/Bacharelato
34	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	SHISU	上海外国语大学	Shanghai	Shanghai	Mestrado
35	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	XISU	西安外国语大学	Shaanxi	Xi'an	Licenciatura/Bacharelato
36	Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	ZISU	浙江外国语学院	Zhejiang	Hangzhou	Licenciatura/Bacharelato
37	Universidade de Finanças e Economia de Guizhou	GUFE	贵州财经大学	Guizhou	Guiyang	Licenciatura/Bacharelato*
38	Universidade de Hebei	HBUS	河北大学	Hebei	Baoding	Licenciatura/Bacharelato*
39	Universidade de Henan	HENU	河南大学	Henan	Kaifeng	Língua Segunda/Opcional*
40	Universidade de Hong Kong	HKU	香港大学	Hong Kong	Hong Kong	Língua Segunda/Opcional
41	Universidade de Hubei	HUBU	湖北大学	Hubei	Wuhan	Licenciatura/Bacharelato
42	Universidade de Língua e Cultura de Pequim	BLCU	北京语言大学	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato
43	Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	DLUFL	大连外国语大学	Liaoning	Dalian	Mestrado
44	Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang Yuexiu	ZYUFL	浙江越秀外国语学院	Zhejiang	Shaoxing	Licenciatura/Bacharelato
45	Universidade de Macau	UM	澳门大学	Macau	Macau	Doutoramento
46	Universidade de Pequim	PKU	北京大学	Beijing	Beijing	Mestrado
47	Universidade de São José	USJ	澳門聖若瑟大學	Macau	Macau	Doutoramento
48	Universidade de Shandong	SDU	山东大学	Shandong	Jinan	Suspensão
49	Universidade Fudan	FUDAN	复旦大学	Shanghai	Shanghai	Suspensão
50	Universidade Huaqiao	HQU	华侨大学	Fujian	Fuzhou	Suspensão
51	Universidade Internacional de Heilongjiang	HIU	黑龙江外国语学院	Heilongjiang	Harbin	Licenciatura/Bacharelato*
52	Universidade Jiaotong de Lanzhou	LZJTU	兰州交通大学	Gansu	Lanzhou	Licenciatura/Bacharelato
53	Universidade Jiaotong de Pequim	BJTU	北京交通大学	Beijing	Beijing	Licenciatura/Bacharelato
54	Universidade Jiaotong do Leste da China	ECJTU	华东交通大学	Jiangxi	Nanchang	Licenciatura/Bacharelato*
55	Universidade Jinan	JNU	暨南大学	Guangdong	Guangzhou	Língua Segunda/Opcional*
56	Universidade Nankai	NKU	南开大学	Tianjin	Tianjin	Licenciatura/Bacharelato
57	Universidade Normal de Anhui	AHNU	安徽师范大学	Anhui	Wuhu	Licenciatura/Bacharelato*
58	Universidade Normal de Fujian	FJNU	福建师范大学	Fujian	Fuzhou	Licenciatura/Bacharelato*
59	Universidade Normal de Harbin	HRBNU	哈尔滨师范大学	Heilongjiang	Harbin	Licenciatura/Bacharelato
60	Universidade Normal de Hebei	HEBTU	河北师范大学	Hebei	Shijiazhuang	Língua Segunda/Opcional*
61	Universidade Normal de Hunan	HUNNU	湖南师范大学	Hunan	Changsha	Licenciatura/Bacharelato*
62	Universidade Normal de Pequim em Zhuhai	BNUZ	北师珠海	Guangdong	Zhuhai	Língua Segunda/Opcional

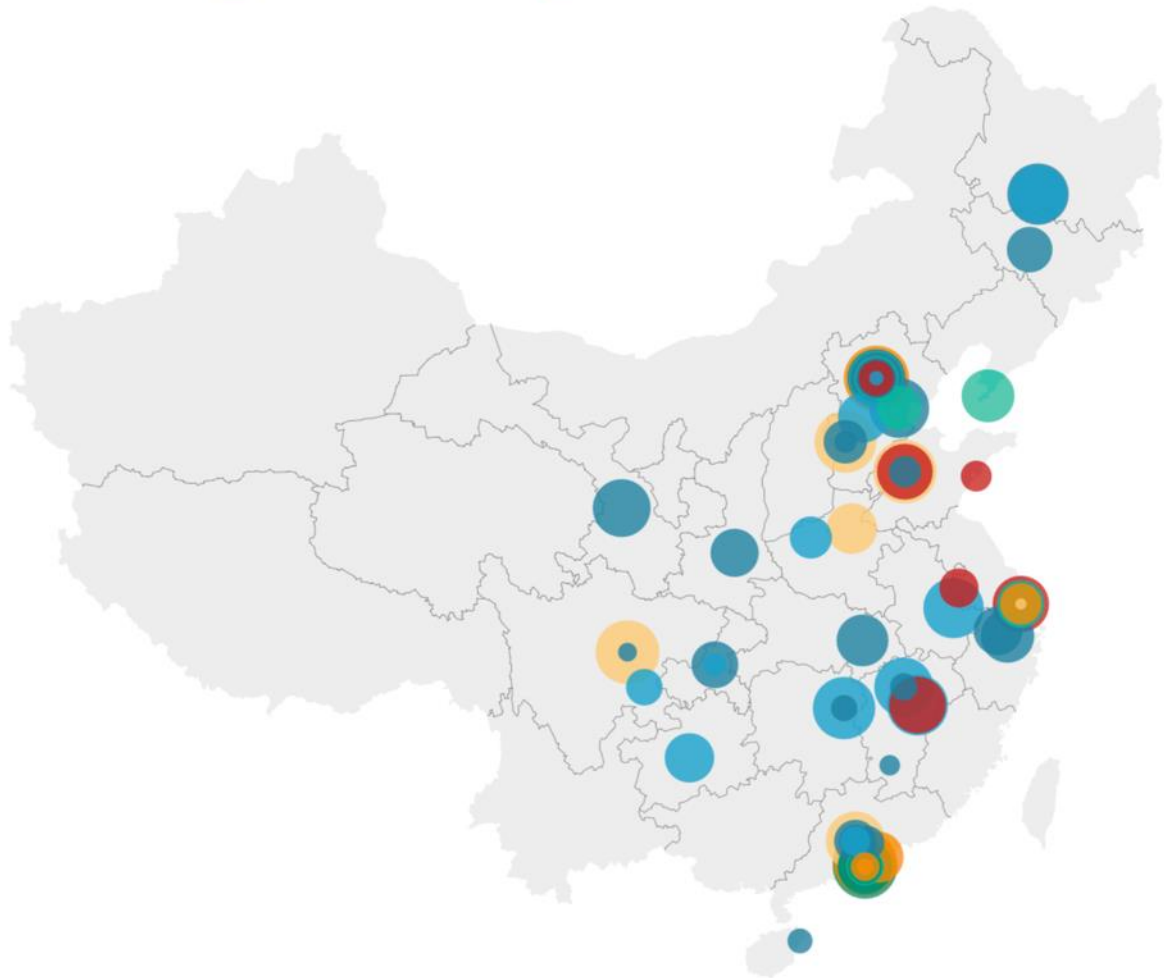
63	Universidade Normal de Shandong	SDNU	山东师范大学	Shandong	Jinan	Língua Segunda/Opcional*
64	Universidade Normal de Sichuan	SICNU	四川师范大学	Sichuan	Chengdu	Língua Segunda/Opcional*
65	Universidade Politécnica de Macau	MPU	澳门理工大学	Macau	Macau	Doutoramento
66	Universidade Sun Yat-sen	SYSU	中山大学	Guangdong	Zhuhai	Língua Segunda/Opcional
67	Universidade Tsinghua	THU	清华大学	Beijing	Beijing	Língua Segunda/Opcional

A lista apresentada reúne dados de Jatobá (2020), de Castelo & Ye (2020), da Embaixada do Brasil em Pequim e Pires (2022), e elementos por nós corroborados e recolhidos independentemente, conforme indicado na secção 2.2.3.3. Os graus indicados com um asterisco (\*) referem-se aos casos corroborados por pelo menos duas fontes, mas não todas.

**Anexo 2: Mapa de distribuição geográfica das 67 instituições de ensino superior da China com oferta presente ou passada.**

## Distribuição geográfica dos cursos de português no ensino superior na China

■ Doutoramento ■ Mestrado ■ Licenciatura/Bacharelato ■ Licenciatura/Bacharelato\* ■ Língua Segunda/Opcional ■ Língua Segunda/Opcional\* ■ Suspenso



O mapa apresentado baseia-se nos dados de Jatobá (2020), de Castelo & Ye (2020), da Embaixada do Brasil em Pequim e Pires (2022), e elementos por nós corroborados e recolhidos independentemente, listados no **Anexo 1** e conforme indicado na secção 2.2.3.3.