

LANGUAGE RICH EUROPE

TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
PARA O MULTILINGUISMO NA EUROPA



Com o apoio de:



DG Educação e Cultura

Programa de Aprendizagem ao
Longo da Vida

Projecto financiado com o apoio da Comissão Europeia.
A informação contida nesta publicação (comunicação) vincula
exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela
utilização que dela possa ser feita.

PARTE 1: Guus Extra e Kutlay Yağmur

PARTE 2: Kutlay Yağmur, Guus Extra e Marlies Swinkels

EDITORES: Guus Extra e Kutlay Yağmur

ÍNDICE

| | | | |
|--|-----------|---|-----------|
| AGRADECIMENTOS | 2 | PARTE 3: PORTUGAL, PERFIL DO PAÍS | 82 |
| INTRODUÇÃO | | Contexto do país..... | 82 |
| <i>Martin Hope</i> | 5 | Línguas em documentos e bases de dados oficiais..... | 82 |
| PRINCIPAIS CONCLUSÕES E DISCUSSÃO | | Línguas na educação pré-escolar..... | 83 |
| <i>Guus Extra e Kutlay Yağmur</i> | 7 | Línguas na primeira etapa do ensino básico..... | 84 |
| PARTE 1: PARA A FORMULAÇÃO DE INDICADORES EUROPEUS DE POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS | | Organização..... | 84 |
| <i>Guus Extra e Kutlay Yağmur</i> | 13 | Ensino..... | 85 |
| 1.1 Atores europeus na promoção do multilinguismo e do plurilinguismo..... | 14 | Línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário..... | 87 |
| 1.2 A fórmula trilingue e o plurilinguismo..... | 20 | Organização..... | 87 |
| 1.3 Variedades de língua exploradas no projeto..... | 21 | Ensino..... | 88 |
| 1.4 Domínios de língua incluídos no inquérito..... | 23 | Línguas no ensino pós-secundário e no ensino superior..... | 90 |
| 1.5 Recolha de dados primários e a fórmula trimunicipal..... | 24 | Ensino pós-secundário (em três instituições)..... | 90 |
| 1.6 Metodologia de investigação..... | 27 | Ensino superior (em três instituições)..... | 92 |
| PARTE 2: ANÁLISE TRANSNACIONAL DOS RESULTADOS DO LANGUAGE RICH EUROPE | | Línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa..... | 93 |
| <i>Kutlay Yağmur, Guus Extra e Marlies Swinkels</i> | 30 | Línguas nos serviços e espaços públicos..... | 94 |
| 2.1 Línguas em documentos e bases de dados oficiais..... | 31 | Estratégias linguísticas institucionalizadas a nível municipal..... | 94 |
| 2.2 Línguas na educação pré-escolar..... | 36 | Serviços de comunicação oral..... | 95 |
| 2.3 Línguas na primeira etapa do ensino básico..... | 40 | Serviços de comunicação escrita..... | 96 |
| 2.4 Línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário..... | 48 | Línguas nas empresas (20 empresas)..... | 97 |
| 2.5 Perspetivas transversais sobre o ensino pré-(básico) e secundário..... | 58 | | |
| 2.6 Línguas no ensino pós-secundário e no ensino superior..... | 60 | | |
| 2.7 Línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa..... | 64 | | |
| 2.8 Línguas nos serviços e espaços públicos..... | 69 | | |
| 2.9 Línguas nas empresas..... | 72 | | |
| 2.10 Perspetivas transversais sobre os perfis multilingues obtidos para além do domínio da educação..... | 77 | | |
| Bibliografia dos Partes I e II..... | 78 | | |
| Glossário..... | 80 | | |

AGRADECIMENTOS

Equipa de coordenação do Language Rich Europe

Aneta Quraishy, gestora do projeto, British Council
Christiane Keilig, coordenadora de comunicações, British Council
David Sorrentino, gestor de comunicações, British Council
Eilidh MacDonald, coordenadora de projeto, British Council
Martin Hope, diretor do projeto Language Rich Europe, (2009-agosto de 2012), British Council
Nadine Ott, ex-gestora do projeto, British Council
Simon Ingram-Hill, diretor do projeto Language Rich Europe (a partir de setembro de 2012), British Council
Guus Extra, Cátedra de Línguas e Minorias, Universidade de Tilburgo
Karin Berkhout, secretária do Babylon, Universidade de Tilburgo
Kutlay Yağmur, professor associado de multilinguismo, Universidade de Tilburgo
Marlies Swinkels, Departamento de Estudos Culturais, Universidade de Tilburgo

Membros do grupo diretor dos Language Rich Europe

Aneta Quraishy, gestora de projeto, Language Rich Europe
Guus Extra, Cátedra de Línguas e Minorias, Universidade de Tilburgo
Joe Sheils, antigo chefe do departamento de Educação e Política de língua, Conselho da Europa
Juan Pedro de Basterrechea, diretor de vendas e angariações, Instituto Cervantes
Liliana Szczuka-Dorna, presidente do Departamento de Línguas Modernas, Poznan University of Technology
Mário Filipe, vice-presidente, Instituto Camões
Martin Hope, diretor das delegações do Benelux e da UE, British Council (até agosto de 2012)
Simon Ingram-Hill, diretor da delegação da Hungria, British Council (a partir de setembro de 2012)
Tony Jones, assessor principal, English Language Innovation, British Council
Thomas Huddleston, analista de políticas, Migrant Policy Group
Ulla-Alexandra Mattl, coordenadora, EUNIC em Bruxelas
Wolf von Siebert, gestão de projetos, Language and Integration, Goethe Institute
Xavier North, delegado-geral da língua francesa e das línguas de França, Delegação-geral da língua francesa e das línguas de França

Consórcio de parceiros

Esta primeira edição do *LRE — Tendências e políticas para o multilinguismo na Europa* foi produzida graças à longa e empenhada colaboração do nosso consórcio de parceiros, aos quais estamos extremamente gratos pela sua energia e pelo seu empenho:

Alemanha: Universidade de Hamburgo, LIMA — Gestão da Diversidade Linguística em Áreas Urbanas e Instituto Goethe

Áustria: EDUCULT, Denken und Handeln im Kulturbereich

Bélgica: Grupo de Políticas de Migração, EUNIC em Bruxelas, Instituto Cultural Dinamarquês e Universiteit Gent / Universidade de Gent (Steunpunt Diversiteit en Leren / Centro Diretor para a Diversidade e Aprendizagem)

Bósnia Herzegovina: Universidade de Sarajevo, Faculdade de Filosofia

Bulgária: Universidade de Sófia, Faculdade de Filologia Clássica e Moderna

Dinamarca: Conselho de Língua Dinamarquesa

Espanha: Instituto Cervantes, Universidad Nebrija, Departamento de Cultura, Universidade de Barcelona

Estónia: Centro Nacional de Exames e Qualificações

França: Observatoire Européen du Plurilinguisme

Grécia: Centro de Investigação do Sudeste Europeu

Hungria: Instituto de Investigação em Linguística, Centro de Investigação sobre o Multilinguismo

Itália: Università per Stranieri di Siena, LEND

Lituânia: Centro de Investigação Social da Lituânia, Instituto de Investigação Social e do Trabalho

Países Baixos: Universidade de Tilburgo — Babylon, Centro de Estudos da Sociedade Multicultural

Polónia: Instituto para a Qualidade na Educação

Portugal: Instituto Camões, ILTEC — Instituto de Linguística Teórica e Computacional

Reino Unido: The Languages Company, Welsh Language Board e CILT, National Centre for Languages — CILT (levou a cabo a investigação inicial)

Roménia: Centre Education 2000+, Fundação EuroEd

Suíça: Universidade de Friburgo, Instituto de Multilinguismo

Ucrânia: Instituto de Psicologia Social e Política

Parceiros Associados

Conselho da Europa, Estrasburgo
Centro Europeu de Línguas Modernas, Graz

Gostaríamos também de agradecer à nossa equipa de colegas do British Council nos seguintes países pelas sua valiosa colaboração e assistência:

Alemanha: Michael Croasdale

Áustria: Martin Gilbert

Bélgica: Julia Kofler, Kirsi Suutarinen

Bósnia Herzegovina: Samir Avdibegovic e Alisa Mulalic

Bulgária: Tzvetanka Panova

Dinamarca: Dorte Friis e Brid Conneely

Espanha: Raquel Fernandez Montes

Espanha (Catalunha): Isabella Petith

Estónia: Ursula Roosmaa

França: Marianne Garcia

Grécia: Alison Weedall

Hungria: Viktoria Vas e Agota Biro

Itália: Susan Costantini

Lituânia: Vilma Bačkiūtė

Países Baixos: Manon de Ruijter,
Aleksandra Parcinska e Canan Marasligil

Polónia: Alicja Dudziak

Portugal: Fátima Dias

Reino Unido: Tony Jones

Reino Unido (País de Gales): Simon Ford

Roménia: Ruxandra Popovici

Suíça: Caroline Morrissey e Simon Brimblecombe

Ucrânia: Irina Sukhinina e Elena Gorsheniova

Por fim, estendemos o nosso sentido agradecimento às redes de especialistas e de responsáveis pela revisão pelos pares e pela contribuição para os perfis nacionais, que partilharam o seu profundo conhecimento para produzir os dados em que este relatório se baseia. Os seus nomes são apresentados abaixo.

Áustria

Anke Schad, EDUCULT

Michael Wimmer, EDUCULT

Waldemar Martyniuk, Conselho da Europa, ECML

Bélgica

Piet Van Avermaet, Universidade de Gent

Rebecca Marx, Instituto Cultural Dinamarquês

Bósnia Herzegovina

Ivo Komsic, Universidade de Sarajevo, Faculdade de Filosofia

Jasmin Dzindo, Universidade de Sarajevo, Faculdade de Filosofia

Bulgária

Galina Sokolova, Universidade de Sófia

Gueorgui Jetchev, Universidade de Sófia

Dinamarca

Sabine Kirchmeier-Andersen, Conselho de Língua Dinamarquesa

Revisão de pares

Prof. Anne Holmen, Departamento de inglês, Estudos Germânicos e Românicos, Universidade de Copenhaga

Estónia

Kersti Sostar, Centro de Exames e Qualificações Nacionais

França

Christian Tremblay, Observatório Europeu do Plurilinguismo

Christos Clairis, Observatório Europeu do Plurilinguismo

José Carlos Herreras, Observatório Europeu do Plurilinguismo

Claire Extramiana, Delegação geral da língua francesa e das línguas de França

Xavier North, Delegação geral da língua francesa e das línguas de França

Claude Truchot, Universidade de Estrasburgo

François Monnanteuil, Ministério da Educação

Michel Lefranc, Ministério da Educação

Louis Jean Calvet, Universidade da Provença

Valérie Drake, Ministério dos Negócios Estrangeiros

Alemanha

Emel Özcep, Universidade de Hamburgo, LIMA
Ingrid Gogolin, Universidade de Hamburgo, LIMA
Joana Duarte, Universidade de Hamburgo, LIMA
Patrick Grommes, Universidade de Hamburgo, LIMA
Barbara Thiel, Instituto Goethe
Heike Uhlig, Instituto Goethe
Rolf C. Peter, Instituto Goethe
Uwe Mohr, Instituto Goethe
Wolf von Siebert, Instituto Goethe

Grécia

Evangelia Papatthanasiou, Centro de Investigação do Sudeste Europeu
Nikos Zaharis, Centro de Investigação do Sudeste Europeu
Zoi Tatsioka, Centro de Investigação do Sudeste Europeu
Sara Hannam, Oxford Brookes University

Hungria

Csilla Bartha, Academia Húngara de Ciências, Centro de Investigação do Multilinguismo
Noemi Nagy, Academia Húngara de Ciências, Centro de Investigação do Multilinguismo

Itália

Monica Barni, Università per Stranieri di Siena
Silvia Minardi, Iend – lingua e nuova didattica

Lituânia

Boguslavas Gruševskis, Centro de Investigação Social da Lituânia
Irena Smetonienė, Comissão Estatal sobre a Língua Lituana
Julija Moskvina, Centro de Investigação Social da Lituânia

Países Baixos

Cor van der Meer, Fryske Akademy
Saskia Benediktus, Fryske Akademy

Portugal

Fabiola Santos, ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
Lachlan Mackenzie, ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
Lis Gonçalves, ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
Maria Helena Mira Mateus, ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
Nuno Carvalho, ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional
Cristina Faustino, Instituto Camões
Ricardo Salomão, Universidade Aberta

Roménia

Anca Nedelcu, Centre Education 2000+
Monica Dvorski, Centre Education 2000+
Anca Colibaba, Fundação EuroEd
Stefan Colibaba, Fundação EuroEd
Monica Vlad, Fundação EuroEd Călin Rus, Instituto Intercultural de Timisoara

Espanha

Ivan Igartua, Departamento de Cultura
Marta Genís, Universidad Nebrija
Xavier Vila, Universidade de Barcelona

Suíça

Bernhard Lindt, Universidade de Friburgo, Instituto de Multilinguismo
Raphael Bertele, Universidade de Friburgo, Instituto de Multilinguismo
Susanne Obermayer, Universidade de Friburgo, Instituto de Multilinguismo

Ucrânia

Lyubov Naydonova, Instituto de Psicologia Social e Política

Reino Unido

Phillip Harding-Esch, Languages Company
Dr. Elidir King, Languages Company
Teresa Tinsley, Alcantara Communications
Nick Byrne, Language Centre at the London School of Economics and Political Science
Hywel Jones, Welsh Language Commissioner
Meirion Prys Jones, Welsh Language Board

Revisão de pares:

Prof. Mike Kelly, Universidade de Southampton
Wales: Prof. Colin Williams, Universidade de Cardiff

INTRODUÇÃO

Martin Hope, diretor do projeto Language Rich Europe (2009-agosto de 2012)

O British Council, enquanto organização internacional de relações culturais do Reino Unido, está empenhado em construir relações de longa duração e confiança entre pessoas do Reino Unido e de outros países. O *Language Rich Europe (LRE)*, um projeto que estamos a desenvolver em conjunto com a EUNIC, rede de institutos culturais nacionais da União Europeia, encontra-se no centro da nossa missão de relações culturais. Através do LRE, pretendemos promover maior cooperação na Europa entre os decisores políticos e os executores no desenvolvimento de boas políticas e práticas para o multilinguismo. Estas políticas assegurarão que as línguas e o intercâmbio cultural continuarão a ser promovidos e encorajados na escola, na universidade e na sociedade em geral. Acreditamos que esta promoção é essencial para que os europeus de todas as idades desenvolvam uma perspetiva internacional mais alargada, e para que a Europa como um todo seja capaz de se colocar em posição de estabelecer relações comerciais com os poderes emergentes no mundo no século XXI.

Desde a sua fundação, em 1934, o British Council ajuda os aprendentes de inglês de todo o mundo a comunicar mais eficazmente com pessoas de outros países e a reforçar as suas perspetivas de emprego por meio de cursos presenciais e, mais recentemente, através da Internet. Trabalhamos também em parceria com ministérios e autoridades regionais de educação para apoiar os professores de inglês no seu desenvolvimento profissional. O que é menos amplamente conhecido é o forte apoio que damos para melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras no Reino Unido, através do nosso programa de Assistentes de Língua Estrangeira, do desenvolvimento de manuais de língua estrangeira para as escolas do Reino Unido e da promoção de parcerias escolares com professores e alunos de outros países. Em 2011/2012, recebemos no Reino Unido mais de 2500 assistentes de língua provenientes de países falantes de francês, alemão e espanhol, bem como da Itália, da China, do Japão, de Oman e da Rússia. Estes assistentes auxiliam os nossos próprios professores de língua estrangeira nas escolas de ensino básico e secundário e ajudam a enriquecer o conteúdo cultural das salas de aula do Reino Unido.

O LRE é parte da nossa missão como organização que se dedica ao apoio ao diálogo intercultural e à diversidade na Europa, uma diversidade que se manifesta na grande variedade e riqueza de línguas que observamos à nossa volta, onde quer que vivamos. Marcamos a conclusão da primeira fase do projeto com esta publicação, na qual apresentamos as conclusões da pesquisa de base com vista a investigar políticas e práticas linguísticas atuais nos países parceiros e a verificar quão «linguisticamente ricos» são. Fomos ambiciosos na investigação e procurámos explorar um conjunto variado de tipos de língua: línguas estrangeiras, línguas regionais ou minoritárias, línguas imigrantes e línguas nacionais. No que respeita a estas últimas, estamos sobretudo a observar as formas como as nossas instituições apoiam a aprendizagem da língua nacional por parte de recém-chegados, algo muito importante quer em termos de ensino quer em termos de empregabilidade.

A nossa investigação centrou-se, como é óbvio, no setor da educação, que é onde as línguas são habitualmente ensinadas

e aprendidas, mas pretendemos também explorar outros domínios além da educação e conhecer as políticas e práticas linguísticas nos meios de comunicação social, nos serviços e espaços públicos e nas empresas. Acreditamos que um ambiente linguístico rico fora da escola é tão importante na construção da apreciação e do conhecimento de outras línguas e culturas como a própria instrução formal. Boas políticas linguísticas podem tornar as cidades mais acolhedoras quer para os visitantes quer para os cidadãos, boas práticas linguísticas nas empresas podem dar-lhes uma vantagem competitiva, um conjunto variado de línguas na televisão e na rádio criará maior tolerância e abertura em qualquer sociedade.

Os objetivos globais do *Language Rich Europe*, projeto financiado pela Comissão Europeia, são:

- facilitar o intercâmbio de boas práticas na promoção do diálogo intercultural e da inclusão social através do ensino e da aprendizagem de línguas;
- promover a cooperação europeia no desenvolvimento de políticas e práticas linguísticas em vários setores educativos e na sociedade em geral;
- sensibilizar para as recomendações de promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística na Europa emanadas pela UE e pelo Conselho da Europa.

A primeira etapa da investigação, relatada neste livro, oferece uma plataforma para a criação de redes e parcerias entre decisores políticos e executores na Europa. O nosso objetivo é criar uma rede de 1200 pessoas oriundas da comunidade pré-escolar, do setor do ensino formal, das universidades e dos colégios, do mundo empresarial, dos serviços públicos municipais, dos meios de comunicação social e das associações de imigrantes. Acreditamos que só se todos estes grupos trabalharem em conjunto poderemos construir sociedades verdadeiramente ricas do ponto de vista linguístico nas quais compreendemos a importância das línguas para a coesão e para o bem-estar das nossas comunidades e sociedades, assim como para a nossa prosperidade.

O trabalho que desenvolvemos até agora não teria sido possível sem o nosso consórcio de parceiros e investigadores, cujo empenho e paciência gostaria de agradecer. A equipa de Guus Extra, Kutlay Yağmur e Marlies Swinkels, apoiada por Karin Berkhout, no Babylon Centre for Studies of the Multicultural Society, da Universidade de Tilburgo, merece uma referência especial pela conclusão da enorme tarefa que constituiu a conceção do estudo, a recolha de todos os dados e a apresentação das conclusões na presente publicação.

Espero que o leitor considere estas conclusões preliminares da investigação estimulantes e que as mesmas contribuam para o debate sobre a utilidade das línguas no seu país. Temos, de facto, uma Europa linguisticamente rica e o desafio que enfrentamos é o de encontrar a forma de tirarmos o maior proveito dessa riqueza para benefício de todos.



The Council of Europe (CoE)

O projeto Language Rich Europe optou por partir dos resultados da longa tradição e do vasto trabalho do Conselho da Europa na área da política linguística nos seus 47 estados membros.

O Conselho aceitou o convite dos líderes do projeto, o British Council, em parceria com a EUNIC, para se associar ao desenvolvimento inicial e à fase piloto do projeto, em particular no que respeita à utilização dos instrumentos relativos às suas políticas.

O Conselho da Europa constitui-se como um fórum pan-europeu para partilha de conhecimento e experiência com base em valores comuns e no respeito pela diversidade de contextos. Nesse espírito, o Conselho da Europa apoia os objetivos gerais deste projeto: o intercâmbio de boas práticas na promoção do diálogo intercultural e da inclusão social, a promoção de cooperação europeia no desenvolvimento de políticas e práticas linguísticas e a sensibilização para os valores e princípios orientadores da Europa. É intenção do Conselho da Europa aproveitar os resultados do projeto LRE análise sobre a forma como o impacto dos instrumentos e ações políticas pode ser reforçado na promoção da diversidade linguística e da educação plurilingue e intercultural.

O Conselho da Europa deseja expressar o seu agradecimento pelo trabalho dos autores e líderes do projeto, reconhecendo o desafio substancial que é a tentativa de mapear uma realidade extremamente complexa em mais de vinte contextos diferentes. Espera-se que a consulta deste documento preliminar possa proporcionar um *feedback* importante para a próxima etapa de aperfeiçoamento.

Embora tenha oferecido orientação sobre as políticas e ações que desenvolve, o Conselho da Europa não poderá aceitar a responsabilidade pelo conteúdo do presente relatório ou dos documentos com ele relacionados, em forma impressa ou eletrónica, os quais são da exclusiva responsabilidade dos autores.

Para informação atualizada sobre as convenções, as recomendações, os instrumentos e as atividades de cooperação intergovernamental do Conselho da Europa, aconselha-se ao leitor a consulta do sítio Web da instituição.

DG II – Direção Geral de Democracia

Direção de Cidadania e Participação Democrática —
Departamento de Educação

Unidade de Política Linguística

www.coe.int/lang

Plataforma de recursos e referências para a educação plurilingue e intercultural

Centro Europeu de Línguas Modernas

www.ecml.at

Principais conclusões e discussão

Apesar de a comparação das políticas e práticas para o multi/plurilinguismo em diferentes contextos nacionais e regionais envolver um conjunto de desafios que é preciso ultrapassar, os dados comparativos apresentados neste estudo constituem-se como uma fonte rica de conhecimento transnacional. Colocando de parte o grau de reconhecimento do multi/plurilinguismo, existem políticas e práticas multi/plurilingues nos 24 países/regiões inquiridos, sendo seguidas muitas recomendações da União Europeia (UE) e do Conselho da Europa (CdE). Com base nas conclusões comparativas transnacionais aqui apresentadas e na informação contextual fornecida pelos nossos investigadores nos perfis dos países, na parte 3 deste estudo esperamos que os decisores, os executores e os especialistas que trabalham neste campo tenham a possibilidade de identificar boas práticas, que poderão posteriormente servir de base para desenvolvimento e troca de conhecimentos. Abaixo, resumimos as principais conclusões relativas a cada um dos domínios linguísticos inquiridos.

Línguas em documentos e bases de dados oficiais

- Existe legislação sobre línguas nacionais e R/M em quase todos os países/regiões, sobre línguas estrangeiras em 14 países/regiões e sobre línguas imigrantes em apenas seis países/regiões.
- Existem documentos de políticas oficiais sobre a promoção de línguas nacionais e estrangeiras em quase todos os países/regiões, de línguas R/M em 18 países/regiões e de línguas imigrantes em apenas quatro países/regiões.
- A *Carta europeia de línguas regionais ou minoritárias* (CELRM) foi ratificada pelo Parlamento em 11 dos 18 países inquiridos, e assinada pelo Governo na França e na Itália. Na Bulgária, na Estónia, na Grécia, na Lituânia e em Portugal, a CELRM não foi ratificada nem assinada.
- Os números mais elevados em termos de oferta oficial de línguas R/M encontram-se nos países do sudeste e do centro da Europa. Na Europa ocidental, a Itália e a França são as exceções claras a esta regra geral, uma vez que contam com uma oferta alargada de línguas. Os conceitos de línguas «regionais» ou «minoritárias» não são especificados na CELRM, mas as línguas imigrantes são explicitamente excluídas da mesma. Nos países da Europa ocidental, as línguas imigrantes aparecem muitas vezes mais proeminentemente do que as línguas R/M, mas são menos reconhecidas, protegidas e/ou promovidas.
- A maioria dos países/regiões conhece os mecanismos de recolha oficial de dados linguísticos e uma grande parte deles tem em conta três tipos de línguas: línguas nacionais, línguas R/M e línguas imigrantes. Cinco dos 24 países/regiões não possuem quaisquer mecanismos de recolha de dados linguísticos: Bósnia Herzegovina, Dinamarca, Grécia e Países Baixos. Portugal só recolhe dados sobre a língua nacional.

- Existe ainda variação no que respeita às principais perguntas sobre línguas colocadas através dos mecanismos nacionais/regionais oficiais de recolha de dados. Mais de metade dos países/regiões inquiridos colocam uma pergunta sobre a língua falada em casa, ao passo que outros colocam perguntas sobre a língua principal e/ou a língua materna.

Línguas na educação pré-escolar

- Muitos documentos da UE e do CdE sublinham a importância da aprendizagem precoce de línguas. No nível pré-escolar, 14 dos 24 países/regiões inquiridos oferecem apoio adicional na língua nacional financiado pelo estado para todas as crianças. Os Países Baixos e a Ucrânia são os países que dedicam mais tempo a este apoio.
- Neste nível, existe oferta de línguas estrangeiras em sete países/regiões — Bósnia Herzegovina, País Basco, Bulgária, Catalunha, Estónia, Espanha e Ucrânia —, embora possa ser financiada em parte ou na totalidade pelos pais/encarregados de educação. O inglês, o francês e o alemão são as línguas mais comumente disponibilizadas.
- Existe oferta de línguas R/M em 17 países/regiões, sendo sobretudo financiada pelo estado/região. Em alguns países existem requisitos mínimos quanto à dimensão dos grupos. A Áustria, a Hungria, a Itália, a Roménia e a Ucrânia são os países com maior variedade de oferta.
- A oferta de línguas imigrantes na educação pré-primária ainda não é muito comum. No entanto, apesar das dificuldades no que se refere à identificação adequada de professores e de materiais de aprendizagem, existem três países (Dinamarca, Espanha e Suíça) que de facto disponibilizam apoio a crianças muito jovens para a manutenção e o desenvolvimento das suas línguas e culturas de origem. Na Dinamarca, os custos destes programas são cobertos por fundos nacionais, regionais e locais, ao passo que na Espanha e na Suíça os custos são cobertos por fundos relacionados com o país de origem através de acordos bilaterais.
- O único país que oferece aprendizagem precoce de todos os tipos de línguas analisados é a Espanha.

Línguas na primeira etapa do ensino básico

- De acordo com a UE e o CdE, todas as jovens crianças europeias deveriam aprender duas línguas além da(s) língua(s) nacional(is) do país em que residem. Na primeira etapa do ensino básico, todos os países disponibilizam apoio adicional a recém-chegados para a aprendizagem da língua nacional, exceto a Itália e a Ucrânia.
- Com a exceção do País de Gales, todos os países/regiões contam com oferta de línguas estrangeiras na primeira etapa do ensino básico. Na Dinamarca e na Grécia são obrigatórias duas línguas estrangeiras, ao passo que em 18 países/regiões é obrigatória apenas uma. Na Inglaterra, Irlanda do Norte e Escócia, as línguas estrangeiras são opcionais.
- As línguas estrangeiras são ensinadas a partir do primeiro ano do ensino básico em 12 dos países inquiridos, a partir de meados da primeira etapa do ensino básico em sete, e a partir da fase final desta etapa apenas nos Países Baixos, na Escócia e na Suíça.

- Inglês, francês e alemão destacam-se como as línguas estrangeiras cujo ensino é mais comum. Em muitos casos, uma destas línguas é uma disciplina obrigatória para todos os alunos. Italiano, russo e espanhol são outras línguas disponibilizadas como língua estrangeira obrigatória ou opcional.
- A *Aprendizagem integrada de línguas e conteúdos* (AILC) por meio de línguas estrangeiras é uma prática alargada apenas na Espanha; esta abordagem é também utilizada em outros 13 países/regiões, embora de forma não sistemática.
- Sete países/regiões afirmam utilizar o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECL) de forma explícita na aprendizagem de língua estrangeira, embora possa haver outros que baseiam as suas normas nacionais nos princípios e abordagens ali definidos. Os níveis A1/A2 são as metas para aprendizagem de língua estrangeira nesta faixa etária.
- Existe oferta de línguas R/M em 22 países, sendo Dinamarca e Estónia as exceções. Em 20 países/regiões, as aulas de línguas R/M e as aulas de outras disciplinas ensinadas por meio de línguas R/M estão abertas a todos os alunos, independentemente do seu contexto linguístico; na Bulgária e na Grécia estas aulas dirigem-se apenas aos falantes nativos destas línguas. A oferta é variada em alguns países: a Áustria, a Bulgária, a Hungria, a Itália, a Lituânia, a Roménia e a Ucrânia disponibilizam quatro ou mais línguas R/M como disciplinas ou, na maior parte dos casos, como meio de instrução. Doze países/regiões relatam a existência generalizada da AILC, e seis afirmam que esta abordagem é utilizada a nível local.
- Apenas cinco países/regiões afirmam contar com oferta de línguas imigrantes na primeira etapa do ensino básico. Trata-se da Áustria, da Dinamarca, da França, da Espanha e da Suíça (no cantão de Zurique). Na França e na Suíça, as aulas em línguas imigrantes estão abertas a todos os alunos, ao passo que na Áustria, Dinamarca e Espanha estão reservadas a falantes nativos dessas línguas. A Espanha e a Suíça têm uma oferta de aulas parcialmente em horário escolar, ao passo que em outros países estas aulas são disponibilizadas no âmbito das atividades extracurriculares. A aprendizagem em línguas imigrantes não está ligada a qualquer tipo de padrões nacionais, regionais ou definidos na escola, embora o desenvolvimento das competências linguísticas seja monitorizado em todos os países menos na Áustria. As aulas em línguas imigrantes são totalmente financiadas pelo estado na Áustria e na Dinamarca, ao passo que na França, na Espanha e na Suíça são sobretudo financiadas pelo país de origem.
- Na primeira etapa do ensino básico existem professores de língua qualificados para ensinar línguas estrangeiras nos países/regiões inquiridos de acordo com a seguinte distribuição: 16 de 24 na língua nacional, 17 de 22 em línguas R/M, 14 de 23 em línguas estrangeiras e dois de cinco em línguas imigrantes. Na Áustria, na Inglaterra, na França, na Itália, nos Países Baixos, na Irlanda do Norte, na Escócia e na Suíça, as línguas estrangeiras são ensinadas por professores com qualificações gerais. A formação inicial e contínua é generalizada na maioria dos países/regiões, salvo no que respeita às línguas imigrantes.
- Uma área em que existe claramente espaço para desenvolvimento é a da mobilidade dos professores: nove dos 24 países/regiões relatam não possuir qualquer tipo de apoio nesta área, e apenas a Catalunha relata contar com programas estruturados de mobilidade de professores. Deveria ser feito um esforço maior para incentivar os professores de língua a passar mais tempo no país da língua que estão a ensinar de forma a adquirirem um maior nível de competências linguísticas e culturais.
- Um conjunto de países está a tomar medidas ativas para aumentar a oferta de professores de língua. Bulgária, Dinamarca, Inglaterra, Frísia, Hungria, Lituânia e Ucrânia estão a recrutar professores adicionais de língua estrangeira. Nenhum dos países/regiões inquiridos está a recrutar ativamente professores de línguas imigrantes.

Línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

- É disponibilizado apoio adicional na língua nacional a recém-chegados antes ou no decorrer do ensino geral em 21 países/regiões. Dinamarca, Itália e Ucrânia relatam não oferecer este apoio.
- Como esperado, todos os países/regiões inquiridos contam com oferta de línguas estrangeiras quer na segunda etapa do ensino básico quer no ensino secundário. Notam-se, porém, diferenças significativas no que respeita ao número de línguas obrigatórias disponibilizadas, ao leque de línguas, à monitorização das competências linguísticas, à utilização da AILC e à utilização do QECL para avaliar o nível alcançado.
- Os únicos países/regiões que têm duas línguas obrigatórias na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário são a Áustria, a Estónia, a França, a Polónia, Portugal e a Roménia e Suíça.
- Como esperado, as metas de aprendizagem em línguas estrangeiras definidas em linha com o QECL estão muito mais bem estabelecidas nas escolas do ensino secundário do que nas escolas da segunda etapa do ensino básico, com 13 dos países/regiões participantes a afirmarem explicitamente o nível a ser atingido. O nível B2 parece ser o nível de proficiência mais comum para a primeira língua estrangeira, e o nível B1 para a segunda.
- Dezanove países disponibilizam línguas R/M no âmbito da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário. Os países/regiões que não disponibilizam ensino em línguas R/M são a Dinamarca, a Inglaterra, a Estónia, a Grécia e a Polónia.
- Dezoito países/regiões monitorizam as competências linguísticas adquiridas através de testes nacionais regionais ou definidos nas escolas, e só a Itália relata não efetuar monitorização. Com a exceção da Áustria e do País de Gales, todos os países/regiões definem metas relativamente ao nível a ser atingido. Todos os países/regiões disponibilizam as línguas gratuitamente a todos os alunos.
- Poucos países disponibilizam ensino em línguas imigrantes de forma sistemática (três na educação pré-escolar e cinco na primeira etapa do ensino básico), sendo que, na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário, oito dos 24 países/regiões responderam positivamente. Trata-se da Áustria, da Dinamarca, da Inglaterra, da Estónia, da França, dos Países Baixos, da Escócia e da Suíça.

- Existe financiamento total para o ensino de línguas imigrantes na Áustria, na Dinamarca, na Inglaterra, nos Países Baixos e na Escócia. Na França e na Suíça o financiamento é disponibilizado pelos países de origem dos alunos imigrantes e, na Estónia, os pais cobrem os custos. Os únicos países/regiões que oferecem ensino em línguas imigrantes tanto no ensino básico como no ensino secundário são a Áustria, a Dinamarca, a França e a Suíça.
 - As línguas estrangeiras mais habitualmente disponibilizadas são o inglês, o alemão e o francês, embora sejam também disponibilizadas outras línguas europeias, como o espanhol e o italiano. Algumas línguas imigrantes, como o árabe, o croata, o polaco, o russo e o turco são disponibilizadas como línguas estrangeiras opcionais, e o árabe e o turco têm um firme estatuto como disciplinas de exame nas escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário na França e nos Países Baixos. O russo é amplamente disponibilizado em países da Europa de leste quer como língua regional/minoritária (R/M) quer como língua estrangeira.
 - Tal como na primeira etapa do ensino básico, a AILC encontra-se disseminada no ensino de línguas R/M, mas não no que se refere às línguas estrangeiras, sendo que apenas a França relata uma prática alargada e 14 outros países/regiões relatam exemplos localizados.
 - Os professores de língua estrangeira têm boas qualificações. Só na Estónia e na Irlanda existem professores de ensino geral a ensinar línguas estrangeiras.
 - Existe um apoio um pouco mais estruturado para a mobilidade na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário do que na primeira etapa do ensino básico. Áustria e Catalunha declaram que os professores passam um semestre no estrangeiro como parte do seu desenvolvimento inicial ou contínuo. Existem outros 17 países/regiões que incentivam e apoiam a mobilidade dos professores financeiramente, quedando-se a Estónia, a França, a Itália, Portugal e a Roménia como países em que existe menor probabilidade de que os professores passem tempo no país da língua alvo.
 - De acordo com as recomendações da UE e do CdE, os professores de língua estrangeira são obrigados a possuir um certo nível de proficiência na língua estrangeira, que é avaliada tendo em conta os níveis do QECRL em oito países/regiões. O nível mais habitualmente exigido é o C1, embora na França e no País Basco se considere o nível B2 adequado.
 - Existe escassez de professores de língua em alguns países/regiões e estão a ser adotadas medidas especiais para recrutar profissionais com as qualificações adequadas e para incentivar as pessoas a obterem qualificações de ensino de línguas. Os países/regiões mais ativos no recrutamento de professores são a Escócia, o País Basco, a Inglaterra, a Roménia e a Suíça. Todos estes países estão a recrutar professores em pelo menos três ou quatro categorias de línguas.
- ### Línguas no ensino pós-secundário e no ensino superior
- Foram recolhidos dados novos/primários dos 69 maiores centros de *Ensino e Formação Profissional* (EFP) nas 67 cidades participantes no projeto: a língua nacional é muito bem apoiada, com 30 das 69 instituições inquiridas a disponibilizarem uma grande variedade de programas de apoio na língua nacional, de competências de comunicação básicas a competências avançadas. Um total de 24 instituições oferece uma pequena quantidade de programas, ao passo que 15 das instituições inquiridas não disponibilizam apoio.
 - Um total de 62 das 69 instituições inquiridas possui oferta de línguas estrangeiras, sendo que 15 declaram que ensinam mais de quatro línguas, 22 contam com oferta de três ou quatro línguas e 25 de um ou duas línguas. Em 41 instituições verifica-se oferta de uma grande variedade de programas, de competências linguísticas básicas a avançadas, ao passo que em 18 existe apenas oferta de programas de competências linguísticas básicas. Em 26 países, os programas são construídos em consonância com o QECRL.
 - Vinte e cinco instituições oferecem línguas R/M, sendo que 13 cobrem os custos na totalidade. Os países/regiões que oferecem cursos em línguas R/M nas três instituições de EFP inquiridas são o País Basco, a Catalunha, a Hungria, a Irlanda do Norte e o País de Gales. Só existe oferta de línguas imigrantes em quatro das instituições inquiridas — uma em cada um dos seguintes países: Áustria, Inglaterra, Itália e País de Gales.
 - Como esperado, o inglês, o francês, o alemão e o espanhol são as línguas estrangeiras que se destacam, existindo alguma oferta de russo como língua R/M em alguns países/regiões e como língua estrangeira noutros. Verifica-se também a oferta do árabe em algumas instituições de EFP. A principal oferta em termos de línguas R/M acontece em países em que existe mais de uma língua oficial.
 - Foram recolhidos dados novos/primários em 65 universidades gerais/públicas. Como seria de esperar, todas as universidades europeias visadas nas cidades de amostra fornecem instrução na língua nacional, uma vez que na maior parte dos casos se trata da língua principal da sua população de estudantes e também da língua oficial do estado. No entanto, na maioria das instituições inquiridas também podem ser utilizadas outras línguas.
 - A mobilidade internacional dos alunos e dos professores, bem como o desejo de atrair um corpo de alunos global e diversificado, parece estar a tornar o inglês a língua segunda de muitas universidades europeias e muitos manuais estão também a ser escritos em inglês.
 - Um número muito elevado de universidades disponibiliza cursos de língua a estudantes de áreas não linguísticas, tal como recomendam as instituições europeias. A oferta é ampla, com 31 instituições (quase metade) a darem aos alunos a possibilidade de escolha de mais de quatro línguas. Apenas oito universidades da nossa amostra não dão aos estudantes das áreas não linguísticas a oportunidade de aprender outras línguas. A real adesão dos alunos a estes cursos é uma matéria que está para além do âmbito da nossa pesquisa.

- Quase todas as universidades se esforçam por atrair alunos internacionais. Metade das universidades relata também desenvolver esforços conscientes para atrair alunos oriundos de um contexto de imigração.
- A mobilidade dos alunos é apoiada financeiramente pelas universidades europeias, mas apenas dez das universidades inquiridas fazem com que os programas de mobilidade sejam obrigatórios para os alunos de línguas.

Línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa

- Para conhecer a diversidade de línguas nos meios de comunicação social, pedimos aos nossos investigadores para registarem as línguas disponibilizadas durante uma semana na rádio e na televisão nacional de acordo com os jornais mais vendidos nas cidades inquiridas. A maior parte dos países participantes disponibiliza algumas emissões de rádio e de televisão em outras línguas além da língua nacional. A Catalunha oferece emissões televisivas numa grande variedade de línguas estrangeiras, R/M e imigrantes. A Hungria e a Itália disponibilizam emissões de rádio em mais de dez línguas.
- No que respeita à dobragem e à legendagem, as conclusões do LRE são comparáveis a estudos anteriores, com cerca de metade dos países/regiões a utilizar regularmente práticas de dobragem, ao passo que a outra metade utiliza legendagem. Os países/regiões que fazem dobragem quer na televisão quer no cinema são a Áustria, a Catalunha, a Hungria, a Itália, a Irlanda do Norte, a Polónia, a Espanha e a Suíça. Os países/regiões em que se faz legendagem quer na televisão quer no cinema são a Bósnia, a Dinamarca, a Inglaterra, a Estónia, a Frísia, a Grécia, Portugal, a Roménia, a Escócia, a Suíça, e o País de Gales. Os outros países têm uma abordagem híbrida, sendo os programas legendados num meio e dobrados no outro.
- No que diz respeito à disponibilidade de jornais nos maiores quiosques e estações de comboios nas cidades inquiridas em cada país/região, todos os investigadores foram a estes quiosques e estações de comboio e listaram os jornais disponíveis em diferentes línguas, seguindo a metodologia de «linguistic landscaping» para obter um retrato instantâneo num dado lugar e momento. Em geral, os jornais em inglês foram os mais comuns, seguidos dos jornais em alemão, francês, russo e italiano. Os jornais árabes e turcos também obtiveram posição de destaque.
- O reconhecimento das línguas gestuais e a disponibilidade das mesmas em eventos mediáticos importantes foram também alvo de pesquisa. A línguas gestuais são oficialmente reconhecidas/promovidas em todos os países/regiões, com exceção do País Basco, da Dinamarca, da Grécia, da Itália e da Polónia. Os surdos podem utilizar sempre as línguas gestuais em interações oficiais com as autoridades em metade dos países/regiões inquiridos. Existem sempre condições para a legendagem em eventos mediáticos importantes na Estónia e regularmente em outros nove países/regiões. No entanto, os investigadores da Polónia e da Roménia declaram que estas condições não estão disponíveis nos seus países.

Línguas nos serviços e espaços públicos

- Procurámos conhecer as políticas e estratégias linguísticas a nível municipal, bem como saber o número de línguas em que os serviços públicos são disponibilizados. Além disso, os representantes das cidades declararam quais eram as línguas de facto disponíveis na comunicação escrita nos serviços de educação, emergências, saúde, serviços legais, de transportes, de imigração e de turismo, bem como nos programas de teatro.
- Foi inquirido um total de 63 cidades, sendo que os critérios básicos se centraram em escolher em cada país/região a capital, a segunda maior cidade e uma cidade/vila com a presença de uma língua regional. De acordo com os relatos dos investigadores, as cidades fornecem serviços em 140 línguas além da língua nacional.
- Cerca de um terço das cidades inquiridas possui um estratégia institucionalizada para a promoção do multilinguismo e metade das cidades inquiridas relata que a oferta de serviços multilingues é muito comum. Só dez das 63 cidades inquiridas não fornecem serviços multilingues. Vinte e três cidades fazem da inclusão de línguas nas descrições de funções dos seus funcionários uma prática alargada, e 18 fornecem formação em línguas aos seus funcionários de forma generalizada. As cinco cidades que oferecem a gama de serviços mais alargada em mais línguas são, por ordem, Viena, Barcelona, Londres, Milão e Cracóvia.
- A maior oferta multilingue encontra-se nos serviços de turismo, de imigração e integração, legais (comunicação oral) e de transporte (comunicação escrita). Os serviços de saúde são também frequentemente disponibilizados em algumas línguas. Os níveis mais baixos de serviços multilingues encontram-se no setor cultural (teatro) e no dos debates políticos/tomadas de decisão. Os serviços de educação também não surgem num posição tão alta como poderia esperar-se, dado o grande número de estudantes (e pais) a frequentar escolas na Europa que não é fluente na língua oficial do país/região em que é educado.
- Dezassete cidades disponibilizam serviços em mais do que quatro línguas, ao passo que 23 os disponibilizam em três a quatro línguas. As cidades que declaram disponibilizar mais serviços em mais línguas são em termos de comunicação oral Londres, Aberdeen, Glasgow, Madrid, Valência, Zurique, Milão, Belfast, Barcelona e Lugano.
- A número de cidades que, por ordem, respondeu positivamente em relação aos serviços de comunicação escrita foi menor; só seis declararam que a maioria dos serviços é oferecida em mais de quatro línguas e 27 em três ou quatro línguas. Isto poderá indicar que é colocada menor ênfase na oferta de documentos em várias línguas do que na oferta de interpretação e mediação oral no momento.
- Além da língua nacional, o inglês é a língua mais amplamente disponibilizada em serviços orais e escritos em todas as cidades inquiridas, seguido do alemão, do russo, do francês e do espanhol. O chinês e o árabe também surgem como altamente prioritários, sendo disponibilizados em várias cidades. O galês, o catalão e o basco são amplamente utilizados nos serviços públicos das respetivas regiões. Os resultados referentes às línguas mais frequentes nos serviços públicos são muito semelhantes aos obtidos para as línguas nos jornais.

- Podemos inferir que existem três tipos de grupos alvo para os serviços de comunicação oral e escrita nos serviços e espaços públicos: a) serviços destinados a viajantes internacionais, pessoas de negócios e turistas; b) grupos imigrantes; c) falantes e leitores de línguas R/M.
- Na maioria dos sítios Web das cidades, o inglês é a língua principal, juntamente com a língua nacional. O alemão e o francês também são muito comuns na nossa amostra de cidades. Algumas segundas maiores cidades têm mais sítios Web multilíngues do que a capital no mesmo contexto nacional. Por exemplo, Roma disponibiliza informação apenas em italiano e em inglês, e a Milão industrial disponibiliza informação em oito línguas diferentes além do italiano. O mesmo fenómeno pode ser observado na Polónia em relação a Cracóvia e Varsóvia. Na cidades regionais inquiridas, o inglês é uma vez mais a língua mais comum nos sítios Web das cidades juntamente com as línguas nacionais.
- É relatada a oferta alargada de formação linguística em inglês comercial em 27% das empresas inquiridas, com 14% a disponibilizarem apoio na língua nacional para falantes não nativos e 12% em outras línguas. Uma percentagem relativamente pequena das empresas conta com esquemas de recompensa ou promoção e 11% declaram que estes esquemas existem de forma alargada para o inglês comercial e apenas 5% para a língua nacional e outras línguas. O número de empresas que estabelecem parcerias com o setor da educação para desenvolver as competências linguísticas dos seus funcionários parece ser modesto, sendo que um quarto o faz regular ou ocasionalmente para o inglês, 17% para a língua nacional para falantes não nativos e 14% para o desenvolvimento de outras línguas.
- Nos setores inquiridos um pouco menos de metade das empresas utiliza amplamente o inglês comercial além da língua nacional em comunicações externas e cerca de 30% utilizam outras línguas nos seus sítios Web.
- O alemão, o russo, o francês e o espanhol destacam-se como as línguas mais habitualmente utilizadas pelas empresas inquiridas, o que reflete o forte mercado interno na Europa. A alta frequência do catalão, do basco e do galego reflete a importância destas línguas nas regiões da Espanha e a alta frequência do galês reflete o valor que lhe é conferido no País de Gales. O chinês, o japonês, o árabe e o turco são valorizados por algumas empresas na Europa, embora talvez fosse de esperar uma maior prioridade em relação a estas línguas.

Línguas nas empresas

- O LRE desenvolveu um inquérito para conhecer as estratégias linguísticas das empresas, descobrir se consideram ou não prioritárias as competências linguísticas e se apoiam a formação linguística dos seus funcionários, bem como para estabelecer o nível de multilinguismo no seio das empresas e a gama de línguas utilizadas na comunicação com os clientes e nos materiais de promoção. Os critérios utilizados na investigação estão divididos em três categorias: estratégias linguísticas gerais das empresas, estratégias linguísticas internas, e estratégias linguísticas externas.
- Foram recolhidos dados de um total de 484 empresas sediadas em cidades de todos os países/regiões e previamente selecionadas. Foram observados quatro setores empresariais (bancos, hotéis, empresas de construção e supermercados). Em geral, embora o número de hotéis que participaram tenha sido relativamente alto em comparação com os outros setores, houve um bom equilíbrio de setores.
- No que respeita às estratégias linguísticas gerais, um quarto das empresas nestes setores tem uma estratégia linguística em vigor, e mais de metade tem em conta as línguas aquando do recrutamento de funcionários. Um quarto das empresas incentiva regularmente a mobilidade dos funcionários para a aprendizagem de línguas e desenvolvimento da consciência intercultural. No entanto, 70% das empresas não mantêm um registo das competências linguísticas dos funcionários e muito poucas tiram proveito dos programas da UE para a aprendizagem de línguas.

Discussão

Os resultados comparativos apresentados acima mostram algumas tendências interessantes nas políticas e práticas para o multi/plurilinguismo no contexto europeu. Enquanto alguns países/regiões têm políticas altamente desenvolvidas em domínios específicos, outros precisam de desenvolvê-las mais se pretendem aproximar-se das recomendações europeias e criar sociedades linguisticamente mais ricas. De todos os *domínios linguísticos* alvo de pesquisa, é no ensino básico e secundário que estão a ser envidados mais esforços para promover o multi/plurilinguismo. No entanto, na aprendizagem precoce de língua, e nos setores do ensino pós-secundário e superior, dos meios de comunicação, dos serviços públicos e das empresas, as conclusões da investigação do LRE sugerem que é preciso que o compromisso oficialmente declarado dos países/regiões europeus em relação ao apoio do multi/plurilinguismo se consubstancie em planos de ação e práticas a nível local e institucional.

De todas as *variedades linguísticas* não nacionais alvo de pesquisa, as línguas imigrantes são as menos reconhecidas, protegidas e/ou promovidas, apesar de todas as ações de afirmação a nível europeu. Uma maior atenção às outras línguas além da língua nacional permitiria que as cidades e as empresas europeias se tornassem mais inclusivas no contexto de crescente mobilidade e migração na Europa.

Acreditamos que os resultados que apresentamos neste documento vão para além do estado atual do nosso conhecimento acerca de políticas e práticas linguísticas na Europa tendo em conta quatro perspetivas diferentes: (i) o elevado número de países e regiões participantes, (ii) o espectro de variedades linguísticas escolhidas na constelação de línguas da Europa e (iii) a gama de domínios linguísticos escolhidos na educação, noutros setores, e (iv) a publicação e disseminação dos resultados deste estudo em 23 línguas para além do inglês. O escopo e a magnitude da inquérito do LRE, que teve como resultado uma enorme base de dados sobre um conjunto de políticas e práticas linguísticas no setor da educação e em outros setores, pode ser expresso numa fórmula de um total de 260 perguntas colocadas a 24 países/regiões, o que perfaz 6240 respostas classificadas e analisadas (tirando dados parciais da Frísia apenas).

Como referido na introdução do primeiro capítulo da presente publicação, o objetivo dos indicadores propostos e desenvolvidos ao longo do projeto é o de que funcionem com uma ferramenta para ajudar à autoavaliação dos países e das regiões, tendo em conta os documentos sobre multilinguismo e plurilinguismo da UE e do CdE. Através deste processo, pretendemos sensibilizar quer a população quer os principais decisores políticos europeus, nacionais e regionais em matéria linguística, e motivar as principais partes interessadas de um conjunto variado de setores, línguas e países/regiões a agirem. Sugestões para futuros indicadores serão bem-vindas, assim como uma resposta ativa às nossas conclusões.

PARTE 1

Para a formulação de indicadores europeus de políticas e práticas linguísticas

Guus Extra e Kutlay Yağmur

Introdução

A presente publicação é parte do projeto *Language Rich Europe* (LRE), cofinanciado pela Comissão Europeia no âmbito do seu *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* e levado a cabo pelo British Council, uma organização internacional com sede no Reino Unido que promove oportunidades educativas e relações culturais. O projeto é gerido pelo British Council e supervisionado pelo Grupo Diretor composto por representantes de Institutos Nacionais de Cultura de países da União Europeia e das organizações parceiras.

O *Babylon, Centro de Estudos da Sociedade Multicultural* da Universidade de Tilburg, liderou a componente de investigação do projeto, desenvolvendo uma proposta de indicadores com base em resoluções, convenções e recomendações da União Europeia (UE) e do Conselho da Europa (CdE) para analisar as políticas e práticas linguísticas em 24 países e regiões, construindo e aplicando o questionário de investigação com a rede de parceiros do projeto, processando e analisando os dados e redigindo as conclusões da recolha de dados. Os parceiros de investigação de cada país/região complementaram os dados com a sua própria análise dos resultados, consubstanciando-os com exemplos de boas práticas e iniciativas prometedoras.

Os objetivos gerais do projeto LRE são:

- facilitar o intercâmbio de boas práticas na promoção do diálogo intercultural e da inclusão social através do ensino e da aprendizagem de línguas
- promover a cooperação europeia no desenvolvimento de políticas e práticas linguísticas ao longo dos vários setores educativos e na sociedade em geral
- sensibilizar a população para as recomendações da UE e do CdE sobre a promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística na Europa

O objetivo dos indicadores propostos e desenvolvidos ao longo do projeto é o de que funcionem como uma ferramenta para ajudar à autoavaliação dos países e das regiões, tendo em conta os documentos sobre multilinguismo e plurilinguismo da UE e do CdE. Através deste processo, pretendemos sensibilizar quer a população quer os principais decisores políticos europeus, nacionais e regionais em matéria linguística, e motivar os principais atores de um conjunto variado de setores, línguas e países/regiões para a ação. Sugestões para futuros indicadores serão bem acolhidas, assim como uma resposta ativa às nossas conclusões. Esperamos que os resultados aqui apresentados desencadeiem estudos de caso relevantes e investigação aprofundada sobre políticas e práticas relativas ao multilinguismo e ao plurilinguismo.

Existem limitações óbvias em relação àquilo que pode ser alcançado num inquérito deste tipo. Faremos referência a essas limitações na secção 1.6, tendo em conta questões de validação. No entanto, acreditamos que os resultados que apresentamos neste documento ultrapassam o estado atual do nosso conhecimento acerca de políticas e práticas linguísticas na Europa tendo em conta três perspetivas diferentes:

- o elevado número de países e regiões participantes — 24
- o espectro de variedades linguísticas escolhidas na constelação de línguas da Europa — temos em consideração as línguas estrangeiras, regionais ou minoritárias, imigrantes e nacionais, esta última com um enfoque particular no apoio a recém-chegados
- a gama de domínios linguísticos escolhidos na educação e noutros setores, incluindo empresas, serviços e espaços públicos municipais e comunicação social
- a publicação e divulgação dos resultados do estudo em 23 línguas

As secções 1.1 e 1.2 disponibilizam informação sobre o contexto em que os atores europeus promovem o multilinguismo e o plurilinguismo, assim como sobre a chamada fórmula trilingue. As secções 1.3 e 1.4 incidem sobre as variedades e os domínios de língua explorados no projeto. A secção 1.5 centra-se na recolha de dados e na abordagem trimunicipal. A metodologia de pesquisa utilizada neste projeto é abordada na última secção, 1.6.

1.1 Atores europeus na promoção do multilinguismo e do plurilinguismo

A diversidade linguística é uma característica elementar da identidade da Europa, e quer as instituições da UE, sediadas em Bruxelas, quer o CdE, sediado em Estrasburgo, têm promovido ativamente a aprendizagem de línguas e o multilinguismo/plurilinguismo. As principais agências responsáveis pelo estabelecimento de políticas de cada uma destas instituições são a Unidade de Políticas de Multilinguismo, no âmbito da Direção Geral de Educação e da Cultura da Comissão Europeia, e a Unidade de Política Linguística da Direção de Educação do Conselho da Europa. O trabalho realizado por estas agências sustenta importantes resoluções, cartas e convenções produzidas pelos respetivos órgãos. Baetens Beardsmore (2008) dá-nos uma panorâmica clara sobre as atividades de promoção linguística da UE e do CdE no passado.

Um pesquisa de publicações multilingues em <http://europa.eu> gera documentos chave numa série de línguas organizados de acordo com cinco temas: documentos sobre políticas da UE, brochuras informativas, relatórios, estudos e inquéritos. No sítio Web do CdE, www.coe.int/lang, são disponibilizadas publicações nos domínios do desenvolvimento de políticas, instrumentos e normas, línguas na educação escolar, migrantes, relatórios de conferências e estudos selecionados.

O Conselho da Europa distingue entre plurilinguismo — competência do falante (capacidade de utilizar mais do que uma língua) — e multilinguismo — presença de várias línguas numa dada área geográfica. A UE utiliza multilinguismo para ambos os casos (fazendo, por vezes, a especificação «multilinguismo individual»). Ao longo do presente documento são usados ambos os conceitos: multilinguismo e plurilinguismo.

A União Europeia

No seio da União Europeia, a política linguística é da responsabilidade individual de cada membro. As instituições da EU desempenham um papel secundário neste campo, baseado no «princípio da subsidiariedade». O seu papel é fomentar a cooperação entre os estados membros e promover a dimensão europeia nas políticas linguísticas nacionais. Desde há alguns anos, o multilinguismo é uma área chave para os três órgãos que constituem a UE: o *Conselho da União Europeia*, a *Comissão Europeia* (CE) e o *Parlamento Europeu*.

As políticas linguísticas da UE têm como objetivo proteger a diversidade linguística e promover o conhecimento de línguas, não só por razões de identidade cultural e integração social, mas também porque os cidadãos multilingues estão mais bem colocados para tirar proveito das oportunidades educativas, profissionais e económicas criadas por uma Europa integrada. A política de multilinguismo é orientada pelo objetivo definido pelo Conselho da UE em 2002 em Barcelona de melhorar o domínio de competências básicas, em particular, ensinando duas línguas estrangeiras a partir de uma idade muito precoce. Por sua vez, este objetivo tinha por base o seminal *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* de 1995, que advogava que todas as pessoas deveriam aprender duas línguas europeias. Além disso, Barcelona apela para o estabelecimento de um indicador de competência linguística.

Em 2003, a CE comprometeu-se a levar a cabo 45 novas ações para encorajar as autoridades nacionais, regionais e locais a trabalharem para uma «uma mudança significativa na promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística». A primeira Comunicação de sempre da CE sobre o Multilinguismo, *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*, foi adotada em 2005 e complementou o seu plano de ação *Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística*. A Comunicação da CE (2005) definiu três objetivos básicos para a política da UE sobre multilinguismo:

1. assegurar que os cidadãos têm acesso a legislação, procedimentos e informação da UE na sua própria língua
2. salientar o importantíssimo papel que as línguas e o multilinguismo desempenham na economia europeia, e encontrar formas de desenvolver este papel
3. incentivar os cidadãos a aprenderem e a falarem mais línguas, de forma a melhorarem a compreensão mútua e a comunicação

A importância do multilinguismo no seio da CE foi sublinhada pela nomeação de um Comissário Europeu especial, Leonard Orban, para gerir o portefólio pela primeira vez no início de 2007, embora, com remodelação realizada por Durão Barroso em 2009, o multilinguismo se tenha tornado parte da área de atuação do Comissário da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude. Sob a direção do comissário Leonard Orban, a CE produziu a sua Comunicação de 2008 *Multilinguismo, uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*, que estabeleceu a política linguística como um tema transversal que contribui para todas as outras políticas da UE. A Comunicação definiu o que era preciso fazer para tornar a diversidade linguística uma mais-valia para a solidariedade e a prosperidade. Os dois principais objetivos da política de multilinguismo eram:

- sensibilizar a opinião pública para o valor e as oportunidades oferecidas pela diversidade linguística na UE e incentivar a eliminação das barreiras ao diálogo intercultural
- conceder a todos os cidadãos oportunidades efetivas de aprenderem a comunicar em duas línguas, além da sua língua materna.

Os estados membros foram convidados a oferecer uma ampla variedade de línguas de forma mais efetiva no seu sistema de ensino dos primeiros anos de escolaridade até ao ensino de adultos e a valorizar e continuar a desenvolver competências linguísticas adquiridas fora do sistema de ensino formal. Além disso, a CE afirmou a sua determinação em fazer uso estratégico de programas e iniciativas pertinentes da UE para colocar o multilinguismo «mais próximo do cidadão».

O Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2008), que acompanhava o supramencionada Comunicação da CE, apresenta uma boa panorâmica das atividades de apoio ao multilinguismo existentes na UE. A Comunicação da CE (2008) foi bem recebida e corroborada por resoluções quer do Conselho da UE (2008) quer do Parlamento Europeu (2009), que destacavam a importância da aprendizagem ao longo da vida, da competitividade, da mobilidade e da empregabilidade. Em 2011, a CE apresentou um novo relatório sobre os progressos alcançados desde 2008 e fez um inventário completo das ações da UE neste campo. Ao mesmo tempo olhou para o futuro, para o *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* (EF 2020), no qual a aprendizagem de línguas é identificada como prioridade, sendo a comunicação em línguas estrangeiras uma de oito competências chave para melhorar a qualidade e a eficiência da educação e da formação. Também incluídas como competências essenciais encontram-se a comunicação em língua materna, e a mediação e compreensão intercultural.

O relatório salienta que as competências linguísticas são cruciais para a iniciativa *Agenda para novas competências e empregos*, uma vez que melhoram a empregabilidade. São também um pré-requisito para a mobilidade e, logo, para a implementação da nova iniciativa emblemática da instituição *Juventude em movimento*. De forma mais geral, as competências linguísticas têm o potencial de incentivar e facilitar o exercício do direito dos cidadãos da UE à livre movimentação e residência no território dos estados membros e de estimular o exercício transfronteiriço por parte dos cidadãos de uma ampla variedade de direitos que lhes são conferidos pela legislação da UE.

No âmbito dos inquéritos do Eurydice e do Eurobarómetro, são recolhidos dados estatísticos chave sobre a aprendizagem e o ensino de línguas. Para os domínios do ensino básico e do ensino secundário do Questionário do LRE, assumem grande importância os relatórios *Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa* (Eurydice 2008, versão atualizada do relatório de 2005) e *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa* (Eurydice 2009), assim como dois relatórios do Eurobarómetro sobre competências linguísticas dos cidadãos europeus e as suas atitudes relativamente às línguas europeias (Eurobarómetros de 2001 e 2006). O supramencionado relatório à CE de Strubell et al. (2007) contém também dados sobre as matrículas em aulas de língua no ensino básico e secundário nos países da UE; além disso, o relatório apresenta uma análise de resultados e tendências transnacionais, sendo concluído com um conjunto de recomendações.

Numa próxima versão do Questionário do LRE poderão ser obtidos dados numéricos específicos sobre aprendentes de língua e exames escolares, bem como sobre tipos de competências linguísticas. Iremos explorar as oportunidades de sinergia entre a recolha de dados do atual projeto do LRE, do *European language monitor* (ELM) e do *Inquérito europeu sobre competências linguísticas* (IECL), respetivamente (ver os sítios Web dos dois projetos para conhecer os trabalhos em curso). O enfoque do projeto ELM incide sobre as línguas oficiais de estado; conta com uma secção especial sobre instrução em línguas oficiais de estado e utilização das mesmas vs. inglês no nível universitário. O enfoque primordial do projeto IECL recai na competência dos

alunos em inglês, francês, alemão, italiano e espanhol como primeira e segunda língua estrangeira no último ano da segunda etapa do ensino básico ou no segundo ano do ensino secundário, dependendo do contexto educativo em questão. O primeiro relatório do IECL foi recentemente disponibilizado pela CE (2012) e contém dados de quase 54 000 alunos inscritos em 14 países participantes. Foram concebidos, padronizados e aplicados testes de leitura, compreensão oral e escrita em cada uma das cinco línguas referidas, construídos independentemente dos currículos e tendo em conta os níveis definidos no QECRL. Os resultados do IECL revelam um baixo nível geral de competências tanto na primeira como na segunda língua estrangeira testada. Além disso, os resultados variam enormemente entre países, línguas escolhidas e competências linguísticas avaliadas.

O principal programa de financiamento de apoio ao multilinguismo da CE para 2007-2013 é o *Programa de aprendizagem ao longo da vida* (PALV), que reúne as várias iniciativas europeias de formação e educação com um orçamento de quase sete biliões de euros para o septénio. O PALV, sucessor do programa Sócrates, que decorreu entre 1994 e 2006, é composto de quatro subprogramas, cada um dos quais dedicado a um setor educativo específico: *Comenius* (escolas), *Erasmus* (ensino superior), *Leonardo da Vinci* (ensino e formação profissional) e *Grundtvig* (ensino para adultos). Existe um programa transversal que complementa estes quatro subprogramas, incluindo a chamada *Atividade Chave* (AC) sobre línguas. Por fim, o programa *Jean Monnet* estimula o ensino, a reflexão e o debate sobre o processo de integração europeia nas instituições de ensino superior de todo o mundo.

Um dos objetivos específicos do PALV é a promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística. No âmbito das diferentes partes do programa, podem ser apresentadas propostas para cofinanciamento de projetos, redes e outras atividades linguísticas (por exemplo, ligadas à mobilidade de alunos, professores e trabalhadores). Todas as línguas — oficiais, nacionais, regionais, minoritárias e migrantes — são elegíveis no âmbito deste programa. O programa *Language Rich Europe* é cofinanciado pelo Programa AC2 (Redes multilaterais).

O Conselho da Europa (CdE)

Fundado a 5 de maio de 1949, o Conselho da Europa é uma organização intergovernamental composta por 47 estados membros, incluindo os 27 Estados da União Europeia.

A missão do Conselho da Europa é promover os direitos humanos, a democracia parlamentar e a regra da lei. Estes valores fundamentais subjazem às suas ações em todas as áreas, incluindo a de política linguística, que se baseia em três dimensões distintas mas complementares do trabalho da Organização: *convenções, recomendações e instrumentos técnicos*.

A *Convenção cultural europeia* incentiva os estados a apoiar o estudo das línguas, da história e da civilização dos outros. A *Carta social europeia* assegura o direito dos trabalhadores migrantes e das suas famílias a aprender a(s) língua(s) do estado de acolhimento e apoia o ensino da língua materna dos trabalhadores migrantes aos seus filhos.

As *convenções* do Conselho da Europa estão diretamente relacionadas com as normas europeias para a promoção e a salvaguarda da diversidade linguística e dos direitos linguísticos — a *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias* e a *Convenção quadro para a proteção das minorias nacionais* respetivamente. A Carta é um instrumento cultural concebido para proteger e promover as línguas regionais ou minoritárias enquanto aspeto ameaçado do património cultural europeu. Inclui medidas específicas para apoiar a utilização deste tipo de línguas na educação e nos meios de comunicação social, e para permitir a sua utilização em contextos judiciais e administrativos, bem como na vida económica e social e nas atividades culturais. A *Convenção quadro* especifica as condições necessárias para que as pessoas pertencentes a minorias nacionais mantenham e desenvolvam a sua cultura e preservem os elementos essenciais da sua identidade, nomeadamente a religião, a língua, as tradições e a herança cultural.

Os estados que ratificaram estas *convenções* são supervisionados no que respeita ao cumprimento dos compromissos que assumiram.

As *recomendações* do Conselho da Europa são documentos de referência para as autoridades nacionais sobre princípios orientadores e medidas de implementação relacionadas, mas não são juridicamente vinculativas. Entre as mais relevantes para os fins do presente projeto, contam-se as seguintes:

- *Recomendação n.º R (98) 6 do Comité de Ministros sobre línguas modernas* (Conselho da Europa, 1998), que salienta a importância da comunicação intercultural e do plurilinguismo como objetivos fundamentais das políticas a implementar e que propõe medidas concretas para cada sector educativo e para a formação inicial e contínua dos professores. O Anexo desta recomendação indica, de forma muito completa para cada sector educativo, formas através das quais o plurilinguismo pode ser estabelecido como um objetivo transversal de um conceito de educação linguística em todos os estados membros do Conselho da Europa.
- *Recomendação 1383 (1998) da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre diversificação linguística*, que afirma que «a diversidade linguística na Europa é um ativo cultural precioso que deve ser preservado e protegido»¹ pelo que «deveria haver maior variedade no ensino de línguas modernas nos estados membros do Conselho da Europa, o que deveria ter como resultado a aquisição não só do inglês mas também de outras línguas europeias e mundiais por parte dos cidadãos europeus, juntamente com o domínio da sua própria língua nacional ou, em alguns casos, regional»²;
- *Recomendação 1539 (2001) da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre o Ano Europeu das Línguas*, que apela aos Estados Membros para que «mantenham e continuem a desenvolver as iniciativas de política linguística do Conselho da Europa para a promoção do plurilinguismo, da diversidade cultural e do entendimento entre povos e nações» e para que «incentivem todos os europeus a adquirirem alguma capacidade de comunicar em várias línguas, por exemplo, promovendo abordagens novas e diversificadas adaptadas a necessidades individuais...»³;
- *Recomendação Rec (2005) 3 do Comité de Ministros sobre o ensino de línguas vizinhas em regiões fronteiriças*, que incita os governos dos estados membros «a aplicar os princípios da educação plurilingue, concretamente estabelecendo condições que permitam que as instituições de todos os níveis de ensino nas regiões fronteiriças salvaguardem ou, se necessário, iniciem o ensino e a utilização das línguas dos países vizinhos, juntamente com o ensino das culturas desses países, que estão intimamente ligadas ao ensino de língua»⁴;
- *Recomendação 1740 (2006) da Assembleia Parlamentar sobre o lugar da língua materna na educação escolar*, que incentiva os jovens europeus a aprenderem a sua língua materna (ou língua principal) quando a mesma não for a língua oficial do país, ao mesmo tempo que salienta que têm o dever de aprender a língua oficial do país de que são cidadãos;
- *Recomendação n.º R (2008) 7 do Comité de Ministros sobre a utilização do QECRL e a promoção do plurilinguismo*, que define princípios e medidas gerais a ser implementadas pelas autoridades responsáveis pela educação linguística a nível nacional, regional e local, bem como medidas específicas dirigidas ao estabelecimento de políticas, ao desenvolvimento de currículos e manuais, à formação de professores e à avaliação.

Aquilo que podemos considerar *instrumentos «técnicos»* no campo da educação linguística são normalmente ferramentas de referência, sempre não-normativas, que os decisores e executores políticos poderão consultar e adaptar tendo em conta o seu contexto e as suas necessidades educativas. Entre estes instrumentos contam-se o amplamente usado *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECRL), o *Portefólio europeu de línguas* (PEL), guias de políticas, e um conjunto variado de outras ferramentas práticas desenvolvidas através dos programas da Unidade de Política Linguística em Estrasburgo e do Centro Europeu de Línguas Modernas em Graz.

1. Tradução nossa do documento original inglês: «Europe's linguistic diversity is a precious cultural asset that must be preserved and protected», *Recommendation 1383 (1998) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on Linguistic Diversification*.

2. Tradução nossa do documento original inglês: «there should therefore be more variety in modern language teaching in the Council of Europe member states; this should result in the acquisition not only of English but also of other European and world languages by all European citizens, in parallel with the mastery of their own national and, where appropriate, regional language», *Recommendation 1383 (1998) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on Linguistic Diversification*.

3. Tradução nossa do documento original inglês: «maintain and develop further the Council of Europe's language policy initiatives for promoting plurilingualism, cultural diversity and understanding among peoples and nations' and to 'encourage all Europeans to acquire a certain ability to communicate in several languages, for example by promoting diversified novel approaches adapted to individual needs...», *Recommendation 1539 (2001) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on the European Year of Languages*.

4. Tradução nossa do documento original inglês: «to apply the principles of plurilingual education, in particular by establishing conditions that enable teaching institutions in border regions at all levels to safeguard or, if need be, introduce the teaching and use of the languages of their neighbouring countries, together with the teaching of these countries' cultures, which are closely bound up with language teaching», *Recommendation Rec (2005)3 of the Committee of Ministers on teaching neighbouring languages in border regions*.

O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2001) foi concebido para promover a educação plurilingue e para ser adaptado aos contextos específicos de utilização. O QECRL constitui-se como uma base comum para o desenvolvimento e a comparação de currículos, manuais, cursos e exames de língua segunda/estrangeira numa perspetiva dinâmica de aprendizagem plurilingue ao longo da vida. Desenvolvido através de um processo de investigação científica e consulta alargada, o QECRL é uma ferramenta prática que estabelece metas claras a serem alcançadas nas sucessivas etapas da aprendizagem e que permite avaliar os resultados de forma internacionalmente comparável. Constitui-se ainda como uma base para o reconhecimento mútuo de qualificações linguísticas, facilitando assim a mobilidade educativa e profissional. É cada vez mais utilizado na reforma de currículos nacionais e por consórcios internacionais para a comparação de certificados de língua, na Europa e no resto do mundo, e encontra-se disponível em mais de 35 versões de diferentes línguas.

O *Portefólio europeu de línguas* (2001) é um documento pessoal no qual quem está a aprender ou aprendeu uma qualquer língua — quer na escola que fora dela — pode fazer registos e refletir sobre a aprendizagem de língua e as suas experiências culturais. É propriedade do aprendiz. No *Portefólio*, são valorizadas todas as competências, independentemente do nível das mesmas ou de terem sido adquiridas dentro ou fora da educação formal. Está ligado ao *Quadro europeu comum de referência para as línguas*.

O *Guia para o desenvolvimento de políticas de educação linguística na Europa* (2007) é um instrumento analítico que pode servir de documento de referência para a formulação ou reorganização planeada de políticas de ensino de línguas que visem a promoção do plurilinguismo e da diversificação, de forma que as decisões se inter-relacionadas coerentemente. O Guia apresenta uma conceção do plurilinguismo enquanto competência única, que — potencialmente — abarca várias línguas, normalmente com diferentes níveis de competência; «uma competência comunicativa para a qual contribui todo o conhecimento e experiência linguística e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem».

Os instrumentos de políticas acima mencionados foram desenvolvidos pela Divisão de Política Linguística (agora Unidade de Política Linguística), que lançou recentemente uma *Plataforma de Recursos e Referências para a Educação Plurilingue e Intercultural* (www.coe.int/lang). Este sítio alarga o escopo em consideração, levando-o além do domínio das línguas modernas estrangeiras de forma a incluir línguas clássicas, línguas de migrantes e, o que é importante, línguas de escolarização. Trata-se de línguas como o alemão na Alemanha, o sueco na Suécia, etc. — ensinadas como disciplinas escolares e utilizadas como meio de instrução para outras disciplinas escolares (tendo em conta o papel fundamental da língua na construção do conhecimento em todas as disciplinas). A *Plataforma* constitui-se como um recurso aberto e dinâmico, com um sistema de definições, pontos de referência, descrições e descritores, estudos e boas práticas, que os estados membros são convidados a consultar e a utilizar para ajudar às suas políticas de promoção de igualdade de acesso à educação de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, os seus recursos e a sua cultura educativa.

A acompanhar a Plataforma encontra-se o *Guia para o desenvolvimento e a implementação dos currículos de educação plurilingue e intercultural* que está atualmente a ser testado através de projetos-piloto em diferentes setores da educação formal. O Guia tem como objetivo facilitar uma implementação melhorada dos valores e princípios da educação plurilingue e intercultural no ensino de todas as línguas — estrangeiras, regionais ou minoritárias, clássicas e línguas de escolarização. Dá-nos um quadro geral das questões e dos princípios envolvidos na conceção e/ou no melhoramento dos currículos, bem como de abordagens pedagógicas e didáticas que abrem caminho a uma consecução mais plena do objetivo geral da educação plurilingue e intercultural.

No trabalho do Conselho da Europa, competência plurilingue e intercultural é a capacidade de utilizar um repertório plural de recursos linguísticos e culturais para satisfazer necessidades de comunicação ou interagir com pessoas oriundas de outras realidades ou contextos, enriquecendo assim esse repertório. A educação plurilingue e intercultural tem em conta o repertório de línguas, e as culturas relacionadas com essas línguas, que os aprendentes individuais adquiriram, quer tenham reconhecimento formal ou não — línguas de escolarização (como disciplina e meio de instrução), línguas regionais/minoritárias, línguas modernas, estrangeiras e clássicas e línguas imigrantes. O conselho da Europa promove uma abordagem holística capaz de desenvolver uma sinergia crescente entre línguas, maior coordenação entre professores e exploração das competências «transversais» dos aprendentes.

O trabalho do CdE sobre a educação linguística é coordenado pela Unidade de Política Linguística (UPL) em Estrasburgo e pelo Centro Europeu de Línguas Modernas (CELM) em Graz.

A UPL leva a efeito programas de cooperação intergovernamental no âmbito do Programa do Comité Diretor para Políticas e Práticas Educativas (CDPPE).

A UPL desempenha um papel pioneiro na cooperação internacional em termos de educação linguística desde 1957, funcionando como catalisador para a inovação e proporcionando um fórum pan-europeu único para a definição de políticas prioritárias de todos os estados membros. Os resultados dos programas da UPL levaram a um conjunto de recomendações e resoluções do Comité de Ministros e da Assembleia Parlamentar do CdE, que fornecem apoio político para os seus instrumentos e iniciativas de política educativa. Com base nestas recomendações e resoluções, a UPL organizou o *Ano Europeu da Línguas 2001* com a Comissão Europeia, cujos objetivos continuam a ser promovidos todos os anos no *Dia Europeu das Línguas* (www.coe.int/edl).

A UPL fornece ainda assistência especializada aos estados membros na realização de análises às políticas de educação linguística e tem estado envolvida no desenvolvimento de políticas para a educação de minorias. O seu trabalho mais recente centra-se sobretudo nas línguas de escolarização (incluindo as necessidades dos alunos desfavorecidos) no contexto mais amplo da educação plurilingue e intercultural, e nas políticas linguísticas relacionadas com a integração de migrantes adultos.

Os programas da Unidade de Política Linguística são complementados pelos programas do Centro Europeu de Línguas Modernas (CELM), um Acordo Parcial Alargado do Conselho da Europa estabelecido em Graz (Áustria) em 1994. Um total de 31 estados subscrevem atualmente o Acordo Parcial.⁵

O CELM tem como missão promover abordagens inovadoras e disseminar boas práticas na aprendizagem e no ensino de línguas. O Centro desenvolve projetos de quatro anos no âmbito de programas de médio prazo organizados em cooperação com especialistas europeus no campo da educação linguística. Os resultados do trabalho realizado nestes projetos são pacotes de formação prática, linhas de orientação e sítios Web interativos, tais como o *Portefólio europeu para alunos professores de línguas* (EPOSTL) traduzido para 13 línguas e adotado em muitos programas de formação de professores na Europa (<http://epostl.ecml.at>) e o *Quadro de referência para abordagens pluralistas relativamente às línguas e culturas*, que mostram como apoiar o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais dos aprendentes em sala de aula (<http://carap.ecml.at>). Diversas ferramentas desenvolvidas no CELM dizem respeito à utilização prática do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECL) e do *Portefólio europeu de línguas* (PEL) e visam satisfazer as necessidades de profissionais de língua que trabalham em contextos multilingues. Todas as publicações da CELM estão disponíveis gratuitamente no sítio Web do Centro (www.ecml.at).

Na conceção do questionário para o inquérito do LRE, partimos das resoluções, convenções, recomendações e comunicações essenciais da UE e do CdE que contribuíram para o desenvolvimento de políticas e práticas para o multi/plurilinguismo. A Tabela 1 apresenta uma síntese dos documentos consultados. Um resumo dos pontos chave incluídos em cada documento e o próprio questionário podem ser encontrados no sítio Web do LRE. Chamamos a atenção para a diferença entre Conselho da UE (chefes de estado e governo) e Conselho da Europa.

5. Albânia, Andorra, Arménia, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Islândia, Irlanda, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Montenegro, Países Baixos, Noruega, Polónia, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, «a antiga República Jugoslava da Macedónia».

Tabela 1. Resumo geral dos documentos da UE e do CdE utilizados para a elaboração do Questionário do LRE

| Documentos da União Europeia | Documentos do Conselho da Europa |
|---|--|
| <p>Resoluções/Conclusões do Conselho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho sobre o Dia Europeu das Línguas 2001 (2000) - Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Barcelona (2002) - Conclusões sobre o multilinguismo (maio de 2008) - Resolução sobre uma estratégia europeia a favor do multilinguismo (novembro de 2008) - Conclusões sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação EF 2020 (2009) - Conclusões sobre competências linguísticas para reforçar a mobilidade (2011) | <p>Convenções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convenção Cultural Europeia (1954) - Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (CELRM) (1992) - Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais (1995) |
| <p>Resoluções do Parlamento Europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução sobre a promoção da diversidade linguística e a aprendizagem de línguas (2001) - Resolução sobre as línguas europeias regionais e de menor difusão (2003) - Resolução sobre o multilinguismo, uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum (2009) | <p>Recomendações do Comité de Ministros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recomendação n.º R (82) 18 sobre línguas modernas (1982) - Recomendação n.º R (98) 6 sobre línguas modernas (1998) - Recomendação CM/Rec (2008) 7 sobre a utilização do QECRL e a promoção do plurilinguismo |
| <p>Comunicações da Comissão Europeia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação de 2005: um novo quadro estratégico para o multilinguismo - Comunicação 2008: multilinguismo, uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum - Livro Verde 2008: migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE | <p>Recomendações da Assembleia Parlamentar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recomendação 1383 (1998) consagrada à diversidade linguística - Recomendação 1539 (2001) relativa ao Ano Europeu das Línguas 2001 - Recomendação 1598 (2003) relativa à proteção das Línguas Gestuais nos Estados Membros do Conselho da Europa - Recomendação 1740 (2006) sobre o lugar da língua materna na educação escolar |
| <p>Relatórios Externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatório final do grupo de alto nível sobre o multilinguismo (2007) - As línguas são a alma do negócio: as línguas facilitam o funcionamento das empresas. Fórum das empresas para o multilinguismo (2008) | <p>Relatórios Externos</p> <ul style="list-style-type: none"> - From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe,¹ Beacco and Byram (2007) - Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education,² Beacco <i>et al.</i> (2010) <p>Ferramentas para o ensino e a aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas (QECRL) (2001) - Portefólio Europeu de Línguas (PEL) (2001) - Um quadro de referência para as abordagens plurilinguísticas face às línguas e às culturas (FREPA) (2012): http://carap.ecml.at - European Portfolio for Student Teachers of English (2007): http://epostl2.ecml.at |

1.2 A fórmula trilingue e o plurilinguismo

A promoção do multilinguismo em termos de trilinguismo não foi apenas advogada pela UE. A UNESCO adotou o termo «educação multilingue» em 1999 (*Resolução da Conferência Geral 12*) em referência à utilização de pelo menos três línguas na educação, ou seja, a língua materna, uma língua regional ou nacional e uma língua internacional. Já nos anos 50 do século XX, o governo indiano tinha avançado com o esboço de uma política de educação multilingue, que incluía instrução na língua materna, na língua regional (ou estadual), em hindi como a língua da comunicação geral e numa das línguas clássicas (sânscrito, páli, árabe, ou persa). Revista em 1961, a proposta recebeu a designação de *fórmula das três línguas* (FTL), e incluiu instrução na língua regional, em áreas em que o hindi era falado e em áreas em que não era, e em inglês ou noutra língua europeia.

A CE (1995) no chamado *Livro Branco* optou pelo trilinguismo como objetivo das políticas linguísticas para todos os cidadãos europeus. Além da «língua materna», cada cidadão deveria aprender pelo menos duas «línguas comunitárias». Este objetivo recebeu o apoio do Conselho da UE (2002) em Barcelona. Nesta altura o conceito de «língua materna» era usado para referir as línguas oficiais dos Estados Membros e ignorava o facto de, para muitos habitantes da Europa, «língua materna» e «língua oficial do estado» não coincidirem (Extra e Gorter 2008: 44). Ao mesmo tempo, o conceito de «línguas comunitárias» era usado para referir as línguas oficiais de dois outros Estados Membros da UE. Em documentos posteriores da CE, foi feita referência a uma língua estrangeira com grande prestígio internacional (o inglês não foi alvo de referência deliberada) e uma chamada «língua vizinha». Este último conceito estava ligado a países vizinhos e nunca aos nossos reais vizinhos do lado. Mais recentemente a perspectiva da CE nesta área desenvolveu-se e o parágrafo 4.1 da Comunicação do CE (2008) intitula-se «Valorizar todas as línguas»:

No contexto actual de crescente mobilidade e migração, o domínio da língua nacional é fundamental para uma boa integração e uma participação activa na sociedade. Consequentemente, os falantes não nativos tendem a incluir a língua do país de acolhimento na sua combinação «língua materna mais duas línguas».

Além disso, existem recursos linguísticos na nossa sociedade que ainda não foram explorados: é importante valorizar melhor as diferentes línguas maternas e as outras línguas faladas em casa, localmente ou em zonas próximas. Por exemplo, as crianças que têm outra língua materna — seja da UE ou de um país terceiro — representam um desafio para as escolas, na medida em que a língua de instrução constitui uma segunda língua, mas também podem incentivar os seus colegas a aprender línguas diferentes e a conhecer outras culturas.

Tendo em vista uma maior interação entre as comunidades, o Grupo Consultivo da Comissão para o Multilinguismo e o Diálogo Intercultural (2008) desenvolveu o conceito de «língua adoptiva pessoal», que mereceria uma reflexão aprofundada.

Embora não especificasse explicitamente o número de línguas a aprender, o Conselho da Europa desempenhou um papel pioneiro na promoção da aprendizagem de línguas e no desenvolvimento do plurilinguismo a partir da infância, e salientou de forma

consistente a necessidade de valorizar todas as línguas. Além disso, propôs uma interessante perspectiva ao avançar com a ideia de competências variáveis e parciais.

Partindo da Resolução de 1969 sobre um programa intensificado de ensino de línguas modernas para a Europa e da Recomendação 814 (1977), em 1982 o CdE elaborou a Recomendação 82 (18) que exortava os Estados Membros a assegurarem que, tanto quanto fosse possível, todas os estratos das suas populações tivessem acesso a meios efetivos de adquirir conhecimento das línguas de outros Estados Membros (ou de outras comunidades dentro do seu próprio país) e a estimularem o ensino de pelo menos uma língua europeia além da língua nacional, ou da língua veicular da área em questão, a alunos com dez anos ou mais ou a partir do momento em que iniciam a segunda etapa do ensino básico. A Recomendação apelava ainda aos países para que disponibilizassem os meios para a aprendizagem de «tantas línguas quanto possível». O CdE teve ainda em conta nesta recomendação as necessidades dos trabalhadores migrantes, apelando a meios adequados para os mesmos:

to acquire sufficient knowledge of the language of the host community for them to play an active part in the working, political and social life of that community, and in particular to enable the children of migrants to acquire a proper education and to prepare them for the transition from full-time education to work to develop their mother tongues both as educational and cultural instruments and in order to maintain and improve their links with their culture of origin³

Na principal recomendação que se seguiu do Comité de Ministros, 98(6), o CdE exortou os europeus a atingirem um grau de competência comunicativa num conjunto de línguas e apelou aos Estados Membros para que alcançassem esta meta através da diversificação das línguas oferecidas e da definição de objetivos adequados a cada língua, incluindo cursos modulares e cursos destinados ao desenvolvimento de competências parciais.

A mais recente recomendação do Conselho da Europa aos estados membros é a CM/Rec (2008) 7E sobre a utilização do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e a promoção do multilinguismo.

Para um resumo e uma análise completa das políticas da UE sobre multilinguismo, consultar *Cullen et al.* (2008), que afirma que existe ainda uma relutância ou resistência significativa em relação à aprendizagem de uma língua adicional — além da aprendizagem do inglês. Esta perspectiva é apoiada pelos dados de 2009 do Eurostat que revelam um acentuado aumento na aprendizagem de inglês, mas não de outras línguas. Segundo Cullen, apenas um em cada cinco europeus pode ser descrito como um aprendente ativo de uma língua adicional e as competências linguísticas estão distribuídas de forma geográfica e culturalmente desigual. A maioria das atividades destinadas à promoção do multilinguismo tem lugar no setor da educação formal, em particular no domínio do ensino secundário. As principais conclusões de Cullen et al (2008:iii-iv) a respeito do contexto político e das políticas de promoção do multilinguismo na UE são as seguintes:

- O multilinguismo e a diversidade linguística são agendas políticas por vezes em conflito. Tem-se verificado a tendência para que a aprendizagem de línguas seja influenciada por prioridades mais «duras», como a competitividade económica e a mobilidade no mercado de trabalho; e a diversidade linguística por questões mais «suaves», como sejam a inclusão e os direitos humanos. Em termos de ações concretas tem sido dada uma prioridade maior às políticas multilingues do que às políticas de diversidade linguística.
- A ação do Parlamento Europeu reflete um esforço consistente e persistente para manter a proteção às línguas minoritárias e o apoio à diversidade linguística. Desde o fim dos anos setenta, o Parlamento Europeu emitiu uma série de comunicações e resoluções de apelo à Comissão no sentido de que esta tome medidas de concretização de ações de promoção do uso de línguas minoritárias e de revisão de toda a legislação ou das práticas da Comunidade que discriminem as línguas minoritárias. No entanto, um problema significativo é que nenhuma desta iniciativas vincula os Estados Membros.

Atitudes dos cidadãos da UE em relação ao multilinguismo/plurilinguismo

Um dos Barómetros Europeus periódicos da CE, o Barómetro Especial 243 (2006), oferece um levantamento transversal de opinião pública sobre questões relacionadas com o multilinguismo. É analisado o apoio a alguns dos princípios que subjazem à política de multilinguismo da Comissão, bem como as percepções dos inquiridos sobre a situação nos seus países ou regiões e o seu apoio a políticas multilingues a nível nacional. Foram apresentadas aos inquiridos cinco afirmações que ilustram alguns dos princípios chave que sustentam as políticas destinadas a promover o multilinguismo na Europa. Todas as afirmações recebem o apoio da maioria dos europeus mas em graus diferentes, como a Tabela 2 demonstra claramente.

Tabela 2. Atitudes em relação ao multilinguismo na Europa (Fonte: Relatório do Eurobarómetro Especial)

| Afirmações | Tende a concordar | Tende a discordar | Não sabe |
|--|-------------------|-------------------|----------|
| 1. Todas as pessoas da UE deveriam ser capazes de falar uma língua adicional. | 84% | 12% | 4% |
| 2. Todas as línguas faladas na UE deveriam ter igual tratamento. | 72% | 21% | 7% |
| 3. Todas as pessoas da UE deveriam ser capazes de falar uma língua comum. | 70% | 25% | 5% |
| 4. As instituições europeias deveriam adotar uma única língua para comunicar com os cidadãos europeus. | 55% | 40% | 5% |
| 5. Todas as pessoas da UE deveriam ser capazes de falar duas línguas adicionais. | 50% | 44% | 6% |

Os resultados do inquérito mostram que, apesar de a grande maioria dos cidadãos da UE considerar que aprender uma língua adicional é exequível, apenas 50% pensam que duas línguas é uma meta realista. Existe uma forte noção de que as línguas deveriam ser tratadas equitativamente, mas também a igualmente forte ideia de que todos deveríamos ser capazes de falar uma língua comum. As opiniões dividem-se quando se pergunta se as instituições europeias deveriam adotar uma língua para comunicação com os cidadãos.

O projeto LRE apresenta informação interessante sobre até que ponto é que os princípios de Barcelona estão a ser seguidos nos sistemas de educação dos países ou regiões inquiridos, bem como dados sobre a forma como todas as línguas — nacionais, estrangeiras, imigrantes e regionais ou minoritárias estão a ser valorizadas quer dentro quer fora da escola.

1.3 Variedades de língua exploradas no projeto

O projeto LRE pretende mostrar a riqueza de línguas presentes na sociedade europeia e até que ponto todas estas línguas são incluídas nas políticas e práticas multilingues. O repto que nos propusemos foi o de distinguir os tipos de língua e categorizá-los adequadamente.

Na sua Comunicação de 2008, a CE faz referência às muitas línguas «nacionais, regionais, minoritárias e migrantes» faladas na Europa e que «acrescenta[m] uma faceta à nossa herança cultural comum» e também às «línguas estrangeiras», termo usado para referir sobretudo as línguas europeias e não europeias com abrangência mundial.

É altamente reconhecida a importância da aprendizagem adequada da língua nacional de forma a ser-se bem sucedido na vida em sociedade. A aprendizagem de línguas estrangeiras é também comum na Europa. Os tipos de línguas que têm sido menos realçados são as línguas regionais/minoritárias e as línguas imigrantes, mas o seu valor nos Estados Membros europeus já foi reconhecido e apoiado quer pelo CdE quer pela UE, que salientaram que ambos os tipos de língua têm de ser apoiados, uma vez que são meios importantes de comunicação intragrupo e parte da identidade pessoal, cultural e social de muitos cidadãos da EU.

Na Recomendação 98(6), o CdE tinha já apelado aos Estados Membros para que assegurassem que as disposições da *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* e da *Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais* eram tidas em conta como indicadores de parâmetros desejáveis para políticas sobre línguas e culturas regionais minoritárias. Apelou também à igualdade de respeito entre todas as línguas e aos países que continuassem a «promover o bilinguismo em áreas ou bairros imigrantes e a apoiar os imigrantes na aprendizagem da língua da área de residência».

O relatório do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (2007) refere ainda que é necessário usar o potencial dos imigrantes como uma fonte de conhecimento linguístico e como uma boa oportunidade para as empresas lucrarem com as suas capacidades culturais e linguísticas, acedendo a mercados nos países de origem dos imigrantes.

Muitas vezes, os migrantes são vistos unicamente como um problema — as crianças migrantes revelam um desempenho insuficiente na escola e os migrantes adultos possuem apenas um conhecimento mínimo da língua do país de acolhimento. Um aspecto frequentemente negligenciado é o facto de os migrantes constituírem um valioso recurso linguístico. Ao valorizar as línguas migrantes no nosso meio, ajudaremos provavelmente a motivar os migrantes para aprenderem a língua da comunidade de acolhimento e, certamente, outras línguas, e permitiremos que se tornem mediadores competentes entre culturas diferentes.

Muito frequentemente, os jovens que pertencem às segunda e terceira gerações de migrantes possuem boas competências orais nas línguas de origem e da comunidade a que pertencem, mas não sabem ler nem escrever essas línguas. Muitos deles estão altamente motivados para a literacia nestas línguas. Os estabelecimentos de ensino e ligados à educação de adultos deveriam empenhar-se no sentido de oferecer oportunidades especiais de aprendizagem a estes grupos-alvo. Este investimento daria frutos, já que estas pessoas poderiam ajudar a estabelecer contactos económicos com os seus países de origem e poderiam ser chamados a desempenhar um papel activo nos programas de diálogo intercultural e de integração dirigidos aos imigrantes recém-chegados.

Neste contexto, a constelação de línguas (ver Extra e Gorter 2008: 3-60) a serem abordadas no questionário LRE irão incluir línguas, nacionais, estrangeiras, regionais/minoritárias e imigrantes. Estamos conscientes das diferentes conotações nos países europeus relativamente às referências aos povos (e às suas línguas)

com um mais curto ou mais longo período de residência num país a afetar essas mesmas conotações (ver Extra e Gorter 2008: 10 para a nomenclatura neste campo).

No contexto do projeto LRE, iremos pois explorar e usar os tipos de línguas referidos acima com as seguintes definições (ver também Glossário e Anexo da Parte I):

- *Línguas nacionais*: línguas oficiais do estado-nação.
- *Línguas estrangeiras*: línguas que não são aprendidas ou usadas em casa, mas aprendidas e ensinadas na escola ou usadas como línguas de comunicação mais alargada em setores não educativos.
- *Línguas regionais ou minoritárias*: línguas que são tradicionalmente usadas num dado território de um estado pelos cidadãos nacionais desse estado que formam um grupo numericamente mais pequeno do que o resto da população do estado.
- *Línguas imigrantes*: línguas faladas por imigrantes e pelos seus descendentes no país de residência, que têm origem num número alargado de (antigos) países.

Para perspetivas semelhantes, ver McPake e Tinsley (2007). Neste contexto, pretendemos tornar claro que temos consciência da inclusão deliberada das línguas imigrantes como parte do repertório europeu de línguas, ao passo que não é feita qualquer referência às línguas gestuais nesta primeira fase de recolha de dados sobre políticas e práticas multilingues devido à carga de trabalho exigida. Nas sociedades ocidentais em que há migração significativa, ou nas línguas minoritárias dentro de um estado-nação individual, há surdos que são, na verdade, minorias dentro de minorias. Dada a hegemonia oralista, a maioria destes surdos foi cortada não só da cultura das massas, mas também das suas próprias culturas «nativas», numa espécie de dupla opressão (Schermer 2011). Há uma diferença significativa entre as comunidades surdas e as das outras línguas minoritárias. As línguas gestuais, só de forma muito limitada, são passadas de geração em geração. A principal razão para que isso aconteça consiste no facto de mais de 95% dos surdos terem pais ouvintes para os quais a língua gestual não é a língua nativa. A maioria dos surdos aprendeu a sua língua gestual através dos seus pares surdos, de adultos surdos que não pertencem à sua família e/ou de pais que aprenderam a língua gestual como língua segunda.

O Parlamento Europeu aprovou por unanimidade uma resolução sobre Línguas Gestuais no dia 17 de Junho de 1988. A resolução pretendia que todos os países membros reconhecessem as suas línguas gestuais como línguas oficiais dos surdos. Até agora, essa resolução teve um efeito limitado. Em 2003, as línguas gestuais foram reconhecidas pelo Conselho da Europa como línguas minoritárias na Carta europeia das Línguas Regionais e Europeias. Na primeira fase de recolha de dados, incluiremos a referência a língua(s) gestuai(s) nos domínios Línguas em documentos e bases de dados oficiais e Línguas nos meios audiovisuais e na imprensa dos Questionário do LRE.

A distinção apresentada acima entre línguas «regionais» e línguas «migrantes» é amplamente usada e compreendida em toda a Europa continental, ao passo que a sugestiva referência a línguas «comunitárias», apoiada a partir das bases e comum no Reino Unido, pode referir-se a línguas nacionais, regionais e/ou imigrantes. Além disso, em documentos da UE, o conceito de línguas «comunitárias» refere-se habitualmente às línguas nacionais dos países da União Europeia e é, nesse sentido, quase «território

ocupado» pelo menos no que respeita ao jargão da UE. Um último argumento em favor do termo línguas «imigrantes» é o seu uso alargado no sítio Web da *Ethnologue Languages of the World*, uma importante fonte de informação de diferentes países sobre este tema.

No âmbito do presente projeto, consideraremos as línguas regionais/minoritárias como «reconhecidas oficialmente» no caso de esse reconhecimento advir do estado-nação em consideração. Além disso, esse reconhecimento pode também advir da Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias do Conselho da Europa, que entrou em vigor em Março de 1998. A Carta funciona como uma referência europeia para a comparação de medidas legais e de serviços dos estados membros no domínio das políticas nesta área (Nic Craith 2003), e tem como meta a proteção e a promoção «das línguas regionais históricas da Europa». Os conceitos de línguas «regionais» e «minoritárias» não estão explicitados na Carta («Os estados decidem a definição») e as línguas imigrantes estão explicitamente excluídas. Os estados podem escolher livremente quais as línguas regionais/minoritárias a incluir. Além disso, o grau de proteção não está definido, pelo que cada estado pode optar por políticas mais ou menos rígidas. O resultado é uma grande variedade de leis em todos os Estados Membros da UE (Grin 2003).

Temos consciência das discussões acerca da designação dos tipos de língua, e daremos conta desta discussão mais detidamente no final da publicação. Temos também presente que existe um conjunto de fatores que fazem com que o estabelecimento de definições claras entre os tipos de língua propostos seja virtualmente impossível. Em primeiro lugar, no seio de diferentes Estados Membros da UE, muitas línguas regionais/minoritárias e imigrantes têm um maior número de falantes do que muitas línguas oficiais do estado. Além disso, línguas regionais/minoritárias e línguas imigrantes num Estado Membro podem ser línguas oficiais noutro país, por exemplo o alemão na Dinamarca ou o russo na Ucrânia. Deve também recordar-se que muitas, se não a maioria, das línguas imigrantes em estados-nação europeus provêm de países não europeus. É o contexto de migração, e de menorização em particular, que torna ambígua a distinção que propomos entre línguas regionais/minoritárias e imigrantes. No entanto, não encontramos uma alternativa mais transparente. Na nossa opinião, a distinção proposta, se não conseguir mais, irá pelo menos levar a uma tomada de consciência da opinião pública e pode, em última instância, levar a uma abordagem inclusiva na conceptualização europeia de línguas minoritárias.

1.4 Domínios de língua incluídos no inquérito

O inquérito do projeto LRE inclui oito domínios de língua. Como primeiro domínio, incluímos um metadomínio que observa a disponibilidade de documentos e bases de dados nacionais/regionais sobre diversidade linguística. Dado o papel chave que a aprendizagem de línguas tem na educação, quatro domínios centram-se nas principais fases da educação financiada pelo estado, da pré-escola à universidade. Além disso, são tidos em conta três domínios cruciais fora da educação, de forma a perceber níveis de serviços multilingues na sociedade e nas empresas. Ao todo, os oito domínios do questionário são cobertos por um total de 260 perguntas, distribuídas por estes domínios tal como se demonstra na Tabela 3. Todas as perguntas dos domínios de língua 2 a 8 são baseadas nos documentos europeus referidos na Secção 1.1.

Tabela 3. Distribuição das perguntas pelos domínios de língua

| N.º | Domínios | N.º de perguntas |
|-----|--|------------------|
| 1 | Línguas em documentos e bases de dados oficiais | 15 |
| 2 | Línguas na educação pré-escolar | 34 |
| 3 | Línguas na primeira etapa do ensino básico | 58 |
| 4 | Línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário | 60 |
| 5 | Línguas no ensino pós-secundário e no ensino superior | 30 |
| 6 | Línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa | 14 |
| 7 | Línguas nos serviços e espaços públicos | 31 |
| 8 | Línguas nas empresas | 18 |
| | Total de perguntas | 260 |

O domínio 1 procura conhecer a disponibilidade de documentos e bases de dados nacionais ou regionais sobre diversidade linguística em cada um dos países ou regiões participantes. A disponibilidade de tais documentos e bases de dados poderá contribuir substancialmente para a sensibilização para o multilinguismo num dado país e servir de base para políticas de educação linguística. A divisão deste domínio em documentos e bases de dados oficiais está intimamente relacionada com a distinção comum nos estudos sobre planeamento linguístico entre planeamento de estatuto e planeamento de corpus. No nosso caso, a secção dos documentos refere-se aos esforços levados a cabo para regular o uso e a função de diferentes línguas numa dada sociedade e o secção das bases de dados refere-se aos esforços levados a cabo para *mapear* a distribuição e a validade do espectro de línguas numa dada sociedade.

Os domínios 2 a 4 do inquérito centram-se na educação pública para aprendentes não adultos. As definições de cada um destes domínios são fornecidas no Glossário da Parte I desta publicação, incluindo a distinção comum entre segunda etapa do ensino básico e ensino secundário, que pode ter que ver com diferenças de *idade e/ou* diferenças relacionadas com o *tipo de escolaridade*. Em cada um destes domínios, é abordada a organização do ensino de línguas, além das qualificações e da formação de professores, para cada um dos quatro tipos de língua. A distinção essencial entre organização e professores é amplamente utilizada no contexto europeu (ver, por exemplo, Eurydice 2008). As respostas a estas secções baseiam-se em dados disponíveis publicamente e em fontes oficiais.

Dada a substancial diversificação do ensino pós-secundário a nível nacional e transnacional, o Domínio 5 centra-se no ensino básico (profissional) e superior (universitário). Por isso, este domínio dá azo a dados altamente binários e complementares no que respeita ao ensino pós-secundário. Os Domínios 6-8 abrangem domínios cruciais fora e além da educação.

As respostas aos domínios 5 a 8 baseiam-se em dados recolhidos e relatados em contextos urbanos de três cidades por país ou região (ver Secção 1.5 para mais pormenores). O domínio 5 explora a oferta de línguas numa pequena amostra de instituições de ensino pós-secundário (profissional) e superior (universidade). O domínio 6 centra-se no espectro de línguas oferecidas nos meios de comunicação audiovisual e na imprensa. O domínio 7 concentra-se em línguas nos serviços e espaços públicos em termos de estratégias linguísticas institucionalizadas, serviços de comunicação oral e serviços de comunicação escrita. O enfoque do domínio 8, línguas nas empresas, recai nas estratégias linguísticas das empresas, nas práticas específicas de gestão linguística e na promoção das competências linguísticas dos funcionários. Em cada país/região, procurámos recolher uma amostra de 24 empresas.

1.5 Recolha de dados primários e a fórmula trimunicipal

Tal como referimos acima, as respostas aos domínios 1-4 do inquérito do LRE tiveram por base *dados oficiais/secundários* e refletem políticas e práticas comuns a nível nacional. Os domínios 5-8, por sua vez, baseiam-se em dados recolhidos/primários. A recolha destes dados primários teve lugar em três cidades em cada país tendo em conta as seguintes considerações:

- O multilinguismo é mais predominante em ambientes urbanos, uma vez que as pessoas recém-chegadas tendem a concentrar-se nestes ambientes para procurar trabalho
- As cidades reforçam as dinâmicas nacionais na resposta à diversidade linguística
- As grandes instituições de ensino pós-secundário e superior encontram-se nas cidades (domínio 5)
- A imprensa internacional, os cinemas e as estações de televisão estão mais habitualmente presentes nas cidades (domínio 6);
- Como consequência, os administradores das cidades e os planeadores urbanos têm de criar políticas locais sobre o multilinguismo (domínio 7);
- A sede de muitas empresas está localizada nas cidades (domínio 8).

A escolha das cidades foi semelhante para os países 1-14 da Tabela 4. Nestes países, o enfoque incidu nas duas cidades com maior número de habitantes mais uma cidade onde a língua regional/minoritária é falada com o mais alto estatuto, vitalidade e/ou número de falantes no país. Os países 15-18, constituíram um desafio uma vez que não encaixam no modelo mencionado.

O país 15, Bósnia Herzegovina, tem três línguas nacionais: bósnio, croata e sérvio. As cidades escolhidas para recolha de dados primários foram Sarajevo, onde é sobretudo utilizado o bósnio, Banja-Luka, onde é sobretudo utilizado o sérvio e Mostar, onde são sobretudo utilizados o bósnio e o croata.

O país 16, Suíça, é composto por 26 cantões e possui também três línguas oficiais: alemão, francês e italiano. A pesquisa do LRE, em todos os domínios, teve lugar numa amostra de três cantões, um falante de alemão (Zurique), um falante de francês (Genebra) e um falante de italiano (Ticino). Os dados para os domínios 2-4 foram agregados nas tabelas apresentadas nesta publicação, mas os domínios 5-8 são apresentados a nível municipal.

O país 17, Espanha, é composto por 17 comunidades autónomas e duas cidades autónomas. Para os domínios 2-4, a pesquisa do projeto LRE foi levada a cabo num total de cinco comunidades autónomas — Madrid, Sevilha, Valência — e duas «nacionalidades históricas» — País Basco e Catalunha. Foram criados três perfis: um perfil combinado para Madrid, Sevilha e Valência, chamado Espanha; e dois perfis separados para o País Basco e a Catalunha. O País Basco possui duas línguas oficiais: basco e espanhol. A Catalunha tem três: catalão, espanhol e aragonês. As cidades escolhidas para investigação primária foram:

- para a Espanha: Sevilha e Valência
- para a Catalunha: Barcelona, Tarragona, L'Hospitalet
- para o País Basco: Bilbao, San Sebastián, Vitoria-Gasteiz

O país 18, Reino Unido, é composto por quatro países que têm governos e sistemas educativos separados. No que respeita aos domínios educativos (2-4), foram recolhidos dados sobre políticas e práticas comuns em cada país/região. No que se refere aos domínios 5-8, as cidades do País de Gales e da Escócia foram escolhidas com base no número de habitantes. Na Inglaterra, além de Londres, foi escolhida a cidade de Sheffield por razões práticas. Não foi ainda possível fazer investigação noutra cidade, mas esperamos que esses dados estejam disponíveis em breve. Quanto à Irlanda do Norte, até ao momento foi possível incluir apenas Belfast no inquérito.

A escolha das três cidades e das línguas regionais/minoritárias alvo de enfoque foi decidida antecipadamente em colaboração com as equipas nacionais participantes com base em estatísticas municipais para as primeiras duas cidades e estatísticas sobre línguas/grupos regionais/minoritários para a terceira cidade. A Tabela 4 dá-nos uma visão geral das cidades inquiridas por país.

Tabela 4. Abordagem trimunicipal para todos os países/regiões participantes

| N.º | Países de tipo A | Maior cidade | Segunda/terceira maior cidade | Cidade adicional | Língua regional/minoritária dominante na cidade adicional |
|-----|--|--|--|--|--|
| 1 | Áustria | Viena | Graz | Klagenfurt | esloveno |
| 2 | Bulgária | Sófia | Plovdiv | Shumen | turco |
| 3 | Dinamarca | Copenhaga | Aarhus | Aabenraa | alemão |
| 4 | Estónia | Tallinn | Tartu | Narva | russo |
| 5 | França | Paris | Marselha | Corte | corsa |
| 6 | Grécia | Atenas | Salónica | Xanthi | turco |
| 7 | Hungria | Budapest | Debrecen | Pécs | alemão |
| 8 | Itália | Roma | Milão | Trieste | esloveno |
| 9 | Lituânia | Vilnius | Kaunas | Klaipeda | russo |
| 10 | Países Baixos | Amesterdão | Roterdão | Leeuwarden* | frísio |
| 11 | Polónia | Varsóvia | Cracóvia | Gdansk | cassubiano |
| 12 | Portugal | Lisboa | Porto | Miranda do Douro* | mirandês |
| 13 | Roménia | Bucareste | Iasi | Cluj | húngaro |
| 14 | Ucrânia | Kiev | Kharkiv | Lviv | russo |
| N.º | Países de tipo B | Maior cidade | Cidade na região 2 | Cidade na região 3 | Línguas oficiais |
| 15 | Bósnia Herzegovina | Sarajevo | Banja-Luka | Mostar | Bósnio/croata/sérvio |
| 16 | Suíça | Zurique | Genebra | Lugano | Alemão/francês/italiano |
| 17 | Espanha: Madrid, Valência, Sevilha Catalunha País Basco | Madrid Barcelona Bilbao | Valência Tarragona San Sebastián | Sevilha L'Hospitalet Vitoria-Gasteiz | Espanhol Catalão Basco |
| 17 | Reino Unido: Inglaterra País de Gales Escócia Irlanda do Norte | Londres Cardiff Glasgow Belfast | Sheffield Swansea Edimburgo – | – Newport Aberdeen – | Inglês Galês/inglês Gaélico/scots/inglês Irlandês/ulster scots/ inglês |

*Ausência de universidade que leva à ausência de dados relacionados com a universidade.

Os *perfis nacionais ou regionais* baseiam-se na recolha de dados primários das 23+22+22=67 cidades referidas na Tabela 4. Como se pode inferir da Tabela 4, as línguas regionais/minoritárias mais dominantes nas cidades adicionais escolhidas têm o estatuto de língua nacional em países adjacentes. O enfoque da recolha de dados primários para os campos 5-8 de cada um dos 24 países/regiões participantes é resumido abaixo:

- No domínio de língua 5, o enfoque recai na oferta de línguas em diferentes tipos de educação para adultos disponibilizados pelo estado. São abrangidos dois setores complementares: a oferta de línguas no ensino profissional para (jovens) adultos com idade igual ou superior a 16 anos e a oferta de línguas na educação académica/universitária.
- No domínio de língua 6, o enfoque incide na disponibilidade de línguas nos meios audiovisuais, incluindo emissões da rádio e televisão públicas, nos maiores cinemas e na imprensa nas maiores estações de comboio e quiosques das cidades inquiridas.
- No domínio de língua 7, o enfoque recai na oferta de línguas em serviços e espaços públicos das cidades, mais especificamente em estratégias linguísticas institucionais, serviços de comunicação oral e serviços de informação escrita à escala municipal (camarária) nas cidades inquiridas.
- No domínio de língua 8, o enfoque recai em quatro setores empresariais diferentes — supermercados, empresas de construção, hotéis e bancos. Solicitou-se aos investigadores que recolhessem amostras distribuídas tão equilibradamente quanto possível em empresas multinacionais/internacionais (M/I), nacionais (N), e regionais ou locais (R/L). Na prática, esta pretensão revelou-se difícil de concretizar em todos os países.

Na tabela 5, apresenta-se um resumo geral dos domínios e grupos-alvo para a recolha de dados primários por cidade (3x).

Tabela 5. Domínios e grupos-alvo para recolha de dados por cidade

| N.º | Domínio de língua | Grupo-alvo por cidade (3x) |
|-----|--|---|
| 5 | Línguas no ensino profissional e universitário | <ul style="list-style-type: none"> - Maior instituição de ensino e formação profissional (EFP) com oferta de línguas - Maior universidade pública |
| 6 | Línguas na comunicação social | <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de línguas nos programas de rádio e televisão tal como se descreve no jornal mais vendido - Disponibilização de línguas na imprensa na maior estação de comboios e no maior quiosque da cidade - Utilização de legendas ou dobragem em filmes de línguas diferentes da língua nacional - Oferta de língua gestual |
| 7 | Línguas nos serviços e espaços públicos | <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias linguísticas institucionalizadas, serviços de comunicação oral e serviços de informação escrita a nível municipal central |
| 8 | Línguas nas empresas | <ul style="list-style-type: none"> - Supermercados, empresas de construção, hotéis e bancos pequenos/médios e multinacionais/internacionais de grande dimensão |

1.6 Metodologia de investigação

Diferentes tipos de investigação

Podem ser escolhidas várias metodologias de investigação para fazer pesquisa sobre políticas e práticas linguísticas numa dada sociedade. De acordo com os seus interesses de pesquisa, os investigadores podem adotar uma perspetiva microssociolinguística ou macrossociolinguística para documentar políticas e práticas relevantes (Fishman e Garcia 2010). Se a pesquisa se limitar a estudos de caso com poucos informantes, os investigadores optam sobretudo por abordagens de observação etnográfica e analítico-discursivas. A etnografia linguística (Heller 2007) é uma metodologia comum para investigar como e em que língua as pessoas interagem umas com as outras. Os etnógrafos da língua tentam compreender como é que as pessoas fazem uso dos recursos linguísticos que têm ao seu dispor para interagir com outros indivíduos.

No entanto, os métodos etnográficos nem sempre são ideais na investigação de políticas e práticas linguísticas a nível social. O projeto LRE incide sobretudo sobre o multilinguismo social e, em particular, em políticas e práticas institucionais que promovem (ou limitam) o multilinguismo. A metodologia adotada para o projeto LRE foi, pois, a da recolha de *dados por meio de um inquérito* sobre políticas e práticas linguísticas comuns num conjunto variado de domínios linguísticos em determinados contextos nacionais ou regionais ao longo da Europa.

O questionário para o inquérito foi elaborado com base no estudo dos principais documentos sobre políticas e práticas linguísticas da UE e do CdE descritos acima, dos quais foram recolhidas as recomendações mais importantes. Contudo, uma vez que as políticas e práticas linguísticas ao longo da Europa são um fenómeno complexo, não é possível identificar todas as variáveis relevantes, operacionalizá-las e transformá-las em ideias mensuráveis.

Construção do questionário

No que respeita à construção do questionário, foram seguidos os seguintes pré-requisitos para a elaboração das perguntas:

- cada pergunta deveriam dar azo a dados classificáveis
- os dados classificáveis deveriam ser ponderados, levando a uma diferenciação das políticas e práticas relatadas
- perguntas sim/não, em que uma das duas respostas levaria previsivelmente a resultados de 100% deveria ser evitadas
- as perguntas deveriam ser suficientemente robustas para permitirem repetição de medições ao longo dos tempos

Habitualmente, cada pergunta tinha três opções de resposta e os investigadores tinham de seleccionar a opção que fosse mais próxima da realidade em termos de política e prática comum no seu país/região. A pontuação mais elevada para cada pergunta correspondia à política ou prática que está mais em consonância com as recomendações da UE ou do CdE. Os resultados transnacionais de cada país/região são apresentados na Parte 2 desta publicação. Na Parte III é apresentada uma panorâmica dos perfis nacionais e regionais.

Validade

Do ponto de vista da validade, as nossas preocupações em relação ao questionário geral foram as seguintes:

Validade interna

- O Questionário do LRE é suficientemente *abrangente* no que respeita à conceptualização e escopo, adequando-se assim aos seus objetivos?
- O Questionário do LRE é suficientemente *explícito* e *transparente* na sua formulação?
- O Questionário do LRE é suficientemente *prático* como ferramenta para a recolha de dados em termos de inteligibilidade e carga de trabalho administrativa?

Validade externa

- O Questionário do LRE é suficientemente *válido* na sua relação com as referências europeias que orientam a pontuação?

Comparabilidade transnacional dos dados

- O Questionário do LRE é suficientemente *justo* na representação dos quatro tipos de língua chave que são tidos em conta: línguas nacionais, estrangeiras, regionais/minoritárias e imigrantes?
- O Questionário do LRE baseia-se em *perguntas equitativas* nos diferentes países/regiões?
- O Questionário da LRE baseia-se em *procedimentos de pontuação equitativos* nos diferentes países/regiões?

Acreditamos que o questionário, embora precise de ser depurado e desenvolvido pela rede e partes interessadas estabelecidas, tenta ir ao encontro dos critérios acima delineados. Constitui já um bom conjunto de indicadores provisórios e um quadro geral para apoiar os países e as regiões a fazerem uma autoavaliação tendo em conta os documentos sobre políticas e práticas da UE e do CdE, para sensibilizar os decisores europeus, nacionais e regionais sobre questões de língua a nível público e político global, e para incentivar as principais partes interessadas de um conjunto variado de setores, línguas e países à tomada de ação.

Acreditamos ainda que a nossa proposta de indicadores permitirá aos utilizadores situar as suas políticas em relação às de outros países ou regiões e, conseqüentemente, partilhar informação de forma transparente e identificar boas práticas. Esperamos que os indicadores possam também contribuir para novas políticas destinadas a contextos específicos. Note-se que os indicadores não pretendem ser instrumentos para levar a cabo análises aprofundadas de políticas ou práticas multilingues de grande escala. No entanto, os resultados da investigação poderão dar azo a estudos de caso altamente relevantes que poderão gerar perspetivas e dados complementares, decorrentes das perspetivas globais dos indicadores.

Abordagens complementares

Nem todos os domínios abrangidos pelo projeto LRE se prestam à mesma metodologia de pesquisa, pelo que foi adotada uma abordagem complementar para os domínios de língua 1-8 (ver Tabela 3). A parte do Questionário do LRE para a qual existem políticas e documentos nacionais ou regionais oficiais é baseada em *dados oficiais/secundários* (domínios de língua e 1-4). Nos casos em que estes dados não existem (ensino pós-secundário e superior, comunicação social, serviços e espaços públicos, empresas), os resultados baseiam-se em *dados recolhidos/primários* (domínios de língua 5-8).

Os dados que nos propomos obter não pretendem ser representativos de um país/região ou suficientemente significativos para fazer generalizações, mas sim o ponto de partida para indicadores iniciais de políticas e práticas sobre multilinguismo e plurilinguismo em domínios que foram menos explorados nos documentos da CE e menos tratados pela investigação. Dada a metodologia combinada que adotámos, decidimos não apresentar pontuações gerais por domínio de língua nem fornecer uma pontuação cumulativa geral ou índice por país/região.

Embora, como referimos acima, a base de dados recolhida/primária não possa ser utilizada para fazer generalizações, é certamente uma base de dados transnacional para pesquisas futuras. Acreditamos que a combinação da análise de dados secundários para os domínios de língua 1-4 com a análise/recolha dos dados primários para os domínios 5-8 é um elemento inovador e pioneiro do projeto.

Processo

O procedimento abaixo resume os passos dados para conceber e testar o Questionário do LRE, bem como para recolher e processar os dados:

- 2010 — As questões iniciais e as propostas de pontuação de todas as opções de escolha múltipla foram desenvolvidas pela Universidade de Tilburg, o British Council e o Migration Policy Group em Bruxelas. O domínio empresarial foi desenvolvido pelo CILT em Londres, utilizando o inquérito ELAN (2006) como ponto de partida, e mais tarde depurado pela equipa de investigação francesa. A equipa de línguas da Metropolitan Police e outros prestadores de serviços públicos de Londres forneceram aconselhamento para o domínio dedicado aos serviços públicos.
- A versão provisória do Questionário foi pré-testada em três estudos piloto na Polónia, Na Espanha e na região da Catalunha no início de 2011. Os estudos piloto tinham como objetivo testar o conteúdo do Questionário do LRE e validá-lo tendo em conta a variação nas políticas e práticas linguísticas quer *entre* países quer *no seio* cada país.
- Com base nas conclusões dos estudos piloto, o Questionário do LRE, o Manual de Campo para os investigadores e os procedimentos de pontuação foram adaptados e, em seguida, examinados pelo Grupo Diretor do LRE e especialistas externos. O Questionário final do LRE foi enviado no outono de 2011 para todas as equipas nacionais e regionais para recolha de dados.
- Foram criadas versões diferentes do questionário para a Bósnia Herzegovina, Espanha, Suíça e Reino Unido (ver Tabela 4).
- Foi enviado aos investigadores um Manual de Campo explicando o contexto do projeto e a forma como deveria ser levada a cabo a recolha de dados. Além disso, foi realizada uma reunião presencial de dois dias para discutir a metodologia e houve trocas de mensagens de correio eletrónico e contactos por telefone com cada equipa de investigação.
- Depois de as equipas nacionais e regionais terem fornecido as respostas a todas as questões, todos os dados obtidos foram avaliados pelos pares de forma independente para garantir uma interpretação consistente e revista dos mesmos.
- Em seguida, todos os dados avaliados pelos pares foram processados, analisados e avaliados pela equipa do LRE da Universidade de Tilburgo.
- Durante este processo, tornou-se evidente que algumas perguntas tinham sido interpretadas de forma diferente por diferentes investigadores, ao passo que outras não tinham sido compreendidas na totalidade. O processo de clarificação destas perguntas, de padronização de respostas, e de consensualização de interpretações foi terminado no início de 2012. Decidiu-se que algumas perguntas não seriam pontuadas devido à impossibilidade de recolha de dados. Revelou-se impossível recolher dados sobre coleções de livros em línguas além da língua nacional em bibliotecas públicas de alguns países. As perguntas sobre as línguas necessárias para estudos de licenciatura ou pós-graduação revelaram-se ambíguas e não foram pontuadas.
- Os resultados de cada país/região foram reenviados a todos os investigadores, tendo assim surgido uma nova oportunidade de feedback. De início, os resultados foram apresentados globalmente por domínio, mas, em seguida, decidiu-se apresentá-los com um nível mais detalhado, pergunta a pergunta, de forma a revelar as políticas e práticas dos países/regiões mais pormenorizadamente.

Resultados

Os resultados apresentados neste livro têm por base o primeiro inquérito transnacional alargado sobre políticas e práticas multilingues na Europa e provêm de relatórios revistos e avaliados por pares sobre um conjunto total de 260 perguntas. Nem todas as respostas deram azo a resultados passíveis de processamento e análise previsível. É o que acontece, por exemplo, com algumas das perguntas sobre línguas na comunicação social.

Os perfis nacionais ou regionais apresentados na Parte III do presente estudo são os resultados do processo descrito acima, e as perspetivas transnacionais e trans-setoriais na Parte II. A descrição de cada país ou região tem por base um *perfil qualitativo e quantitativo*. Os textos e as tabelas relacionam-se diretamente com as perguntas feitas no Questionário do LRE e são acompanhados de *comentários* através dos quais os investigadores de cada país/região explicam os resultados, os colocam em contexto, apontam as principais conclusões e destacam novas e interessantes iniciativas e boas práticas. O objetivo foi oferecer os dois tipos de informação de forma contextualmente equilibrada e inter-relacionada.

Inevitavelmente não é possível incluir todas as variedades possíveis numa investigação como esta. Não obstante, pensamos que, embora possa haver algumas lacunas, cobrimos muito terreno e identificámos a maioria das questões gerais em termos de políticas e práticas linguísticas. É importante realçar que, no âmbito dos domínios de educação escolhidos, o enfoque do inquérito do LRE recai na oferta de línguas, não nas necessidades de língua em termos da participação efetiva dos alunos, nem na proficiência linguística em termos da efetiva obtenção de conhecimento linguístico. Estas duas últimas metas estavam para além do âmbito desta primeira ronda de recolha de dados.

A presente publicação tem dois Anexos. O primeiro Anexo é constituído pela Versão A do Questionário do LRE e pode ser encontrado no sítio Web do LRE. A Versão B é uma versão adaptada de A que foi utilizada nos países da amostra do LRE onde existe mais do que uma língua nacional. O segundo Anexo é um Glossário que apresenta definições dos termos mais importantes utilizados nesta publicação. Ao longo das três Partes, todas as referências a línguas são baseadas num cuidadoso escrutínio do sítio Web *Ethnologue: Languages of the World*, uma muito valiosa e amplamente utilizada fonte de informação sobre este tema.

PARTE 2

Análise transnacional dos resultados do *Language Rich Europe*

Kutlay Yağmur, Guus Extra e Marlies Swinkels

Introdução

No presente capítulo, as perspetivas transnacionais são apresentadas tendo em conta o grau de alinhamento das políticas e práticas linguísticas nacionais/regionais dos 24 países/regiões com as referências europeias. São apresentadas tabelas transnacionais sobre oito domínios linguísticos, incluindo um metadomínio, para revelar os resultados em termos de educação, serviços públicos, meios de comunicação social e empresas. Apresentam-se ainda dados transversais de diferentes domínios para que o leitor possa compreender melhor a difusão e distribuição das línguas no contexto europeu.

Na secção 2.1, é apresentada a informação relatada acerca das línguas em documentos e bases de dados oficiais nos países/regiões participantes. Na secção 2.2, o enfoque recai nas línguas na educação pré-escolar, mais precisamente na disponibilização de línguas nacionais, estrangeiras, regionais/minoritárias (R/M) e imigrantes. A secção 2.3 apresenta perspetivas comparativas sobre as línguas na primeira etapa do ensino básico, tendo em conta dois temas — organização e os professores —, mais uma vez abrangendo os quatro tipos de línguas. O mesmo acontece em relação à segunda etapa do ensino básico e ao ensino secundário na secção 2.4. A secção 2.5 exhibe três tipos de dados sobre o ensino (pré-)básico e secundário numa perspetiva transversal. A secção 2.6 centra-se nas línguas no ensino pós-secundário e superior. A secção 2.7 apresenta os resultados da nossa pesquisa sobre línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa, ao passo que a secção 2.8 incide sobre as línguas nos serviços e espaços públicos. A secção 2.9 apresenta perspetivas comparativas sobre as línguas nas empresas em todos os países/regiões participantes. A secção 2.10 apresenta perspetivas transversais sobre a distribuição de línguas nos domínios da imprensa, dos serviços e espaços públicos e das empresas tomados como um todo. Os principais resultados e conclusões decorrentes das secções acima mencionadas são apresentados no início do livro depois da introdução, como é prática comum em projetos de investigação da UE.

A Alemanha é um estado federal altamente descentralizado, em particular nos domínios da educação e da assistência sociocultural. Não foi possível recolher os dados do LRE na Alemanha de forma consistente, dada a forte diversidade e divergência existente entre as políticas e práticas linguísticas, quer no seio de cada um dos três Bundesländer e de cada uma das três cidades em que o estudo se centrou, quer entre os Bundesländer e as cidades. Nos domínios linguísticos escolhidos do projeto LRE, as políticas e práticas linguísticas são da responsabilidade dos municípios ou até das escolas a nível regional ou local. Dadas estas autonomias, é praticamente impossível relatar políticas e práticas “comuns” no contexto alemão. Por estas razões, a base de dados da Alemanha não foi incorporada na análise transnacional apresentada na Parte II deste estudo.

2.1 Línguas em documentos e bases de dados oficiais

Na primeira parte do inquérito do LRE, verificámos se existiam documentos e bases de dados oficiais sobre línguas nos países/regiões inquiridos. Acreditamos que a existência de documentos oficiais de apoio à diversidade linguística e a construção de bases de dados indicando as línguas faladas irão reforçar a consciência do multilinguismo em qualquer contexto nacional ou regional, bem como conduzir a melhores políticas educativas. Com base nos dados do LRE, e também através da consulta do registo oficial do Conselho da Europa (CdE) – a CELRM – temos a possibilidade de fazer o mapeamento das políticas e práticas relacionadas nesta área.

A Tabela 1 dá resposta a duas grandes questões sobre legislação linguística e documentos oficiais de política linguística nos 24 países/regiões inquiridos, de acordo com os relatórios dos nossos investigadores. Existe legislação sobre línguas nacionais e regionais e minoritárias (R/M) em quase todos os países/regiões, sobre línguas estrangeiras em 14 países/regiões, e sobre línguas imigrantes em apenas seis países/regiões. Existem documentos oficiais de política linguística dedicados às línguas nacionais e estrangeiras disponíveis em quase todos os países/regiões, às línguas R/M em 18 países/regiões e às línguas imigrantes em apenas quatro países/regiões.

Tabela 1. Legislação linguística e documentos oficiais de política linguística nos 24 países/regiões inquiridos

| País/Região | Existe legislação nacional ou regional/federal que contenha artigos sobre línguas? | | | | Existem documentos oficiais de política linguística destinados à promoção do ensino e da aprendizagem de línguas no seu país ou na sua região? | | | |
|---------------------|--|-------|-----|-------|--|-------|-----|-------|
| | Nac. | Estr. | R/M | Imig. | Nac. | Estr. | R/M | Imig. |
| Áustria | √ | | √ | | √ | | √ | |
| País Basco | √ | | √ | | √ | √ | √ | |
| Bósnia Herzegovina | √ | | √ | | √ | √ | √ | |
| Bulgária | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | |
| Catalunha | √ | | √ | | √ | √ | √ | √ |
| Dinamarca | √ | √ | √ | √ | √ | | | |
| Inglaterra | | | √ | | √ | √ | √ | |
| Estónia | √ | √ | | √ | √ | √ | | |
| França | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | √ |
| Frísia | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| Grécia | √ | | | | √ | √ | | |
| Hungria | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| Itália | | | √ | | √ | √ | √ | |
| Lituânia | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| Países Baixos | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| Irlanda do Norte | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| Polónia | √ | | √ | | | | | |
| Portugal | √ | | √ | | √ | √ | | |
| Roménia | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| Escócia | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | |
| Espanha (3 comuni.) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| Suíça | √ | | √ | | √ | √ | √ | √ |
| Ucrânia | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | |
| País de Gales | √ | √ | √ | | | √ | √ | |

Como referimos na secção 1.1, um dos principais documentos de apoio à diversidade linguística na Europa é a *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias* (CELRM do CdE). A Carta é uma convenção concebida para, por um lado, proteger e promover as línguas R/M como um aspeto ameaçado do património cultural da Europa e, por outro, permitir que os falantes de uma língua R/M a utilizem na vida privada e pública. Em primeiro lugar, e acima de tudo, a Carta define os principais objetivos e princípios que os estados se comprometem a aplicar a todas as línguas R/M existentes no seu território nacional. Em segundo lugar, a Carta contém um conjunto de medidas concretas concebidas para facilitar e incentivar a utilização de línguas R/M específicas na vida pública. Neste âmbito inserem-se as línguas tradicionalmente utilizadas dentro do território de determinado estado, mas não as línguas relacionadas com movimentos migratórios recentes ou dialetos da língua oficial. Os objetivos da Carta são assegurar que, tanto quanto é razoavelmente possível,

as línguas R/M sejam utilizadas no ensino e nos meios de comunicação e permitir e incentivar a sua utilização em contextos legais e administrativos, na vida económica e social, em atividades culturais e em trocas transfronteiriças.

A Carta foi *ratificada pelo Parlamento* de 11 dos 18 países/regiões inquiridos, embora não o tenha sido pela Bulgária, Estónia, França, Grécia, Itália, Lituânia e Portugal. A Carta foi *assinada pelo Governo* mas não ratificada pelo Parlamento na França e na Itália. Uma razão para a não ratificação é o facto de em alguns países a ratificação entrar em conflito com a constituição nacional. A Tabela 2 mostra quais são as línguas reconhecidas, protegidas e/ou promovidas em cada país nos documentos nacionais ou através dos documentos nacionais e da CELRM. Para mais informações, consultar o sítio Web do CdE sobre a Carta, que é periodicamente atualizado.

Tabela 2. Reconhecimento, proteção e/ou promoção oficial das línguas R/M em 18 países

EM MAIÚSCULAS: apenas por documentos oficiais do país

Em itálico: por documentos oficiais do país e pela CELRM

i>

| País | Línguas R/M reconhecidas, protegidas e/ou promovidas por documentos oficiais/legislação do país ou na CELRM |
|--------------------|--|
| Áustria | <i>Croata (em Burgenland), checo (em Viena), húngaro (em Burgenland e em Viena), Romani (em Burgenland), eslovaco (em Viena), esloveno (em Caríntia e Styria)</i> |
| Bósnia Herzegovina | <i>Albanês, checo, alemão, húngaro, italiano, línguas judias (língua iídiche e língua ladina), macedónio, montenegrino, polaco, ROMANI, ruteno, servo-croata, eslovaco, esloveno, turco, ucraniano</i> |
| Bulgária | ARMÉNIO, HEBREU, ROMANI, TURCO |
| Dinamarca | <i>Alemão (ESQUIMÓ-ALEÚTE E FAROENSE PROTEGIDAS PELAS LEIS DE AUTONOMIA)</i> |
| Estónia | A NOVA LEI DAS LÍNGUAS (2011) CONSIDERA IMPORTANTE PROTEGER TODAS AS LÍNGUAS REGIONAIS ESTONIANAS |
| França | BASCO, BRETÃO, CATALÃO, CORSA, ALEMÃO DIALETOS DAS REGIÕES DA ALSÁCIA E MOSELLE (ALSACIANO E MUSELÊS), FLAMENGO OCIDENTAL, FRANCO-PROVENÇAL, LANGUE D'OÏL («LÍNGUAS DO NORTE»: FRANCCOMTOIS, WALLON, CHAMPENOIS, PICARD, NORMAND, GALLO, POITEVIN-SAINTONGEAIS, LORRAIN, BOURGUIGNON-MORVANDIAU), OCCITANO («LÍNGUAS DO SUL»: GASCON, LANGUEDOCIEN, PROVENÇAL, AUVERGNAT, LIMOUSIN, VIVARO-ALPIN), PARLERS LIGURIENS (DO VALE DE ROYA NOS ALPES-MARITIMES E BONIFACIO NA CÔRSEGA). ALÉM DISSO AS 41 LÍNGUAS DE TERRITÓRIOS ULTRAMARINOS INCLUÍDAS NA LISTA OFICIAL DE LÍNGUAS FALADAS POR POPULAÇÕES IMIGRANTES: ÁRABE DIALETAL, ARMÉNIO OCIDENTAL, BERBERE, JUDEU-ESPANHOL E ROMANI. |
| Grécia | Línguas promovidas, mas não especificadas |
| Hungria | <i>Arménio, búlgaro, grego, polaco, ruteno, ucraniano, croata, alemão, romani/ boyash, romeno, sérvio, eslovaco, esloveno</i> |
| Itália | ALBANÊS, CATALÃO, CROATA, FRANCO-PROVENÇAL, FRANCÊS, FRIULANO, ALEMÃO, GREGO, LADINO, OCCITANO, SARDO, ESLOVENO |
| Lituânia | BIELORRUSSO, HEBREU, POLACO, RUSSO |
| Países Baixos | <i>Limburguês, baixo-saxão, romani, iídiche: protegidas e reconhecidas. Frísio: promovida</i> |
| Polónia | <i>Arménio, bielorrusso, checo, alemão, hebreu, karaim, cassúbio, lemko, lituano, romani, russo, eslovaco, tártaro, ucraniano, iídiche</i> |
| Portugal | MIRANDÊS |
| Roménia | <i>Albanês, arménio, búlgaro, croata, checo, alemão, grego, húngaro, italiano, macedónio, polaco, romani, russo, ruteno, sérvio, eslovaco, tártaro, turco, ucraniano, iídiche</i> |
| Espanha | <i>Basco, catalão, galego, valenciano, árabe, aranês occitano, asturiano/bable, línguas berberes, caló, fablas aragonesas, português, romani</i> |
| Suíça | <i>Italiano a nível federal e nos cantões de Grisons e Ticino, romanche, francês no cantão de Berna, alemão em Bosco-Gurin e Ederswil e nos cantões de Friburgo e Valias, walsler, ieniche, iídiche</i> |
| Reino Unido | <i>Cornualhês na Inglaterra, irlandês e Ulster-Scots na Irlanda do Norte, gaélico-escocês e Scots na Escócia, galês no País de Gales</i> |
| Ucrânia | <i>Bielorrusso, búlgaro, tártaro da Crimeia, gagauz, alemão, grego, húngaro, moldavo, polaco, romeno, russo, eslovaco, iídiche</i> |

O reconhecimento e/ou a proteção das línguas pela CELRM não implica necessariamente a promoção das línguas no ensino. A Tabela 3 mostra as línguas oficialmente disponibilizadas por cada país no ensino nacional ou regional, de acordo com documentos nacionais oficiais ou com a CELRM.

Tabela 3. Línguas R/M oficialmente disponibilizadas no ensino à escala nacional ou regional em 18 países

EM VERSALETES: disponibilização no ensino referida apenas em documentos oficiais do país

Em itálico: disponibilização no ensino referida em documentos oficiais do país e na CELRM

| País | Línguas R/M oficialmente ensinadas no ensino nacional ou regional | N Total |
|--------------------|---|---------|
| Áustria | <i>Burgenland: croata, húngaro, romani; esloveno na Caríntia</i> | 4 |
| Bósnia Herzegovina | <i>Albanês, checo, alemão, húngaro, italiano, línguas judias (iídiche e ladino), macedónio, montenegrino, polaco, romani, romeno, ruteno, eslovaco, esloveno, turco, ucraniano</i> | 17 |
| Bulgária | ARMÉNIO, HEBREU, ROMANI, TURCO | 4 |
| Dinamarca | <i>Alemão</i> | 1 |
| Inglaterra | CORNUALHÊS (<i>ver também Escócia, Irlanda do Norte e País de Gales para o Reino Unido</i>) | 1 |
| Estónia | LÍNGUA VÕRU | 1 |
| França | BRETÃO, BASCO, CATALÃO, CORSA, CRIOLO, LÍNGUA GESTUAL FRANCESA, GALO, OCCITANO, LÍNGUAS REGIONAIS DA ALSÁCIA, LÍNGUAS REGIONAIS DO DEPARTAMENTO DE MOSELLE TAITIANO E LÍNGUAS MELANÉSIAS (AJIE, DREHU, MENGONE, PAICI)" são disponibilizadas na França Ultramarina. | 10 + 5 |
| Grécia | – | – |
| Hungria | <i>Croata, alemão, ROMANI/BOYASH, romeno, sérvio, eslovaco, esloveno</i> | 8 |
| Itália | ALBANÊS, CATALÃO, CROATA, FRANCO-PROVENÇAL, FRANCÊS, FRIULANO, ALEMÃO, GREGO, LADINO, OCCITANO, SARDO, ESLOVENO | 12 |
| Lituânia | BIELORRUSO, HEBREU, POLACO, RUSSO | 4 |
| Países Baixos | <i>Frísio apenas na Frísia</i> | 1 |
| Polónia | <i>Arménio, bielorrusso, alemão, hebreu, cassúbio, lemko, lituano, russo, eslovaco, ucraniano, checo, karaim, romani, tártaro, iídiche</i> | 15 |
| Portugal | MIRANDÊS na região de Miranda do Douro | 1 |
| Roménia | <i>Búlgaro, croata, checo, alemão, grego, húngaro, italiano, polaco, romani, russo, sérvio, eslovaco, tártaro, turco, ucraniano</i> | 15 |
| Espanha | <i>Aranês-occitano, basco, catalão, galego, valenciano</i> | 4 |
| Suíça | <i>Italiano, romanche</i> | 2 |
| Reino Unido | <i>Cornualhês, irlandês, gaélico escocês, galês</i> | 4 |
| Ucrânia | <i>Bielorrusso, búlgaro, tártaro da Crimeia, gagauz, alemão, grego, húngaro, moldavo, polaco, romeno, russo, eslovaco, iídiche</i> | 13 |

Como se pode observar na Tabela 3, existe uma variação significativa no número de línguas oficialmente disponibilizadas no ensino. Em geral, os números mais altos de línguas R/M disponibilizadas oficialmente na educação encontram-se no sudeste e centro da Europa. Na Europa ocidental a Itália e a França são as exceções mais claras a esta regra geral. Os conceitos de língua «regional» ou «minoritária» não são especificados na CELRM, mas as línguas imigrantes são explicitamente excluídas da Carta (Extra e Gorter 2008:31). Nos países da Europa ocidental, as línguas imigrantes têm frequentemente uma aparência mais proeminente do que as línguas R/M, mas são menos reconhecidas, protegidas e/ou promovidas. A Grécia é o único país participante no LRE em que não existe nenhuma língua especificamente R/M reconhecida ou ensinada, embora, na verdade, o turco seja disponibilizado para crianças falantes de turco em escolas básicas na região da Trácia. Por outro lado, nem todas as línguas oficialmente disponibilizadas de acordo com os documentos o são de facto na escolas, e a informação acerca das línguas realmente ensinadas na altura da recolha de dados e de acordo com os relatórios dos nossos investigadores é apresentada nas secções 2.3-2.5.

Quer na Europa quer fora da Europa, existe variação nos tipos de bases de dados para a definição e identificação de grupos populacionais em sociedades multiculturais. Estas bases de dados podem incluir informação decorrente de um conjunto variado de questões linguísticas simples ou múltiplas. No contexto europeu, Poulain (2008) distingue entre censos nacionais, registos administrativos e inquéritos estatísticos. Os censos realizam-se em intervalos fixos (habitualmente de cinco ou dez anos) e dão origem a bases de dados nacionais. Os registos administrativos são habitualmente construídos quer a nível municipal quer central e atualizados todos os anos ou até mensalmente (por exemplo, nos Países Baixos). Os inquéritos estatísticos podem ser levados a cabo em intervalos regulares entre subconjuntos particulares de grupos populacionais. Estes três tipos de recolha de dados podem realizar-se em várias combinações. A Tabela 4 faz um resumo das políticas e práticas nos 24 países/regiões participantes.

Tabela 4: Mecanismos oficiais de recolha de dados nacionais/regionais sobre línguas nacionais, línguas R/M, e línguas imigrantes em 24 países/regiões

| País/ região | Mecanismos de recolha oficial de dados nacionais e regionais sobre línguas nacionais, línguas R/M e línguas imigrantes. |
|------------------|---|
| Áustria | – |
| País Basco | Dados de Censos e de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M |
| Bósnia Herzeg. | – |
| Bulgária | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Catalunha | Dados de registos municipais, dados de censos e dados de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M |
| Dinamarca | – |
| Inglaterra | Dados de registos municipais, dados de censos e dados de inquéritos sobre línguas nacionais, R/M e imigrantes |
| Estónia | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M e imigrantes |
| França | Dados de Censos e de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M |
| Frísia | Dados de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M |
| Grécia | – |
| Hungria | Dados dos Censos sobre línguas nacionais e R/M |
| Itália | Dados de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M |
| Lituânia | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Países Baixos | – |
| Irlanda do Norte | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Polónia | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Portugal | Dados dos Censos sobre línguas nacionais apenas |
| Roménia | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Escócia | Dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Espanha | Dados dos Censos e de inquéritos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Suíça | Dados de registos municipais e dados dos Censos sobre línguas nacionais, R/M imigrantes |
| Ucrânia | Dados de Censos e de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M |
| País de Gales | Dados de Censos e de inquéritos sobre línguas nacionais e R/M e imigrantes |

Na tabela 4, podemos verificar que a maioria dos países/regiões está familiarizada com os mecanismos de recolha de dados linguísticos e a maior parte dos mesmos dirigem-se a três tipos de línguas: línguas nacionais, línguas R/M e línguas imigrantes. Cinco dos 24 países/regiões não têm qualquer mecanismo de recolha de dados linguísticos: Áustria, Bósnia Herzegovina (apesar das suas muitas línguas R/M no ensino, como referido na Tabela 2), Dinamarca, Grécia e Países Baixos. Portugal recolhe apenas dados sobre a língua nacional.

A Tabela 5 apresenta a(s) principal(is) pergunta(s) sobre língua(s) colocadas em pesquisas de grande escala ou nacionais sobre a população. Existe variação no que respeita à(s) grande(s) questão(ões) linguística(s) colocada(s). Extra (2010) refere-se à validade das questões de grande escala ou nacionais sobre a língua materna, a principal língua falada e a língua falada em casa. Com base na experiência internacional, em particular nos contextos não europeus de domínio do inglês, como a Austrália, o Canadá e os EUA, Extra defende que a pergunta acerca da língua materna tem a mais baixa validade empírica e a pergunta

sobre a língua falada em casa, a mais alta. A Europa parece concordar com esta abordagem, e mais de metade dos países/regiões inquiridos coloca a pergunta sobre a língua falada em casa. As questões linguísticas colocadas na Suíça são as mais notáveis, em particular a primeira: *Qual é a língua em que pensa e que conhece melhor?* Uma última nota: outras perguntas sobre competências linguísticas são colocadas apenas em 11 dos 24 países/regiões, ou seja, perguntas do tipo sim/não como *É capaz de...?* e/ou de escala, como *Até que ponto é capaz de...?*

Em suma, existe grande variação ao longo dos países/regiões da Europa em termos de disponibilidade de bases de dados oficiais e de mecanismos de recolha de dados. A partir de uma perspetiva europeia, existe espaço para maior desenvolvimento e troca de conhecimentos neste domínio de forma a continuar a sensibilizar a população para o multilinguismo, a obter dados baseados em evidências para o planeamento linguístico e a disponibilização de ensino e a levar a cabo uma investigação comparativa na Europa.

Tabela 5. Perguntas sobre língua em mecanismos oficiais de recolha de dados

| País/região | Principal(is) pergunta(s) linguística(s) colocada(s) | Pergunta(s) colocada(s) sobre competência(s) linguística(s) (X) produção oral/compreensão oral/ leitura /escrita |
|--------------------|--|--|
| Áustria | Língua falada em casa | – |
| País Basco | Língua falada em casa + Língua principal + Língua materna | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |
| Bósnia Herzegovina | – | – |
| Bulgária | Língua materna | – |
| Catalunha | Língua falada em casa + Língua principal + Língua materna | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |
| Dinamarca | – | – |
| Inglaterra | Língua falada em casa + Língua principal + Língua materna | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |
| Estónia | Língua materna | Até que ponto é capaz de X? |
| França | Língua falada em casa + Língua principal + Língua materna | É capaz de X? |
| Frísia | Língua falada em casa + Língua materna | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |
| Grécia | – | – |
| Hungria | Língua falada em casa + Língua materna | É capaz de X? |
| Itália | Língua falada em casa | – |
| Lituânia | Língua materna | – |
| Países Baixos | – | – |
| Irlanda do Norte | Língua principal | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |
| Polónia | Língua falada em casa | – |
| Portugal | Língua materna | – |
| Roménia | Língua materna | – |
| Escócia | Língua falada em casa + Língua principal + Língua materna | É capaz de X? |
| Espanha | Língua falada em casa | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |
| Suíça | Língua em que pensa e que conhece melhor + Língua falada em casa + Língua na escola/trabalho | – |
| Ucrânia | Língua materna | – |
| País de Gales | Língua falada em casa + Língua principal | É capaz de X? Até que ponto é capaz de X? |

2.2 Línguas na educação pré-escolar

Muitos documentos da UE e do CdE referidos na secção 1.1 sublinham a importância da aprendizagem precoce de línguas, pelo que incluímos uma secção sobre línguas na educação pré-escolar no nosso inquérito. A *Resolução do Conselho da UE* de 1997 defende o ensino precoce de línguas da União Europeia e as *Conclusões do Conselho da UE* de 2002 e 2008 destacam a promoção do multilinguismo desde uma idade muito precoce. O *Livro verde sobre migração e mobilidade* (2009) da Comissão Europeia (CE) enfatiza a importância vital de as crianças oriundas de um contexto de imigração aprenderem a língua de acolhimento tão cedo quanto possível ao mesmo tempo que mantêm a língua e cultura do país de origem.

O CdE é também claro no que respeita a crianças oriundas de um contexto migrante, recomendando que, para facilitar a sua integração, os Estados Membros deveriam munir-las das competências adequadas em língua nacional no nível pré-escolar (*Comité de Ministros e Assembleia Parlamentar, Recomendação 2008*).

O *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2010: 45) dá-nos um bom resumo do que é necessário:

As spaces for discovery and socialisation, pre-primary schools represent a basic stage in plurilingual and intercultural education, particularly for children from underprivileged and migrant backgrounds, whose language practices at home may conflict with the varieties and norms selected and fostered by schools. To that extent, and since the issue here is the right to quality language (and general) education, one of the first desiderata is that schooling of this kind for very young children be guaranteed and provided in optimum conditions for all the groups concerned — both permanently resident natives and recently arrived immigrant families.¹

Do ponto de vista das línguas R/M, a CELRM (1992) refere a importância da educação pré-escolar em línguas R/M: «os Estados-Membros deverão garantir uma educação pré-escolar nas línguas regionais ou minoritárias em causa pelo menos para as famílias que a solicitarem (Parte III, Artigo 8 — Ensino, Parágrafo 1).

A mais recente publicação sobre Aprendizagem Precoce de Línguas é o manual de políticas da CE de 2011 *Language Learning at pre-primary level: making it efficient and sustainable*. O manual foi produzido por um grupo de 28 especialistas nacionais e apresenta os pontos fortes da aprendizagem precoce de línguas em cada país assim como exemplos de boas práticas.

Esta secção apresentará uma panorâmica sobre a aprendizagem precoce de línguas em instituições pré-escolares dos países/regiões que participaram no nosso inquérito. É necessário notar que a educação pré-escolar pública não é disponibilizada em todos os países/regiões. Na nossa análise, pretendemos destacar os países/regiões que estão mais intimamente alinhados com as recomendações da UE de forma a sensibilizar e criar oportunidades para a troca de conhecimento. Identificamos também os desafios levantados pelas nossa investigação em termos de educação linguística pré-escolar.

Apoio adicional para as línguas nacionais na educação pré-escolar

Colocámos aos nossos investigadores questões sobre o nível de apoio adicional na língua nacional no nível pré-escolar, centrando-nos:

- nos grupos alvo de tal apoio
- no número de anos durante os quais é disponibilizado
- no número de dias por semana em que é disponibilizado
- nos requisitos em termos de dimensão do grupo para formar a turma
- na fonte de financiamento.

Um total de 15 dos 24 países/regiões inquiridos fornece apoio adicional na língua nacional no nível pré-escolar. São eles a Áustria, a Bulgária, a Dinamarca, a Escócia, a Espanha, a Frísia, a Inglaterra, a Irlanda do Norte, a Lituânia, o País Basco, os Países Baixos, a Roménia, a Suíça, a Ucrânia e o País de Gales. Os resultados referentes a estes países são apresentados na Tabela 6

Tabela 6. Apoio adicional para a língua nacional na educação pré-escolar 15 países/regiões

| Critérios | respostas | N | respostas | N | respostas | N |
|---|-----------|----|----------------------------|----|-----------|---|
| Grupos alvo | Todos | 14 | Apenas crianças imigrantes | 1 | | |
| Duração do apoio | >2 anos | 1 | 1 ano | 5 | <1 ano | 0 |
| Dias por semana | >1 dia | 3 | ½-1 dia | 10 | <1/2 dia | 2 |
| Requisitos quanto à dimensão dos grupos | Nenhum | 13 | 5-10 | 2 | >10 | 0 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 14 | Parcial | 1 | | |

1. «Enquanto espaços de descoberta e socialização, as escolas pré-primárias representam uma etapa básica da educação plurilingue e intercultural, especialmente para crianças oriundas de contextos desfavorecidos e migrantes, cujas práticas linguísticas em casa podem entrar em conflito com as variedades e normas selecionadas e promovidas pelas escolas. Nessa medida, e uma vez que o importante neste caso é o direito a uma educação linguística (e geral) de qualidade, um dos primeiros desideratos é que a escolarização deste tipo seja assegurada e disponibilizada em ótimas condições a todos os grupos em questão — quer aos residentes nativos permanentes quer as famílias imigrantes recém-chegadas. »

Note-se que o apoio incondicional para a língua nacional na educação pré-escolar é assegurado a todas as crianças em 14 dos 15 países/regiões, sendo que a Suíça apenas o assegura a crianças imigrantes. Os três países/regiões que dedicam mais tempo por semana ao apoio adicional de língua nacional são os Países Baixos, a Frísia e a Ucrânia. Dez dos países inquiridos disponibilizam dois ou mais anos de apoio, ao passo que cinco — Bulgária, Dinamarca, Países Baixos, Escócia e Suíça — disponibilizam um ano. Em 14 países/regiões, este apoio é disponibilizado pelo estado, ao passo que na Suíça os pais/ encarregados de educação pagam parte dos custos.

Oferta de língua estrangeira na educação pré-escolar

No que respeita à oferta de língua estrangeira nas escolas pré-primárias, questionámos os nossos investigadores sobre:

- as línguas que são ensinadas
- o tempo dedicado à formação em língua estrangeira por semana
- o número de anos em que é ensinada
- requisitos quanto à dimensão dos grupos
- fontes de financiamento

É preciso salientar que a investigação não teve em conta o ensino de língua estrangeira no setor privado, onde pode ser oferecido de forma mais alargada. Em geral, sete dos 24 países declaram que o ensino de língua estrangeira é disponibilizado em instituições públicas de educação pré-escolar. Os resultados são apresentados na Tabela 7 abaixo.

Tabela 7. Oferta de língua estrangeira na educação pré-escolar em 7 países/regiões (P/R)

| Critérios | Respostas | N. | Respostas | N. | Respostas | N. |
|---|-----------|----|-----------|----|-------------------------|----|
| Grupos alvo | Todos | 7 | Restrito | 0 | | |
| Duração | >2 anos | 6 | 1 ano | 0 | <1 ano | 1 |
| Dias por semana | >1 dia | 1 | ½-1 dia | 6 | <1/2 dia | 0 |
| Requisitos quanto à dimensão dos grupos | Nenhum | 6 | 5-10 | 0 | >10 | 1 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 2 | Parcial | 3 | Os pais pagam os custos | 2 |

Os sete países/regiões que disponibilizam línguas estrangeiras neste nível são a Bósnia Herzegovina, o País Basco, a Bulgária, a Catalunha, a Estónia, a Espanha e a Ucrânia. O País Basco disponibiliza mais do que um dia de línguas estrangeiras por semana e os outros países/regiões disponibilizam entre meio dia e um dia. As línguas disponibilizadas por cada país/região são apresentadas na Tabela 8. A Bulgária disponibiliza o leque de línguas mais alargado, embora os cursos sejam financiados pelos pais/encarregados de educação. As línguas mais comumente disponibilizadas são o inglês, o francês e o alemão.

Tabela 8. Oferta de língua estrangeira na educação pré-escolar em sete países/regiões

| País/região | Línguas estrangeiras disponibilizadas |
|-------------------------------------|--|
| Bósnia Herzegovina | Inglês, francês, alemão |
| País Basco | Inglês |
| Bulgária | Inglês, francês, alemão, italiano, russo, espanhol |
| Catalunha | Inglês |
| Estónia | Inglês, alemão, francês, russo |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Inglês nas Comunidades de Madrid e Valência Inglês, francês e alemão na Andaluzia |
| Ucrânia | Inglês, francês, alemão |

A conclusão geral que se pode retirar deste resumo é que é necessário mais desenvolvimento e apoio nacional/institucional em alguns países para permitir que as línguas estrangeiras estejam presentes desde uma idade precoce. No entanto, o relatório de 2011 da CE e o manual de políticas sobre Aprendizagem Precoce de Línguas sugerem que existe muito mais atividade a decorrer do que somos capazes de demonstrar aqui, e deverão ser consultados para uma análise mais aprofundada.

Oferta de línguas R/M na educação pré-escolar

No que se refere às línguas R/M, colocámos aos nossos investigadores o mesmo conjunto de perguntas que tínhamos colocado para as línguas estrangeiras e as respostas são apresentadas na Tabela 9, tendo 17 países declarado possuir oferta destas línguas.

Tabela 9. Oferta de línguas R/M na educação pré-escolar

| Critérios | Respostas | N. P/R | Respostas | N. P/R | Respostas | N. P/R |
|---|-----------|--------|-----------|--------|-------------------------|--------|
| Grupos alvo | Todos | 14 | Restrito | 1 | Não especificado | 2 |
| Duração | >2 anos | 15 | 1 ano | 2 | <1 ano | 0 |
| Dias por semana | >1 dia | 12 | ½-1 dia | 3 | <1/2 dia | 2 |
| Requisitos quanto à dimensão dos grupos | Nenhum | 13 | 5-10 | 2 | >10 | 2 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 15 | Parcial | 2 | Os pais pagam os custos | 0 |

Como se pode observar na tabela, 15 dos 17 países/regiões disponibilizam línguas R/M durante mais de dois anos, e 13 não têm quaisquer requisitos quanto ao tamanho dos grupos, embora na Irlanda do Norte e na Ucrânia, seja necessário um mínimo de 10 crianças para formar uma turma. Em 15 dos países/regiões os cursos são financiados pelo estado, tendo a Catalunha e a Inglaterra declarado que os pais/encarregados de educação pagam parte dos custos. Os países em que não são disponibilizadas línguas R/M na educação pré-escolar são a Bósnia Herzegovina, a Bulgária, a Estónia, a França, a Grécia, a Polónia e a Suíça.

A Tabela 10 dá-nos uma panorâmica das línguas que 17 países/regiões declaram ser ensinadas nas instituições pré-escolares públicas.

Tabela 10. Oferta de línguas R/M na educação pré-escolar em 17 países/regiões

| País/região | Línguas R/M disponibilizadas |
|-------------------------------------|---|
| Áustria | Croata de Burgenland, checo, húngaro, italiano em Tirol, eslovaco, esloveno |
| País Basco | Basco |
| Catalunha | Catalão em toda a região, aranês occitano (em Vale de Arão), Catalão |
| Dinamarca | Alemão |
| Inglaterra | Cornualhês |
| Frísia | Frísio |
| Hungria | Búlgaro, croata, alemão, grego, romani/boyash, romeno, ruteno, sérvio, eslovaco, esloveno |
| Itália | Albanês, croata, franco-provençal, francês, friulano, francês, alemão, grego, ladino, occitano, franco-provençal, sardo, esloveno |
| Lituânia | Bielorrusso, hebreu, polaco, russo |
| Países Baixos | Frísio (na Frísia) |
| Irlanda do Norte | Irlandês |
| Portugal | Mirandês |
| Roménia | Búlgaro, croata, checo, alemão, grego, húngaro, polaco, sérvio, eslovaco, turco, ucraniano |
| Escócia | Gaélico escocês |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Valenciano |
| Ucrânia | Tártaro da Crimeia, alemão, húngaro, moldavo, polaco, romeno, russo |
| Pais de Gales | Galês |

De acordo com os relatórios dos nossos investigadores, a oferta é alargada num conjunto variado de línguas R/M, com a Áustria, a Hungria, a Itália e a Roménia a disponibilizarem o leque mais alargado.

Oferta de línguas imigrantes na educação pré-escolar

Com base nos dados do LRE, aparentemente a oferta de línguas imigrantes na educação pré-escolar ainda não é muito comum. No entanto, apesar das dificuldades que implica identificar professores e materiais de aprendizagem adequados, três países disponibilizam apoio em línguas imigrantes a crianças muito jovens: a Dinamarca, a Espanha e a Suíça. O Cantão de Zurique tem uma oferta notável de não menos de 17 línguas. Não existe oferta deste ensino em qualquer outro país/região. As línguas disponibilizadas são apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11. Oferta de línguas imigrantes na educação pré-escolar em 3 países/regiões

| País/região | Línguas disponibilizadas |
|-------------------------------------|--|
| Dinamarca | Albanês, árabe, bósnio, islandês, somali, tâmul, turco, urdu/punjabi |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Árabe (marroquino), português, romeno |
| Suíça Cantão de Zurique | Albanês, árabe, bósnio, búlgaro, chinês, croata, finlandês, francês, grego, húngaro, italiano, coreano, português, russo, esloveno, espanhol (América Latina), turco |
| Suíça Cantão de Genebra | Albanês, árabe, italiano, português, espanhol, turco |

Para promover a integração linguística das crianças imigrantes, nos jardins de infância da Suíça, os programas de apoio linguístico são fornecidos na língua falada em casa. De acordo com o *Plano estratégico para a cidadania e integração 2007-2010*, na Espanha, é disponibilizado um conjunto de línguas imigrantes nos jardins de infância para a manutenção e o desenvolvimento das línguas e culturas de origem. Na Dinamarca, todos os custos destes programas são cobertos por fundos nacionais, regionais e locais, ao passo que na Espanha e na Suíça os custos são cobertos por fundos relacionados com o país de origem através de acordos bilaterais.

2.3 Línguas na primeira etapa do ensino básico

As *Conclusões do Conselho da UE (2002)* sublinharam a importância da adoção de medidas capazes de dar aos alunos a oportunidade de aprenderem a partir de uma idade precoce duas ou, quando apropriado, mais línguas além das suas línguas maternas e para assegurar que a oferta de línguas é tão variada quanto possível. Enfatizam também a importância de assegurar que os programas linguísticos promovem uma atitude positiva em relação a outras culturas.

A integração de falantes nativos deveria ser levada a efeito através de medidas para melhorar o seu conhecimento da(s) língua(s) nacional(is) de instrução, respeitando, ao mesmo tempo, as línguas e culturas do seu país de origem. Alvo de destaque foi ainda a formação e a mobilidade dos professores, assim como a padronização da competência linguística por meio do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL)*, desenvolvido pelo CdE. As *Conclusões do Conselho da UE (2008)* reiteraram as mesmas mensagens, acrescentando uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e a atualização das competências linguísticas para todos através de meios

formais, informais e não formais. Uma vez mais, as conclusões apelavam a uma maior variedade de escolha de línguas ensinadas e à avaliação dos alunos com base em ferramentas reconhecidas. Foi sublinhada a importância da formação de professores e dos intercâmbios entre os mesmos, e pela primeira vez recomendado o apoio ao ensino de disciplinas por meio de outras línguas (AILC). As *Conclusões do Conselho da UE (2011)* salientam uma vez mais a importância do ensino de qualidade de línguas, da avaliação de desempenho, da formação e mobilidade dos professores, da AILC, do alargamento da variedade de línguas, do reforço do ensino da língua nacional, bem como da procura de soluções para que os imigrantes mantenham e desenvolvam as suas línguas de origem.

O CdE apoia também fortemente a diversidade linguística e a educação intercultural na primeira etapa do ensino básico e fornece ferramentas concretas para o desenvolvimento de políticas e para utilização em sala de aula. A CELRM salienta a necessidade de oferecer ensino nas e das línguas R/M relevantes por solicitação dos pais/encarregados de educação e sem prejuízo do ensino da língua nacional. O QECRL constitui-se como uma base comum para os programas de línguas, as linhas de orientação curriculares, os exames e os manuais em toda a Europa, reforçando a transparência dos cursos, programas e qualificações e promovendo assim a cooperação internacional no campo das línguas modernas. A *Recomendação 98 (6)* incitou os Estados Membros a levarem a cabo políticas que promovam o plurilinguismo generalizado e a incentivarem a utilização de línguas estrangeiras no ensino de disciplinas não linguísticas. Tal como a UE, o CdE estimulou também o desenvolvimento de relações e intercâmbios entre instituições e pessoas em todos os níveis de ensino de outros países. No que respeita ao lugar da língua falada em casa no currículo, a *Recomendação 1740 (2006) do CdE* sobre a posição da língua materna no ensino escolar sublinha que é desejável o incentivo à aprendizagem da língua materna (ou língua principal) por parte dos jovens europeus, nos casos em que essa não for a língua oficial do seu país. Ao mesmo tempo, todos os jovens europeus têm o dever de aprender a(s) língua(s) oficial(is) do país de que são cidadãos. A *Recomendação do CdE* afirma mesmo que a educação bilingue é a base do sucesso e que o bilinguismo e o plurilinguismo são mais-valias.

Dada a diversidade linguística das crianças em muitas escolas europeias, nem sempre é fácil organizar a instrução em línguas para elas na sua língua materna. Não obstante, como referiram Extra e Yağmur (2004: 99-105), na verdade, é possível atingir estes objetivos quando existe vontade para tal. As políticas e práticas pioneiras e amplamente conhecidas da *Victorian School of Languages (VSL)* em Melbourne, Austrália, constituem uma excelente «boa prática» que pode também ser adotada no contexto europeu. Um progresso significativo no que respeita à *direcionalidade e oferta* da aprendizagem de uma língua adicional é o principal ponto de referência da VSL, que disponibiliza o ensino de uma língua adicional juntamente com o inglês a *todos os alunos* (que, por sua vez, o solicitam) do ensino básico e secundário, incluindo aos que têm o inglês como primeira língua. Atualmente a VSL conta com uma oferta de mais de 60 línguas que poderão ser adoptadas pessoalmente em escolas públicas gerais e nas chamadas (escolas étnicas depois do horário escolar), dependendo da procura.

No inquérito do LRE colocámos questões baseadas nas recomendações e diretrizes supramencionadas respeitantes a línguas nacionais, R/M, estrangeiras e imigrantes.

Apoio para as línguas nacionais na primeira etapa do ensino básico.

A Tabela 12 apresenta uma panorâmica da organização do apoio adicional em língua nacional nas escolas da primeira etapa do ensino básico:

- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- o grau de apoio linguístico para recém-chegados
- testes de diagnóstico à entrada de recém-chegados
- monitorização das competências linguísticas

Tabela 12. Apoio adicional em língua nacional na primeira etapa do ensino básico em 24 países/regiões

| Crítérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N países |
|---|----------------------|----------|------------------------|----------|------------------|-----------------|
| Currículo | Coerente e explícito | 19 | Geral | 5 | Nenhum | 0 |
| Apoio para recém-chegados | Total | 22 | Parcial | 0 | Nenhum | 2 |
| Testes de diagnóstico à chegada | Para todos | 8 | Apenas para imigrantes | 7 | Nenhum | 9 |
| Monitorização de competências linguísticas | Nível nacional | 16 | Nível escolar | 8 | Nenhum | 0 |

De acordo com os relatórios dos nossos investigadores, 19 países/regiões têm um currículo nacional coerente e explícito nas escolas da primeira etapa do ensino básico, ao passo que em cinco países/regiões o mesmo é expresso em termos gerais. Salvo a Itália e a Ucrânia, todos os países/regiões disponibilizam apoio adicional para a aprendizagem da língua nacional por parte dos recém-chegados. Os testes de diagnóstico são uma área em que existem diferentes abordagens, o que pode suscitar maior atenção por parte dos decisores. Oito países/regiões — Áustria, Bulgária, Dinamarca, Escócia, Inglaterra, Irlanda do Norte, Lituânia e País de Gales — utilizam testes de diagnóstico linguístico para todas as crianças no início do ensino básico, sete testam apenas crianças imigrantes e nove países/regiões relatam não realizar testes de diagnóstico à entrada dos alunos. A monitorização regular das competências linguísticas é outra área em que as políticas diferem, com 16 países/regiões a utilizarem testes nacionais e oito a trabalharem ao nível da escola. Em geral, a Bulgária, a Dinamarca, a Lituânia e a Escócia foram os países que mostraram consonância total com os critérios do LRE sobre apoio adicional em língua nacional mencionados acima, ao passo que a Itália, a Polónia e a Ucrânia eram os que mostravam menos alinhamento com os mesmos.

Aprendizagem de língua estrangeira na primeira etapa do ensino básico

No que respeita às línguas estrangeiras, colocámos aos nossos investigadores perguntas sobre:

- os grupos alvo
- o número de línguas estrangeiras obrigatórias
- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- a difusão da AILC
- quando começa o ensino em língua estrangeira
- horário escolar, durante ou depois do dia de aulas
- requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo
- monitorização das competências linguísticas
- níveis a ser alcançados e consonância com o QECRL
- se há financiamento público disponível

Dos 24 países/regiões, 23 disponibilizam línguas estrangeiras na primeira etapa do ensino básico, sendo o País de Gales a exceção. Os resultados destes 23 países/regiões são exibidos na Tabela 13:

Tabela 13. Organização do ensino de língua estrangeira em escolas da primeira etapa do ensino básico em 23 países/regiões

| Critérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N países |
|--|----------------------------|----|--|----|--------------------------------|----------|
| Número de línguas estrangeiras obrigatórias | Duas | 2 | Uma | 18 | Opcional apenas | 3 |
| Currículo | Coerente e explícito | 20 | Geral | 3 | Sem diretrizes | 0 |
| Língua usada como meio de instrução (AILC) | Disseminada | 1 | Localizada | 13 | Inexistente | 9 |
| Grupos alvo | Todos | 23 | Restrito | 0 | | |
| Início do ensino de língua | A partir do primeiro ano | 12 | A partir do meio da primeira etapa do EB | 7 | No fim da primeira etapa do EB | 4 |
| Horário | Em horário escolar | 21 | Parcialmente em horário escolar | 1 | Fora do horário escolar | 1 |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo | Nenhum | 21 | 5-10 alunos | 1 | >10 alunos | 1 |
| Monitorização das competências linguísticas | Nível nacional padronizado | 10 | Nível definido na escola | 13 | Ausente | 0 |
| Nível a ser atingido | Ligado ao QECRL | 7 | Nacional ou definido na escola | 13 | Nenhum | 3 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 23 | Parcial | 0 | | |

A nossa pesquisa mostra que as línguas estrangeiras são habitualmente disponibilizadas em todos os países/regiões inquiridos, com a exceção do País de Gales. Dois países, a Grécia e a Dinamarca, têm duas línguas estrangeiras obrigatórias, ao passo que 18 têm uma. Na Inglaterra, Irlanda do Norte e Escócia, as línguas estrangeiras são opcionais. Existe um currículo coerente e explícito em 20 países/regiões, ao passo que na Frísia, Itália e nos Países Baixos o mesmo é expresso em termos gerais. A Espanha é o único país que declara a existência disseminada da AILC, sendo que em 12 países/regiões esta abordagem está a ser utilizada, mas de forma não sistemática. As línguas estrangeiras são ensinadas a partir do primeiro ano do ensino básico em 12 dos 24 países/regiões, a partir do meio em sete, e no último ano da primeira etapa do ensino básico

na Frísia, na Holanda, na Escócia e na Suíça. As competências linguísticas são monitorizadas por meio da utilização de instrumentos padronizados em dez dos países/regiões, e a nível local em 12. Só na Áustria não existe monitorização de competências. Embora muitos países se baseiem indubitavelmente no QECRL para desenvolver o seu currículo, só sete declaram usar este instrumento de forma explícita e sistemática para avaliar o nível linguístico a ser alcançado. Trata-se de Bulgária, Estónia, França, Roménia, Escócia, Espanha e Suíça.

A Tabela 14 mostra as línguas estrangeiras disponibilizadas na primeira etapa do ensino básico, obrigatórias e opcionais, tal como relatado pelos nossos investigadores.

Tabela 14. Oferta de língua estrangeira na primeira etapa do ensino básico em 23 países/regiões

| País/região | Línguas estrangeiras disponibilizadas na primeira etapa do ensino básico |
|-------------------------------------|--|
| Áustria | Croata, checo, inglês, francês, húngaro, italiano, eslovaco, esloveno (umas destas línguas é obrigatória) |
| País Basco | Inglês: obrigatório |
| Bósnia Herzegovina | Inglês ou alemão: obrigatório; francês, italiano, árabe: opcional |
| Bulgária | Inglês, francês, alemão, italiano, espanhol, russo: uma destas línguas é obrigatória |
| Catalunha | Inglês: obrigatório |
| Dinamarca | Inglês, e francês ou alemão: obrigatório; espanhol e alemão ou francês: opcional |
| Inglaterra | Francês, alemão, espanhol, muito raramente chinês, italiano, japonês: opcional |
| Estónia | Inglês, francês, alemão, russo: uma língua é obrigatória, as restantes opcionais |
| França | Inglês, alemão, muito menos outras línguas como o árabe, chinês, italiano, português, russo, espanhol: uma destas línguas é obrigatória |
| Frísia | Inglês: obrigatório; francês, alemão, espanhol: opcional |
| Grécia | Inglês e francês ou alemão: obrigatório |
| Hungria | Inglês, francês, alemão, italiano, russo: uma destas línguas é obrigatória |
| Itália | Inglês: obrigatório |
| Lituânia | Inglês, francês, alemão: uma destas línguas é obrigatória |
| Países Baixos | Inglês: obrigatório; francês, alemão, espanhol: opcional |
| Irlanda do Norte | Espanhol, francês: opcional |
| Polónia | Inglês, alemão, francês: uma destas línguas é obrigatória |
| Portugal | Inglês, francês: uma destas línguas é obrigatória |
| Roménia | Inglês, francês, alemão, italiano, russo, espanhol, russo: uma destas línguas é obrigatória |
| Escócia | Chinês, francês, alemão, italiano, espanhol: uma destas línguas é obrigatória |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Inglês, francês, alemão: uma destas línguas é obrigatória |
| Suíça | No cantão de Zurique: inglês e francês: obrigatórias No cantão de Genebra: alemão, obrigatório No cantão de Ticino: francês, obrigatório |
| Ucrânia | Inglês, francês, alemão, espanhol: uma destas línguas é obrigatória |

O inglês, o francês e o alemão sobressaem como as línguas estrangeiras mais comumente ensinadas. Em muitos casos, uma destas línguas é uma disciplina obrigatória para todos os alunos. O italiano, o russo e o espanhol são outras línguas disponibilizadas quer como língua estrangeira obrigatória quer como opcional. Em alguns países, o árabe, o chinês e o japonês são também disponibilizadas como línguas estrangeiras. A variedade de línguas disponibilizadas relatada nas escolas da primeira etapa do ensino básico aqui relatada é um sinal positivo para o multilinguismo na Europa, embora o retrato agora apresentado tenha de ser equacionado juntamente com os dados do Eurydice 2008 que salientam o cada vez maior domínio do inglês no ensino de língua na primeira etapa do ensino básico. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf

Para facilitar o sucesso da aprendizagem de línguas, é importante desenvolver um currículo explícito e metas de aprendizagem. O QECRL tornou-se uma ferramenta padrão no apoio a este processo. Trata-se de um documento que, através de ilustrativa escalas de descritores, descreve de forma exaustiva a) as competências necessárias para a comunicação, b) o conhecimento e as competências linguísticas relacionadas, e c) as situações e os domínios de comunicação. Dos países/regiões investigados, sete relatam o uso explícito do QECRL na aprendizagem de língua estrangeira, embora outros possam basear os seus padrões nacionais nos seus princípios e nas suas abordagens. Os países/regiões e as metas de aprendizagem especificadas em cada um são apresentados na Tabela 15. Como esperado, A1/A2 é o nível a alcançar nesta faixa etária.

Tabela 15. Metas de aprendizagem do QECRL para o ensino de língua estrangeira na primeira etapa do ensino básico em sete países/regiões

| País/região | Nível de proficiência a ser atingido em línguas estrangeiras no final da primeira etapa do ensino básico |
|-------------|--|
| Bulgária | A1-A2 |
| Estónia | A1-A2 |
| França | A1 |
| Roménia | A1 |
| Escócia | A1 |
| Espanha | A2 e «não especificado» em Valencia |
| Suíça | No cantão de Zurique: A2.1 para compreensão oral e escrita e produção oral, A1.2 para produção escrita |

Aprendizagem de línguas R/M na primeira etapa do ensino básico

De acordo com a metodologia adotada para o ensino da língua estrangeira, colocámos aos nossos investigadores perguntas sobre as línguas R/M disponibilizadas no seu contexto nacional/regional, e em concreto:

- os grupos alvo
- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- a difusão da AILC
- quando começa o ensino de línguas R/M
- horário escolar, durante ou depois do dia de aulas
- requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo
- monitorização das competências linguísticas
- se existe algum requisito específico quanto ao nível de proficiência a ser alcançado no final da primeira etapa do ensino básico em línguas R/M
- se existe financiamento público disponível

São disponibilizadas línguas R/M em 22 dos 24 países/regiões inquiridos. Dinamarca e Estónia não declaram disponibilizar estas línguas. Os resultados para estes 22 países/regiões são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16. Organização do ensino de línguas R/M em escolas da primeira etapa do ensino básico em 22 países/regiões

| Critérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N países |
|--|------------------------------|----|--|----|---|----------|
| Grupos alvo | Todos | 20 | Restrito | 2 | | |
| Currículo | Coerente e explícito | 16 | Geral | 5 | Sem diretrizes | 1 |
| Língua usada como meio de instrução (AILC) | Disseminada | 12 | Em algumas áreas | 6 | Inexistente | 4 |
| Início do ensino de língua | A partir do primeiro ano | 19 | A partir do meio da primeira etapa do EB | 3 | A partir do fim da primeira etapa do EB | 0 |
| Horário | Em horário escolar | 17 | Parcialmente em horário escolar | 4 | Fora do horário escolar | 1 |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo | Nenhum | 16 | 5-10 alunos | 3 | >10 alunos | 3 |
| Monitorização das competências linguísticas | Padronizada a nível nacional | 8 | Definida na escola | 11 | Nenhuma | 3 |
| Nível a ser atingido | Normas nacionais/regionais | 14 | Definido na escola | 3 | Nenhum | 5 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 21 | Parcial | 1 | Nenhum | 0 |

As turmas e aulas de línguas R/M em outras disciplinas ensinadas por meio de línguas R/M estão abertas a todos os alunos independentemente do seu contexto linguístico em 20 países/regiões, embora na Bulgária e na Grécia se dirijam apenas a falantes nativos destas línguas. Todos os países exceto a Áustria têm linhas de orientação curriculares. A AILC está muito mais disseminada no ensino de línguas R/M dos que de línguas estrangeiras, havendo 12 países/regiões que relatam que a mesma é lugar comum e seis que afirmam que é utilizada localmente. Em 19 dos 22 países/regiões com ensino de línguas R/M, o mesmo começa cedo, no início da primeira etapa do ensino básico, sendo que apenas a França, a Polónia e a Suíça o introduzem a meio desta etapa de ensino. Em 16 países/regiões, não existem requisitos quanto à dimensão dos grupos, mas na Inglaterra,

na Hungria e na Polónia são necessários pelo menos cinco alunos para formar uma turma, ao passo que na Áustria, na Bulgária e na Irlanda do Norte são necessários dez. No que concerne à monitorização das competências linguísticas, 18 países/regiões efetuam-na utilizando instrumentos padronizados adequados à idade ou abordagens definidas nas escolas, tendo apenas, a Itália e a Frísia não relatado monitorização regular. Os níveis de aprendizagem estão ligados a padrões nacionais/regionais em 14 países/regiões, ao passo que três definem padrões ao nível das escolas e cinco — Áustria, Bósnia Herzegovina, Grécia, Itália e Irlanda do Norte não possuem metas explícitas.

A Tabela 17 mostra as línguas R/M de facto disponibilizadas de acordo com os nossos investigadores.

Tabela 17. Oferta de línguas R/M na primeira etapa do ensino básico em 22 países/regiões

| País/região | Línguas R/M disponibilizadas na primeira etapa do ensino básico |
|-------------------------------------|--|
| Áustria | Croata de Burgenland, checo, húngaro, eslovaco, esloveno, romani. (Língua Gestual Austríaca) |
| País Basco | Basco |
| Bósnia Herzegovina | Outras línguas nacionais: bósnio, croata, sérvio |
| Bulgária | Arménio, hebreu, romani, turco |
| Catalunha | Catalão em todo o território, aranês occitano em Vale de Arão |
| Inglaterra | Cornualhês na Cornualha |
| França | Basco, bretão, catalão, corsa, occitano TAITIANO E LÍNGUAS MELANÉSIAS (AJIE, DREHU, MENGONE, PAICI) são disponibilizadas na França Ultramarina. |
| Frísia | Frísio |
| Grécia | Turco |
| Hungria | Búlgaro, croata, alemão, grego, polaco, romani/boyash, romeno, ruteno, sérvio, eslovaco, esloveno |
| Itália | Albanês, catalão, croata, francês, franco-provençal, friulano, alemão, grego, ladino, occitano, sardo, esloveno |
| Lituânia | Bielorrusso, hebreu, polaco, russo |
| Países Baixos | Frísio |
| Irlanda do Norte | Irlandês |
| Polónia | Cassúbio |
| Portugal | Mirandês |
| Roménia | Búlgaro, croata, alemão, húngaro, italiano, polaco, romani, russo-lipovano, eslovaco, sérvio, turco, ucraniano |
| Escócia | Gaélico escocês |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Valenciano em Valência apenas |
| Suíça | Outras línguas nacionais: francês, alemão, italiano |
| Ucrânia | Bielorrusso, búlgaro, tártaro da Crimeia, gagauz, alemão, grego, húngaro, iídiche, moldavo, polaco, romeno, russo, eslovaco |
| País de Gales | Galês |

A oferta é rica num conjunto de países/regiões, sendo que a Áustria, a Bulgária, a Hungria, a Itália, a Lituânia, a Roménia e a Ucrânia disponibilizam quatro ou mais línguas quer como disciplinas quer, na maioria dos casos, como meio de instrução.

Aprendizagem de línguas imigrantes na primeira etapa do ensino básico

Em relação às línguas imigrantes, colocámos aos nossos investigadores um conjunto de questões semelhante ao colocado acerca das línguas R/M e estrangeiras. Apenas cinco países relatam disponibilizar um número significativo de línguas imigrantes na primeira etapa do ensino básico. Trata-se da Áustria, da Dinamarca, da Espanha, da França e da Suíça (no cantão de Zurique). Os resultados relativos a estes cinco países são apresentados na Tabela 18.

Tabela 18. Organização do ensino de línguas imigrantes em escolas da primeira etapa do ensino básico (5 países)

| Critérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N países |
|--|------------------------------|----------|--|----------|---|-----------------|
| Grupos alvo | Todos | 2 | Apenas crianças imigrantes | 3 | Não especificado | 0 |
| Currículo | Coerente e explícito | 2 | Geral | 3 | Sem diretrizes | 0 |
| Língua usada como meio de instrução (AILC) | Disseminada | 1 | Localizada | 3 | Inexistente | 1 |
| Início do ensino de língua | A partir do primeiro ano | 2 | A partir do meio da primeira etapa do EB | 1 | A partir do fim da primeira etapa do EB | 2 |
| Horário | Em horário escolar | 0 | Parcialmente em horário escolar | 2 | Fora do horário escolar | 3 |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo | Nenhum | 2 | 5-10 alunos | 1 | >10 alunos | 2 |
| Monitorização das competências linguísticas | Padronizada a nível nacional | 0 | Definida na escola | 5 | Nenhuma | 0 |
| Nível a ser atingido | Normas nacionais/regionais | 0 | Definido na escola | 0 | Nenhum | 5 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 2 | Parcial | 3 | Nenhum | 0 |

Na França e na Suíça, as aulas de línguas imigrantes estão abertas a todos os alunos, ao passo que na Áustria, Dinamarca e Espanha estão reservadas a falantes nativos das línguas imigrantes. Não existem requisitos quanto à dimensão dos grupos na Suíça e na França, ao passo que na Espanha são necessários mais de cinco alunos para constituir uma turma e na Áustria e Dinamarca é necessário um grupo de dez alunos. Na Áustria e na Dinamarca, existe um currículo coerente e explícito, enquanto nos outros países o currículo é expresso em termos gerais. Na Espanha, é comum a utilização das línguas imigrantes como meio de instrução, ao passo que na Áustria, na Dinamarca e França esta prática é menos ampla e na Suíça estas línguas são apenas ensinadas como disciplina. A na Espanha e a Suíça disponibilizam aulas parcialmente em horário escolar, enquanto nos outros países são disponibilizadas como atividades extracurriculares. O aproveitamento em línguas imigrantes não está relacionado com nenhum tipo de padrões nacionais, regionais ou definidos nas escolas, embora o desenvolvimento de competências linguísticas seja monitorizado em todos os países exceto na. As aulas em línguas imigrantes são totalmente financiadas pelo estado na Áustria e na Dinamarca, ao passo que na França, na Espanha e na Suíça são sobretudo financiadas pelo país de origem.

As línguas imigrantes disponibilizadas em cada país são apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19. Oferta de línguas imigrantes na primeira etapa do ensino básico

| País/região | Línguas imigrantes disponibilizadas na primeira etapa do ensino básico |
|-------------------------------------|---|
| Áustria | Albanês, bósnio/croata/sérvio, polaco, russo, turco |
| Dinamarca | A VERIFICAR |
| França | Árabe, chinês, italiano, português, russo, espanhol |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Árabe e português em Madrid e Valência |
| Suíça | Em Zurique: albanês, árabe, bósnio/croata/sérvio, búlgaro, chinês, finlandês, francês, grego, húngaro, italiano, coreano, curdo, português, turco, russo, espanhol, esloveno, sueco |
| | Em Genebra: albanês, árabe, italiano, português, espanhol, turco |

Desenvolvimento dos professores na primeira etapa do ensino básico

Quer a UE quer o CdE sublinharam de forma consistente a importância de recrutar e formar professores de língua qualificados para ajudar ao desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais dos alunos. Estes órgãos salientam a necessidade de os professores desenvolverem as suas próprias competências linguísticas, as competências interculturais e a consciência do e do plurilinguismo. Os esquemas de mobilidade de professores, através dos quais são incentivados a passar tempo no país da língua que estão a ensinar, foram considerados uma forma valiosa de os ajudar a alcançar estes objetivos (CE 2008:11).

No nosso inquérito do LRE, fizemos perguntas sobre:

- as qualificações dos professores
- a oferta de formação inicial e contínua
- a mobilidade dos professores de língua estrangeira
- medidas para aumentar a oferta de professores nos casos em que haja escassez

Na Tabela 20, são apresentados os resultados de todos os países/regiões para os quatro tipos de línguas. É importante ter em conta que nem todos os tipos de língua são disponibilizados em todos os países/regiões, o que explica o baixo resultado particularmente nas línguas imigrantes, que são apenas disponibilizadas em cinco países/regiões.

Tabela 20. Qualificações e desenvolvimento dos professores na primeira etapa do ensino básico em 24 países/regiões

| Dimensão | Respostas | N países | | | | Respostas | N países | | | | Respostas | N países | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|----------|-----|----|----|---------------------------------------|----------|-----|----|----|-------------------------------|----------|-----|----|----|
| | | LN | R/M | LE | LE | | LN | R/M | LE | LE | | LN | R/M | LE | LE |
| Qualificações dos professores | Professores de língua qualificados | 16 | 17 | 14 | 2 | Professores em geral qualificados | 8 | 5 | 9 | 3 | Sem qualificações específicas | 0 | 2 | 1 | 19 |
| Formação inicial | Específica para a disciplina | 20 | 18 | 17 | 1 | Geral | 4 | 3 | 4 | 2 | Nenhuma | 0 | 3 | 3 | 21 |
| Formação contínua | Específica para a disciplina | 16 | 14 | 20 | 1 | Geral | 7 | 7 | 3 | 4 | Nenhuma | 1 | 3 | 1 | 14 |
| Medidas para aumentar a oferta | Medidas estruturais | 3 | 7 | 8 | 0 | Campanhas de recrutamento na imprensa | 1 | 2 | 2 | 0 | Sem medidas específicas | 20 | 15 | 14 | 24 |
| Mobilidade dos professores | Incorporada na formação | | | 2 | | Apoio financeiro informal | | | 13 | | Nenhuma | | | 9 | |

De acordo com as respostas ao inquérito, em dois terços dos países/regiões inquiridos são empregados no ensino de línguas professores de língua qualificados; 16 de 24 na língua nacional, 17 de 22 nas línguas R/M, 14 de 23 em línguas estrangeiras e duas de cinco em línguas imigrantes. É evidente que nos casos em que existe aprendizagem integrada de língua e de conteúdos (AILC) é menos importante que os professores sejam de facto professores de língua qualificados (embora os níveis de língua tenham de ser elevados) e, em muito contextos da primeira etapa do ensino básico, a existência de professores de língua qualificados para o ensino geral na língua nacional e nas línguas R/M seria pouco habitual. Contudo, seria certamente de esperar que os professores de língua estrangeira tivessem uma qualificação formal. No entanto, na Áustria, na Inglaterra, na França, na Frísia, na Itália, nos Países Baixos, na Irlanda do Norte, na Escócia e na Suíça, as línguas estrangeiras são ensinadas por professores com qualificações gerais.

Os programas de desenvolvimento inicial e contínuo de professores, de natureza específica ou geral, são comuns em todos os países, embora a Itália e a Irlanda do Norte relatem não possuir formação contínua para professores de língua estrangeira, e a Grécia declara não possuir formação contínua para professores da língua nacional. Na Inglaterra, os professores da língua R/M cornualhesa também não recebem formação formal. No que respeita ao ensino de língua imigrante, apenas a Áustria fornece formação inicial e contínua específica. Inevitavelmente, o inquérito não foi capaz de que questionar ao pormenor a natureza dos programas de desenvolvimento, se sugere como área a desenvolver em investigações futuras.

Outra área que vai para além do âmbito do inquérito tem que ver com o facto de os professores de línguas R/M bem como os de línguas imigrantes poderem ser formalmente definidos como professores de línguas nativas se ensinarem em escolas minoritárias ou imigrantes, ou professores de língua estrangeira se ensinarem falantes não nativos da língua que frequentam a escola minoritária ou imigrante. Assim, podem escolher aderir a qualquer um dos programas de desenvolvimento para professores de línguas nativas ou estrangeiras, dependendo da sua situação de ensino.

A área em que existe claramente espaço para desenvolvimento é a da mobilidade dos professores. Nove dos 24 países/regiões relatam não ter qualquer tipo de apoio nesta área, e apenas a Catalunha e a Suíça relatam possuir programas estruturados de mobilidade de professores. Outros 13 países incentivam a mobilidade e fornecem apoio financeiro, mas é evidente que seria possível fazer mais para estimular os professores de língua a passarem mais tempo no país da língua que estão a ensinar e, ao mesmo tempo, estar em consonância com as recomendações da UE que salientam a mobilidade e o intercâmbio de professores como meios importantes para que adquiram níveis mais elevados de competência linguística e cultural.

Uma conclusão interessante é o facto de um conjunto de países/regiões estar a tomar medidas para aumentar o número de professores de língua, o que seria uma área proveitosa em termos de intercâmbio de conhecimentos. Isto quer dizer que a procura está a aumentar, ou simplesmente que o número de professores está a diminuir? No País Basco, na Dinamarca, na Estónia e na Suíça estão a ser adotadas medidas especiais para

recrutar mais professores de língua nacional. A Bulgária, a Dinamarca, a Inglaterra, a Frísia, a Hungria, a Lituânia e a Ucrânia estão a tomar medidas para promover e facilitar a contratação e a formação suplementar de professores qualificados de língua estrangeira. É possível que o reaparecimento e a promoção de muitas línguas R/M explique o facto de o País Basco, a Bósnia Herzegovina, a Dinamarca, a Irlanda do Norte, a Escócia, a Espanha e a Ucrânia estarem a adotar medidas especiais para recrutar professores de línguas R/M. No entanto, de acordo com os relatórios, nenhum dos países/regiões está ainda a recrutar professores de línguas imigrantes, que se trata certamente de uma área a desenvolver.

2.4 Línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

Os documentos da UE e do CdE sobre o multilinguismo salientam a necessidade de os estudantes partirem da aprendizagem básica de língua realizada na primeira etapa do ensino básico quando fazem a transição para a segunda etapa do ensino básico, alargando quer o número de línguas que aprendem quer a sua capacidade nas mesmas, tendo em vista o emprego futuro e o ensino pós-secundário e superior.

De acordo com a Recomendação 98 (6) do Conselho da Europa, o objetivo de aprendizagem na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário deverá ser:

continue to raise the standard of communication which pupils are expected to achieve so that they can use the language studied to communicate effectively with other speakers of that language in everyday transactions, build social and personal relations and learn to understand and respect other people's cultures and practices.¹

As escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário deveriam disponibilizar um leque geral de línguas mais diversificado, e dar aos alunos a oportunidade de aprenderem mais do que uma língua europeia ou outra. Os níveis de aprendizagem deveriam ser monitorizados utilizando padrões europeus, incluindo o reconhecimento de competências parciais, quando adequado. Recomenda-se a utilização mais alargada da aprendizagem integrada de língua e de conteúdos (AILC). O desenvolvimento, a mobilidade dos professores, a criação de redes internacionais e a cooperação entre países para estabelecer projetos conjuntos são também considerados ingredientes importantes para o sucesso. A nossa investigação foi estruturada de forma a ter em conta muitos, mas não todos, os aspetos supramencionados.

É evidente que é mais difícil comparar a segunda etapa do ensino básico e o ensino secundário dos diferentes países do que a primeira etapa do ensino básico: existe um leque de escolas especializadas para escolher, as escolas da segunda etapa do ensino básico e as do ensino secundário estão estruturadas de forma distinta em diferentes países (ver Glossário) e a forma como os programas de língua são planeados também varia substancialmente. Apesar destes desafios, os nossos investigadores

1. «continuar a elevar os padrões de comunicação que se espera que os alunos alcancem de forma que possam utilizar a língua estudada para comunicar eficazmente com outros falantes dessa língua em interações quotidianas, construir relações sociais e pessoais e aprender a compreender e a respeitar culturas e práticas de outros povos»

recolheram dados sobre a organização do ensino de língua e do desenvolvimento dos professores em todos os tipos de língua dos 24 países/regiões.

Apoio para a língua nacional na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

O apoio adicional na língua adicional continua a ser importante neste nível quer para os alunos recém-chegados quer para todos os outros que têm dificuldade em compreender e em comunicar na língua nacional. Colocámos aos nossos investigadores o mesmo conjunto de perguntas da primeira etapa do ensino básico:

- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- o grau de apoio linguístico para recém-chegados
- testes de diagnóstico à entrada de recém-chegados
- monitorização das competências linguísticas

Os resultados são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21. Apoio adicional em língua nacional na primeira etapa do ensino básico em 24 países/regiões

| Critérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N |
|---|----------------------|----|------------------------|---|-----------|----|
| Currículo | Coerente e explícito | 20 | Geral | 4 | Nenhum | 0 |
| Apoio adicional para recém-chegados | Total | 21 | Parcial | 0 | Nenhum | 3 |
| Testes de diagnóstico à chegada | Para todos | 9 | Apenas para imigrantes | 5 | Nenhum | 10 |
| Monitorização de competências linguísticas | Nível nacional | 15 | Nível escolar | 8 | Nenhum | 1 |

De acordo com os nossos investigadores, 20 países/regiões têm um currículo de língua nacional coerente e explícito, ao passo que na Frísia, na Itália, na Irlanda do Norte e nos Países Baixos o mesmo é expresso em termos gerais. Existe oferta de apoio adicional em língua nacional para os recém-chegados quer antes quer depois do ensino geral em 21 países/regiões, tendo a Dinamarca, a Itália e a Ucrânia relatado não disponibilizarem este tipo de ensino. A natureza exata do apoio concedido, e a influência que tem no sucesso académico dos alunos é uma área em que é necessária mais investigação. Tal como acontece na primeira etapa do ensino básico, um conjunto relativamente pequeno de países/regiões leva a cabo um diagnóstico de proficiência em língua nacional baseado nas necessidades que se aplica a todos os alunos à entrada da segunda etapa do ensino básico. São eles a Bósnia Herzegovina, a Catalunha, a Inglaterra, a França, a Polónia, Portugal, a Escócia, a Ucrânia e o País de Gales. Outros cinco países/regiões — Bulgária, Hungria, Lituânia, Espanha e País Basco — realizam testes de diagnóstico apenas para alunos imigrantes. A natureza dos testes e a forma como a informação é utilizada para ajudar à conceção dos programas e fornecer apoio contínuo é outra área que precisa de ser mais bem explorada. Tal como na primeira etapa do ensino básico, existe monitorização regular das competências em língua nacional, havendo 15 países que a realizam a nível nacional e oito, a nível local. A Dinamarca relata não levar a efeito monitorização das competências em língua nacional na segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário.

Línguas estrangeiras na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

A Tabela 22 apresenta uma panorâmica da organização do ensino de língua estrangeira na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário. Colocámos aos nossos inquiridos perguntas sobre:

- os grupos alvo
- o número de línguas estrangeiras ensinadas e se são ou não obrigatórias
- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- a difusão da AILC
- horário escolar, durante ou depois do dia de aulas
- requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo
- monitorização das competências linguísticas
- níveis a ser alcançados e consonância com o QECRL
- o nível de financiamento público disponível

Tabela 22. Organização do ensino de língua estrangeira em escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário em 24 países/regiões

| Crítérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N |
|---|----------------------------|----------|---------------------------------|----------|------------------|----------|
| Número de línguas estrangeiras obrigatórias (segunda etapa do ensino básico) | Duas | 14 | Uma | 10 | Nenhuma | 0 |
| Número de línguas estrangeiras obrigatórias (ensino secundário) | Duas | 9 | Uma | 10 | Nenhuma | 5 |
| Currículo | Coerente e explícito | 20 | Geral | 4 | Sem diretrizes | 0 |
| Língua usada como meio de instrução (AILC) | Disseminada | 1 | Localizada | 14 | Inexistente | 9 |
| Grupos alvo | Todos | 24 | Restrito | 0 | | 0 |
| Horário | Em horário escolar | 23 | Parcialmente em horário escolar | 1 | Fora da escola | 0 |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo | Nenhum | 19 | 5-10 alunos | 5 | >10 alunos | 0 |
| Monitorização das competências linguísticas | Nível nacional padronizado | 11 | Nível definido na escola | 13 | Ausente | 0 |
| Nível a ser atingido | Ligado ao QECRL | 13 | Nacional ou definido na escola | 7 | Nenhum | 4 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 24 | Parcial | 0 | | 0 |

Como esperado, todos os países/regiões inquiridos disponibilizam línguas estrangeiras na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário. No entanto, notam-se diferenças significativas no número de línguas obrigatórias disponibilizadas, na variedade de línguas, na monitorização das competências linguísticas, na utilização da AILC e na medida em que o QECRL é utilizado para avaliar o nível atingido.

Vinte países/regiões declaram possuir um currículo coerente e explícito e apenas os Países Baixos, a Irlanda do Norte, a França e a Itália afirmam que é expresso em termos gerais. Na primeira etapa do ensino básico, um país — Espanha — relatou a existência disseminada de AILC, e na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário é a França que reclama esta honra, com 14 países/regiões a relatarem iniciativas localizadas e nove a não relatarem a existência de qualquer exemplo de AILC. Existe um estudo sobre a AILC em todos os tipos de língua na secção 2.5. Em geral, não existem requisitos quantos à dimensão dos grupos no ensino de língua estrangeira, embora a Bulgária, a Dinamarca, a Grécia, a Lituânia e a Roménia declarem que é necessário um mínimo de cinco alunos para iniciar alguns cursos opcionais em línguas menos amplamente usadas. Onze países/regiões monitorizam as competências linguísticas a nível nacional, 13 ao nível da escola.

A Tabela 23 mostra em que medida os países/regiões disponibilizam línguas obrigatórias na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário.

Um total de 14 países/regiões tem o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras na segunda etapa do ensino básico, mas o número reduz-se a nove no ensino secundário, uma vez que a Dinamarca, a Frísia, a Itália, a Lituânia, os Países Baixos e a Ucrânia baixam o requisito de duas para uma língua estrangeira e a Grécia de duas para nenhuma. A Hungria e a Suíça aumentam os requisitos de uma para duas. Os únicos países/regiões que tornam duas línguas obrigatórias na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário são a Áustria, a Estónia, a França, a Polónia, Portugal, a Roménia e a Suíça. Na Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e no País de Gales é obrigatória uma língua estrangeira na segunda etapa do ensino básico mas no ensino secundário estes são os únicos países/regiões de todos os inquiridos, além da Grécia, onde não existem línguas estrangeiras obrigatórias. Na Escócia, aprender línguas é um direito tanto na segunda etapa do ensino básico como no ensino secundário, logo não tecnicamente obrigatório; embora na prática a maioria dos alunos aprenda uma língua estrangeira no ensino secundário.

Tabela 23. Número de línguas obrigatórias nas escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário em 24 países/regiões

| Número de línguas obrigatórias | Duas línguas obrigatórias | Uma língua obrigatória | Nenhuma língua obrigatória |
|--------------------------------|---|--|--|
| Segunda etapa do ensino básico | Áustria, Dinamarca, Estónia, França, Frísia, Grécia, Itália, Lituânia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Ucrânia | País Basco, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Catalunha, Inglaterra, Hungria, Irlanda do Norte, Escócia, Espanha, (Madrid, Valência, Sevilha) Suíça, País de Gales | |
| Ensino secundário | Áustria, Bulgária, Estónia, França, Hungria, Polónia, Portugal, Roménia, Suíça | País Basco, Bósnia Herzegovina, Catalunha, Dinamarca, Frísia, Itália, Lituânia, Países Baixos, Espanha (Madrid, Valência, Sevilha), Ucrânia | Inglaterra, Grécia, Irlanda do Norte, Escócia, País de Gales |

Como esperado, as metas de aprendizagem em linha com o QECRL para línguas estrangeiras são muito mais bem estabelecidas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário do que na primeira etapa do ensino básico dos países/regiões participantes, sendo que treze deles afirmam explicitamente o nível a ser atingido. Os padrões são estabelecidos na Tabela 24.

O nível B2 parece ser o nível de proficiência mais comum na primeira língua estrangeira, e o nível B1 na segunda. Os resultados do estudo SurveyLang revelarão ainda este ano até que ponto esta aspiração está a ser alcançada.

Tabela 24. Metas de aprendizagem do QECRL para o ensino de língua estrangeira na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário em 13 países/regiões

| País/Região | Nível de proficiência a ser atingido em línguas estrangeiras no final da segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário |
|---------------|--|
| Áustria | B2 |
| País Basco | B1 |
| Bulgária | B1-B2 para a primeira FL; A1 para a segunda LE |
| Dinamarca | B2 |
| Estónia | Segunda etapa do ensino básico: Primeira LE: B1 segunda LE:A2 Ensino secundário: duas línguas estrangeiras no nível B (B1 ou B2) |
| França | Nível B2 para a primeira língua estrangeira; nível B1 para a segunda língua estrangeira A2/B1 para a terceira língua estrangeira |
| Frísia | Dependendo do tipo de escola, varia entre A1 e B2 (ou C1 para as competências de leitura) |
| Hungria | Primeira língua estrangeira: B1 ou B2; segunda língua estrangeira: B1 |
| Lituânia | Segunda etapa do ensino básico: 1.ª LE - B1; 2.ª LE - A2; ensino secundário: tendo em conta a aprendizagem na segunda etapa do ensino básico: B2, B1 ou A2 |
| Países Baixos | Dependendo do tipo de escola, varia entre A1 to B2 (ou C1 para as competências de leitura) |
| Portugal | Os níveis variam de A.2.2 a B.1.2 |
| Roménia | B2 |
| Suíça | Nos cantões de Zurique e Genebra: B2. |

Línguas R/M na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

No âmbito da CELRM e das obrigações nacionais, os países/regiões estão ainda empenhados em oferecer ensino nas e através das línguas R/M. Colocámos aos investigadores um conjunto de questões semelhante ao das línguas estrangeiras:

- os grupos alvo
- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- a difusão da AILC
- horário escolar, durante ou depois do dia de aulas
- requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo
- monitorização das competências linguísticas
- o nível a ser alcançado
- o nível de financiamento disponível

Dezanove países/regiões disponibilizam línguas R/M na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário e os resultados são apresentados na Tabela 25.

Tabela 25. Organização do ensino de línguas R/M em escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário em 19 países/regiões

| Crítérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N |
|--|------------------------------|----------|---------------------------------|----------|-------------------------|----------|
| Grupos alvo | Todos | 18 | Restrito | 1 | | 0 |
| Currículo | Coerente e explícito | 16 | Geral | 3 | Sem diretrizes | 0 |
| Língua usada como meio de instrução (AILC) | Disseminada | 10 | Localizada | 8 | Inexistente | 1 |
| Horário | Em horário escolar | 15 | Parcialmente em horário escolar | 3 | Fora do horário escolar | 1 |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo | Nenhum | 13 | 5-10 alunos | 1 | >10 alunos | 5 |
| Monitorização das competências linguísticas | Padronizada a nível nacional | 10 | Definida na escola | 8 | Nenhuma | 1 |
| Nível a ser atingido | Normas nacionais/regionais | 14 | Definido na escola | 3 | Nenhum | 2 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 19 | Parcial | 0 | Nenhum | 0 |

Os países/regiões que não disponibilizam ensino em línguas R/M são a Dinamarca, a Inglaterra, a Estónia, a Grécia e a Polónia. Dos 19 que disponibilizam, a AILC está disseminada em dez, e presente em algumas áreas em oito, e só a França e a Bulgária relatam que estas línguas são apenas ensinadas como disciplinas. Os cursos estão abertos a todos os alunos, exceto na Bulgária, onde se destinam apenas a falantes nativos. Têm lugar durante o horário escolar, exceto na Áustria, Bósnia Herzegovina e Bulgária, onde os cursos são ministrados parcialmente em horário escolar e parcialmente em horário extraescolar. Não existem requisitos em termos de dimensão dos grupos em 13 países/regiões, embora na Escócia seja necessário um mínimo de cinco alunos para formar uma turma e na Áustria, na Bulgária, na França, na Irlanda do Norte e na Roménia seja necessário um mínimo de dez alunos. Dezoito países/regiões monitorizam as competências linguísticas adquiridas através de testes nacionais/regionais ou realizados pelas escolas, e apenas a Itália relata não fazer monitorização. A Áustria e o País de Gales não definem metas quanto ao nível a ser atingido, mas todos os outros países o fazem. Todos os países/regiões disponibilizam as línguas R/M de forma graciosa aos alunos.

Línguas imigrantes na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

Com o aumento da mobilidade e da migração no seio da Europa e do exterior para a Europa, o número de «línguas imigrantes» faladas nas escolas europeias aumentou de forma dramática, e, para muitas crianças, a língua de instrução na escola é a sua língua estrangeira. Os documentos europeus têm-se empenhado em salientar a importância da valorização das línguas e culturas presentes na sala de aula, tendo a Recomendação 98 (6) incitado os Estados Membros a assegurar que:

*there is parity of esteem between all the languages and cultures involved so that children in each community may have the opportunity to develop oracy and literacy in the language of their own community as well as to learn to understand and appreciate the language and culture of the other;*²

O Livro verde sobre migração e mobilidade de 2008 da CE retoma a Diretiva 77/486/CEE segundo a qual os Estados Membros deveriam:

*promote teaching of the mother tongue and culture of the country of origin, in coordination with normal education, in cooperation with the Member State of origin*³

Na investigação do LRE dispusemo-nos a explorar em que medida é que os Estados Membros estão a disponibilizar aos imigrantes e a outros a oportunidade de aprender estas línguas. Como vimos em relação à educação pré-escolar e à primeira etapa do ensino básico, poucos países/regiões disponibilizam esta escolha de forma sistemática, (três na educação pré-escolar e cinco na primeira etapa do ensino básico), tendo oito dos 24 países/regiões respondido positivamente: Áustria, Dinamarca, Inglaterra, Estónia, França, Países Baixos, Escócia e Suíça.

Na Tabela 26 apresentamos uma panorâmica das línguas imigrantes nestes países, centrando-nos nos seguintes aspetos:

- os grupos alvo
- até que ponto existe um currículo coerente e explícito
- a difusão da AILC
- horário escolar, durante ou depois do dia de aulas
- requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo
- monitorização das competências linguísticas
- o nível a ser alcançado
- o nível de financiamento disponível

2. «existe uma paridade de estima entre todas as línguas e culturas envolvidas para que as crianças de cada comunidade possam ter a oportunidade de desenvolver as competências orais e a literacia na língua da sua própria comunidade, bem como aprender a compreender e a valorizar a língua e a cultura do outro»
3. «promover o ensino da língua materna e da cultura do país de origem, em coordenação com a educação geral, em cooperação com o Estado Membro de origem»

Tabela 26. Organização do ensino de línguas imigrantes em escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário em 8 países/regiões

| Critérios | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N |
|--|------------------------------|---|---------------------------------|---|-------------------------|---|
| Grupos alvo | Todos | 4 | Apenas crianças imigrantes | 3 | Não especificado | 1 |
| Currículo | Coerente e explícito | 3 | Geral | 3 | Sem diretrizes | 2 |
| Língua usada como meio de instrução (AILC) | Disseminada | 1 | Localizada | 2 | Inexistente | 5 |
| Horário | Em horário escolar | 1 | Parcialmente em horário escolar | 1 | Fora do horário escolar | 6 |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão do grupo | Nenhum | 4 | 5-10 alunos | 2 | >10 alunos | 2 |
| Monitorização das competências linguísticas | Padronizada a nível nacional | 1 | Definida na escola | 5 | Nenhuma | 3 |
| Nível a ser atingido | Normas nacionais/regionais | 2 | Definido na escola | 3 | Nenhum | 3 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 5 | Parcial | 2 | Nenhum | 1 |

Dos oito países que afirmam disponibilizar estas línguas, a Inglaterra, a Dinamarca, a França e os Países Baixos oferecem línguas como o turco e o árabe não só a alunos oriundos destes contextos, mas também a todos os alunos da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário como língua estrangeira, um modelo que pode ser destacado como uma boa prática a ser seguida por outros países/regiões. A França é o único país/região que disponibiliza AILC de forma generalizada, ao passo que a Áustria e a Suíça a disponibilizam em algumas áreas. Os Países Baixos oferecem línguas imigrantes como parte do currículo dentro do horário escolar, enquanto a Inglaterra e a Suíça (Zurique apenas) as disponibilizam parcialmente em horário escolar e os outros países/regiões como atividade extracurricular. Não existem requisitos mínimos em termos da dimensão dos grupos na Inglaterra, na França, na Países Baixos e na Escócia, ao passo que na Dinamarca e na Suíça é necessário um mínimo de cinco alunos para constituir uma turma e na Áustria e na Estónia um mínimo de 10. As competências linguísticas são monitorizadas através de testes nacionais padronizados na Inglaterra, através de instrumentos definidos na escola, na Áustria na Dinamarca, na França, nos Países Baixos e na Suíça, e não existe monitorização na Áustria, na Estónia e na Escócia. A Estónia e os Países Baixos são os únicos países/regiões que especificam o nível de proficiência a ser alcançado à escala nacional. Existe financiamento público total para o ensino de línguas imigrantes na Dinamarca, na Inglaterra, nos Países Baixos e na Escócia. Na França e na Suíça, é disponibilizado financiamento pelos países de origem dos alunos imigrantes e na Estónia os pais/encarregados de educação suportam os custos. Os únicos países que disponibilizam línguas imigrantes no ensino básico e secundário são a Áustria, a Dinamarca, a França e a Suíça.

Panorâmica das línguas além da língua nacional disponibilizadas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

Depois da primeira etapa do ensino básico, torna-se mais difícil distinguir entre a oferta de línguas estrangeiras, R/M e imigrantes, uma vez que os grupos alvo da oferta se tornam cada vez menos específicos e as *línguas além da língua nacional* (LALN) tendem a ser disponibilizadas a todos alunos, independentemente do seu contexto linguístico. Apesar destas complexidades, mantivemos a distinção inicial entre línguas estrangeiras, R/M e imigrantes que utilizámos para descrever a oferta de línguas na educação pré-escolar e na primeira etapa do ensino básico, embora reconhecendo que não se trata de categorias estanques. A Tabela 27 apresenta um resumo comparativo da oferta em línguas (sobretudo) R/M, línguas (sobretudo) estrangeiras e línguas (sobretudo) imigrantes em 24 países/regiões de acordo com os relatórios dos nossos investigadores.

Tabela 27. Resumo comparativo da oferta em línguas (sobretudo) R/M, línguas (sobretudo) estrangeiras e línguas (sobretudo) imigrantes na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário (as línguas estrangeiras referidas em itálico são disponibilizadas apenas no ensino secundário) em 24 países/regiões

| País/região | Línguas (sobretudo) R/M | Línguas (sobretudo) estrangeiras | Línguas (sobretudo) imigrantes |
|--------------------|---|---|--|
| Áustria | Croata de Burgenland, checo, húngaro, romani, eslovaco, esloveno | Obrigatórias duas entre inglês, francês, italiano, espanhol | Albanês, bósnio, sérvio, croata, polaco, russo, turco |
| País Basco | Basco | Obrigatórias inglês, alemão Opcionais francês, alemão, italiano, russo, <i>árabe, turco</i> | – |
| Bósnia Herzegovina | Bósnio, croata, sérvio como outras línguas nacionais | Obrigatórias inglês, alemão Opcionais <i>árabe</i> , francês, italiano, russo, <i>turco</i> | – |
| Bulgária | Arménio, hebreu, romani, turco | Obrigatórias: 1-2 <i>entre croata, checo</i> , inglês, francês, alemão, italiano, <i>japonês, coreano, polaco, romeno</i> , russo, <i>sérvio, eslovaco</i> , espanhol <i>Opcionais</i> : outras do leque acima | – |
| Catalunha | Catalão em todo o território, aranês occitano em Vale de Arão | Obrigatórias: uma entre inglês, francês, ocasionalmente alemão e italiano Opcionais: <i>grego antigo, latim</i> e outras | – |
| Dinamarca | – | Obrigatórias: inglês Opcionais: <i>grego antigo, chinês</i> , francês, alemão, <i>italiano, japonês, latim, russo</i> , espanhol | Árabe, turco |
| Inglaterra | – | Obrigatórias: uma língua até aos 14 anos. Pode ser qualquer língua viva (com acreditação adequada); as principais línguas são o francês, o alemão, o espanhol, mas também se incluem o árabe, o italiano, o japonês, o mandarim, o polaco, o português, o russo, o turco e o urdu. | Árabe, chinês, russo, urdu |
| Estónia | Hebreu | Obrigatórias: duas de inglês, francês, alemão, italiano, russo | Chinês, finlandês, sueco |
| França | <i>Basco, bretão, catalão, corsa, occitano Alsaciano/alemão, moselês, crioulo, taitiano, línguas melanésias (Aijé, Drehu, Nengone, Paici)</i> | Obrigatórias: duas línguas de 19: inglês, português, russo, dinamarquês, neerlandês, grego, hebreu, japonês, norueguês, polaco, sueco, turco, grego antigo e latim; outras línguas, como as regionais, são opcionais | Árabe, croata, italiano, português, sérvio, espanhol e turco |
| Frísio | Frísio apenas na Frísia | Obrigatórias: inglês, Opcionais Ver Países Baixos | – |
| Grécia | – | Obrigatórias: inglês Opcionais: francês, alemão | – |
| Hungria | Romani, boyash | Obrigatórias: 1-2 <i>entre chinês, inglês</i> , francês, alemão, italiano, russo, espanhol, <i>latim</i> | – |
| Itália | Albanês, catalão, croata, franco-provençal, francês, friulano, alemão, grego, ladino, occitano, sardo, esloveno | Obrigatórias: inglês e outra língua estrangeira | – |
| Lituânia | Russo, polaco, hebreu, bielorrusso | Obrigatórias: uma entre inglês, francês, alemão Opcionais: outras línguas | – |
| Países Baixos | Frísio apenas na Frísia | Obrigatórias: inglês <i>mais outra língua no nível mais alto do ensino secundário</i> Opcionais: <i>grego antigo, chinês</i> , francês, alemão, italiano, <i>latim</i> , russo, espanhol | Árabe, turco |
| Irlanda do Norte | Irlandês | Obrigatórias: uma língua até aos 14 anos, habitualmente francês, alemão, espanhol | – |
| Polónia | – | Obrigatórias: duas entre inglês, francês, alemão, italiano, russo, espanhol | – |

| País/região | Línguas (sobretudo) R/M | Línguas (sobretudo) estrangeiras | Línguas (sobretudo) imigrantes |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Portugal | Mirandês | Obrigatórias: duas entre inglês, francês, alemão, espanhol, <i>latim, grego antigo</i> ; | – |
| Roménia | Búlgaro, croata, húngaro, italiano, polaco, romani, russo-lipovano, eslovaco, sérvio, turco, ucraniano | Obrigatórias: duas entre inglês, francês, alemão, italiano, português, russo, espanhol | – |
| Escócia | Gaélico escocês | Obrigatórias /opcionais: uma entre francês, alemão ou espanhol, italiano e chinês | Chinês, russo, urdu |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Valenciano em Valência apenas | Obrigatórias: uma entre inglês, francês, alemão | |
| Suíça | francês, alemão, italiano como outras línguas nacionais | Obrigatórias: 1-2 entre inglês, grego, latim, espanhol | Em Zurique: albanês, bósnio, chinês, croata, finlandês, francês, grego, húngaro, italiano, coreano, curdo, português, russo, sérvio, esloveno, espanhol, sueco, turco Em Genebra: albanês, árabe, italiano, português, espanhol, turco |
| Ucrânia | Bielorrusso, búlgaro, tártaro da Crimeia, gagauz, alemão, grego, hebreu, húngaro, moldavo, polaco, romeno, russo, eslovaco | Obrigatórias: 1-2 de inglês, francês, alemão ou espanhol: dependendo da escola Opcionais: arménio, checo, coreano, turco, vietnamita: como línguas extracurriculares | – |
| País de Gales | Galês | Obrigatórias: uma língua até aos 14 anos, de francês, alemão, espanhol Opcionais: galês | – |

As línguas estrangeiras mais habitualmente disponibilizadas são o inglês, o alemão e o francês, embora sejam também oferecidas outras línguas europeias como o espanhol e o italiano. Algumas línguas imigrantes, como o árabe, o croata, o polaco, o russo e o turco, são disponibilizadas como línguas estrangeiras opcionais, e o árabe e o turco têm um firme estatuto como disciplinas de exame em escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário da França e dos Países Baixos. A França tem a oferta do maior número de línguas, e todos os alunos podem optar de entre um leque muito variado de línguas, tais como línguas europeias modernas, línguas asiáticas populares, como o japonês e o chinês, bem como línguas R/M e línguas imigrantes. De acordo com a investigação, a Áustria e os Países Baixos disponibilizam também uma grande variedade de línguas. O russo é, como é evidente, uma língua muito disponibilizada nos países da Europa de Leste, quer como língua R/M quer como língua estrangeira. Na Inglaterra, na Irlanda do Norte, na Escócia e no País de Gales, o francês, o alemão e o espanhol são as línguas mais habitualmente disponibilizadas, embora as línguas imigrantes sejam também disponibilizadas, por vezes no ensino geral, mas mais habitualmente no chamado ensino *complementar*.

Qualificações e desenvolvimento dos professores na primeira etapa do ensino básico

No que respeita às qualificações e ao desenvolvimento dos professores, como esperado, as escolas da segunda etapa do ensino básico e do ensino secundário são mais exigentes do que as escolas da primeira etapa do ensino básico, de acordo com os relatórios dos nossos investigadores. No inquérito do LRE, colocámos questões sobre:

- as qualificações dos professores
- a oferta de formação inicial e contínua
- a mobilidade de professores de línguas estrangeiras
- nível de língua exigido
- medidas para aumentar a oferta de professores nos casos em que haja escassez

Na Tabela 28, são apresentados os resultados para os quatro tipos de línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário de todos os países/regiões. É importante ter em conta que nem todos os tipos de línguas são disponibilizados em todos os países/regiões, o que explica o baixo resultado particularmente nas línguas imigrantes, que são apenas disponibilizadas em oito países/regiões.

Tabela 28. Qualificações e desenvolvimento dos professores na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário em 24 países/regiões

| Dimensão | Respostas | LN | R/M | LE | LE | Respostas | LN | R/M | LE | LE | Respostas | LN | R/M | LE | LE |
|---------------------------------------|------------------------------------|----|-----|----|----|---------------------------------------|----|-----|----|----|-------------------------------|----|-----|----|-----|
| Qualificações dos professores | Professores de língua qualificados | 23 | 16 | 22 | 3 | Professores em geral qualificados | 1 | 3 | 2 | 3 | Sem qualificações específicas | 0 | 5 | 0 | 18 |
| Formação inicial | Específica para a disciplina | 22 | 17 | 22 | 3 | Geral | 2 | 2 | 2 | 2 | Nenhuma | 0 | 5 | 0 | 19 |
| Formação contínua | Específica para a disciplina | 19 | 14 | 20 | 3 | Geral | 5 | 5 | 4 | 5 | Nenhuma | 0 | 5 | 0 | 16 |
| Nível de língua | Ligado ao QECRL | 4 | | 8 | | Padrões nacionais/regionais | 13 | | 13 | | Sem padrões claros | 7 | | 4 | N/A |
| Medidas para aumentar a oferta | Medidas estruturais | 7 | 8 | 10 | 1 | Campanhas de recrutamento na imprensa | 2 | 0 | 1 | 1 | Sem medidas específicas | 15 | 16 | 13 | 22 |
| Mobilidade dos professores | Incorporada na formação | | | 6 | | Apoio financeiro informal | | | 13 | | Nenhuma | | | 5 | |

Em 23 dos 24 países/regiões, é oferecido apoio adicional em língua nacional (LN) por professores qualificados, ao passo que na Estónia é fornecido por professores com qualificações gerais. É também disponibilizada formação inicial e contínua. Os professores não nativos da língua nacional são obrigados a adquirir um certo nível de proficiência na língua nacional em 17 países/regiões, embora apenas quatro estipulem níveis explícitos do QECRL — País Basco (B2), Estónia (C1), Itália (C2) e Suíça (em Zurique e Ticino) (C2). Em sete países/regiões, não é estipulado qualquer padrão.

Os professores de língua estrangeira são também bem qualificados, e apenas na Estónia e na Irlanda do Norte os professores de ensino geral ensinam línguas estrangeiras, embora a Itália e a Grécia declarem que a formação inicial é geral e não dirigida especificamente ao ensino de língua. Existe um pouco mais de apoio estruturado para a mobilidade na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário do que na primeira etapa do ensino básico, e a Áustria e a Catalunha declaram que os professores passam um semestre no estrangeiro como parte da sua formação inicial ou contínua. Existem outros 17 países/regiões que apoiam financeiramente iniciativas de mobilidade dos professores, quedando-se a Estónia, a França, a Itália, Portugal e a Roménia como países onde é menos provável que os professores passem tempo num país da língua alvo. Em consonância com as recomendações da UE e do CdE, na maior parte dos países/regiões, exige-se que os professores de línguas estrangeiras obtenham um certo nível de proficiência em língua estrangeira, o que é calculado de acordo com os níveis do QECRL em oito países/regiões, como se mostra na Tabela 29.

Tabela 29. Requisitos de proficiência para professores de línguas estrangeiras na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

| Países/regiões | Nível de proficiência exigido aos professores de língua estrangeira na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário |
|----------------|--|
| Áustria | C1 |
| País Basco | B2 |
| Bulgária | B2-C1 |
| Catalunha | C1-C2 |
| Estónia | C1 |
| França | B2 |
| Hungria | C1 |
| Roménia | C1 |
| Suíça | Cantão de Zurique: C2 |

O nível mais habitualmente exigido é o C1, embora o C2 seja considerado adequado na França e no País Basco, sendo a exigência mais alta na Catalunha e na Suíça (Zurique), onde se espera que os professores alcancem o nível C2.

Os professores de línguas R/M são professores de língua qualificados em todos os países/regiões exceto na Frísia, onde os cursos são ministrados por professores com qualificações gerais. A formação inicial e contínua é também disponibilizada em todos os países/regiões.

Apenas na Áustria, na Dinamarca e nos Países Baixos, as aulas em línguas imigrantes são ensinadas por professores especificamente qualificados para tal, ao passo que na Estónia, na França e na Suíça são empregados professores com qualificações gerais.

Como acontece na primeira etapa do ensino básico, num conjunto de países existe uma escassez de oferta de professores e estão a ser adotadas medidas especiais para recrutar profissionais com qualificações adequadas e para incentivar as pessoas a adquirirem qualificações de professor de língua. Os países que declaram possuir campanhas de recrutamento são apresentados na Tabela 30.

Tabela 30. Países/regiões que recrutam ativamente professores de língua nos casos em que existe escassez

| Professores de LN | Professores de LE | Professores de LR/M | Professores de LI |
|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| País Basco | País Basco | País Basco | Inglaterra |
| Inglaterra | Bulgária | Frísia | Escócia |
| Estónia | Inglaterra | Irlanda do Norte | |
| Frísia | Frísia | Roménia | |
| Países Baixos | Hungria | Escócia | |
| Irlanda do Norte | Lituânia | Espanha | |
| Roménia | Países Baixos | Suíça | |
| Escócia | Roménia | País de Gales | |
| Suíça | Escócia | | |
| | Suíça | | |
| | País de Gales | | |

A Escócia é o único país/região que declara o recrutamento ativo de professores de língua em todas as categorias, ao passo que o País Basco, a Inglaterra, a Roménia, a Escócia e a Suíça estão a adotar medidas para aumentar a oferta em três ou quatro categorias de línguas.

2.5 Perspetivas transversais sobre o ensino pré-(básico) e secundário

Nesta secção, são apresentadas perspetivas transversais sobre três áreas importantes destacadas nos documentos da UE e do CdE:

- Aprendizagem integrada de línguas e conteúdos (AILC)
- Mobilidade dos professores de língua estrangeira
- Reconhecimento geral do multilinguismo e do plurilinguismo na escolas

Aprendizagem integrada de línguas e conteúdos (AILC)

A AILC consiste em colocar os alunos a aprender disciplinas como biologia ou geografia por meio de outra língua, uma abordagem imensamente incentivada como forma eficiente e eficaz de desenvolver as competências comunicativas. Já falámos brevemente sobre a utilização da AILC nas diferentes secções dedicadas ao ensino básico e secundário e na Tabela 31 apresentamos os resultados conjuntos para ambos os domínios. Colocámos aos investigadores perguntas sobre até que ponto é a AILC disseminada, localizada ou ausente nos seus países/regiões. O número total de países/regiões que disponibilizam cada tipo de língua é apresentados entre parênteses.

Tabela 31. Número de países/regiões que declaram utilizar a AILC no ensino básico e secundário (os números dizem respeito ao número de países/regiões)

| País/região | Primeira etapa do ensino básico | | | Segunda etapa do ensino básico e ensino secundário | | |
|-------------|---------------------------------|----------|--------|--|----------|--------|
| | LE (23) | R/M (22) | LI (5) | LE (24) | R/M (19) | LI (8) |
| Disseminada | 1 | 12 | 1 | 1 | 10 | 1 |
| Localizada | 13 | 6 | 3 | 14 | 8 | 2 |
| Ausente | 9 | 4 | 1 | 9 | 1 | 5 |

Como esperado, a AILC está disseminada primordialmente no ensino de línguas R/M, uma vez que estas línguas são geralmente as línguas faladas em casa pelos alunos, e, desta forma, já são capazes de comunicar fluentemente utilizando as mesmas. Nas aulas de língua estrangeira, dado que a competência comunicativa dos alunos é inferior, muito poucos países/regiões relatam uma prática disseminada: apenas a Espanha, na primeira etapa do ensino básico, e a França, na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário. Não obstante, o facto de 13 países/regiões na primeira etapa do ensino básico e 14 na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário declaram haver iniciativas localizadas de AILC sugere que existem bolsas de boas práticas, e seria importante efetuar mais investigação para comparar as abordagens e explorar tópicos como o desenvolvimento dos professores e a conceção dos materiais. Dos poucos países/regiões que disponibilizam línguas imigrantes, é mais uma vez a Espanha aquele que relata disponibilizar AILC de forma disseminada na primeira etapa do ensino básico e a França na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário, o que sugere que estes países adquiriram competências especializadas sobre esta abordagem.

Mobilidade dos professores de língua estrangeira

A mobilidade dos professores é fortemente incentivada através do Programa de aprendizagem ao longo da vida (PALV) da CE, e no inquérito colocámos aos nossos investigadores questões sobre as oportunidades dadas aos professores no seu país/região para, como parte da sua formação inicial ou contínua, passarem tempo no país da língua que pretendem ensinar. Perguntámos aos investigadores se os países/regiões a) incorporam tais programas na estrutura dos programas de desenvolvimento dos professores, passando os professores pelo menos um período no país alvo, b) não incorporam esta prática, mas incentivam e financiam iniciativas individuais dos professores, ou c) não optam por nenhuma das opções anteriores. Os resultados são apresentados na Tabela 32.

Tabela 32. Panorâmica da mobilidade dos professores de língua estrangeira no ensino básico e secundário em 24 países/regiões

| | Primeira etapa do ensino básico | Segunda etapa do ensino básico e ensino secundário |
|---|--|---|
| Programas estruturados — pelo menos um período passado no país alvo | Catalunha, Suíça | Áustria, Catalunha, Espanha, Suíça |
| Apoio a iniciativas individuais | Áustria, País Basco, Bósnia Herzegovina, Dinamarca, Inglaterra, Estónia, Grécia, Hungria, Lituânia, Polónia, Escócia, Espanha, Ucrânia | País Basco, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Dinamarca, Inglaterra, Frísia, Grécia, Hungria, Lituânia, Países Baixos, Irlanda do Norte, Polónia, Escócia, Ucrânia, País de Gales |
| Ausente | Bulgária, França, Frísia, Itália, Países Baixos, Irlanda do Norte, Portugal, Roménia, País de Gales | Estónia, França, Itália, Portugal, Roménia |

A Catalunha e a Suíça são os únicos países/regiões que oferecem programas de mobilidade estruturados no nível básico e secundário, embora metade dos países inquiridos financiem iniciativas individuais dos professores em ambos os níveis. Um número surpreendentemente grande de países parece não apoiar a mobilidade em nenhum dos níveis, sendo o conhecimento das possíveis razões para tal uma área a precisar de maior investigação.

Reconhecimento geral do multilinguismo e do plurilinguismo na escolas

A organização do ensino multilingue/plurilingue e o desenvolvimento dos professores para salas de aulas linguística e culturalmente diversas são desafios cada vez mais importantes enfrentados pelo ensino público europeu. Com tantas línguas atualmente representadas em quase todas as salas de aula, os documentos da UE e do CdE salientaram a importância do reconhecimento do repertório de alunos plurilingues existente no ensino e na aprendizagem de línguas e do desenvolvimento dos professores no sentido de valorizarem e fazerem uso deste repertório na prática de sala de aula. É difícil aferir até que ponto esta realidade se verifica de facto, o que daria só por si um projeto de investigação. No entanto, para fins indicativos, pedimos aos nossos investigadores para fazerem uma estimativa da medida em que esta prática existe nos seus países/regiões. Os resultados são apresentados na Tabela 33.

Tabela 33. Reconhecimento do multi/plurilinguismo na educação pré-escolar (EPE), na primeira etapa do ensino básico (PEEB) e na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário (SEEB/ES) em 24 países/regiões (números dizem respeito ao número de países/regiões)

| Nível de reconhecimento | Abordagem coerente e integrada | | | Abordagem informal | | | Não tratado | | |
|--|--------------------------------|------|---------|--------------------|------|---------|-------------|------|---------|
| | EPE | PEEB | SEEB/ES | EPE | PEEB | SEEB/ES | EPE | PEEB | SEEB/ES |
| Reconhecimento do multilinguismo e do repertório plurilingue dos alunos | 8 | 11 | 9 | 15 | 11 | 11 | 1 | 2 | 4 |
| Professores formados para fazer uso do repertório plurilingue dos alunos | 7 | 8 | 4 | 14 | 12 | 16 | 3 | 4 | 4 |

A maioria dos países/regiões declara que o multilinguismo na sociedade e os repertórios linguísticos dos alunos são reconhecidos, formal ou informalmente, em todas as fases do ensino, embora o desenvolvimento dos professores tenda a ser mais informal, particularmente na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário. Os países/regiões que declaram possuir uma abordagem coerente e integrada nos três domínios educativos foram a Roménia, a Espanha e o País de Gales.

A Bósnia Herzegovina, Inglaterra, França e Escócia relatam que o nível de reconhecimento do multi/plurilinguismo é mais elevado na educação pré-escolar e na primeira etapa do ensino básico do que nas restantes fases, ao passo que, nos Países Baixos e na Suíça, o reconhecimento é maior na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário.

2.6 Línguas no ensino pós-secundário e no ensino superior

Línguas no ensino pós-secundário

O ensino pós-secundário, habitualmente conhecido como *Ensino e Formação Profissional (EFP)*, é uma componente particularmente importante da Estratégia Europa 2020, e a CE tem vindo a trabalhar de forma estreita com os Estados Membros de forma a reforçar a oferta deste ensino na Europa tendo por base o *Processo de Copenhaga* acordado em 2002 pelo Conselho da Europa.

Na sua Comunicação de 2008, a CE destacou a importância da aprendizagem ao longo da vida, o papel do EFP para o futuro da Europa e a necessidade da criação de oportunidades para o estudo de línguas no seio dessas instituições. Foram disponibilizados fundos estruturais da UE para cursos de línguas especificamente criados para empregos particulares.

A Comunicação da CE de 2010, *Dar um novo impulso à cooperação europeia no domínio do ensino e da formação profissionais para apoiar a Estratégia Europa 2020*, apela a uma abordagem estratégica em relação à mobilidade no EFP e recomenda que todos os cursos incluam períodos de estudo ou formação noutros países com um enfoque muito mais forte na

aprendizagem de língua. Esta abordagem é particularmente importante para quem recebe formação para trabalhar em indústrias ou em setores como a banca, o turismo ou o comércio internacional. Da mesma forma, uma vez que a maioria das instituições de EFP oferece programas de formação a desempregados e recém-chegados, é ainda de crucial importância o apoio na língua nacional. A Recomendação 98 (6) do CdE de 1998 tinha também apelado para uma aprendizagem de língua orientada para a vertente profissional, e incitava as instituições a disponibilizarem cursos de língua que assegurassem um equilíbrio entre a componente geral e a componente profissional e que preparassem os alunos para participarem em projetos internacionais, assumirem a sua profissão e serem móveis no âmbito da mesma.

O objetivo da investigação do LRE foi o de conhecer a gama de línguas e os tipos de programas disponibilizados nas instituições de EFP na Europa. Para isso, a nossa rede de investigadores recolheu dados primários diretamente das instituições nos maiores centros de EFP (69 no total) nas 67 cidades participantes no projeto (ver Tabela 4 da Secção 1.5).

Apoio adicional para a língua nacional no EFP

Para conhecer o nível de apoio adicional disponível para a língua nacional, os nossos investigadores colocaram às instituições perguntas sobre:

- a diversidade de grupos alvo
- a variedade de programas disponibilizadas aos formandos
- até que ponto é utilizado um currículo explícito
- o apoio a competências profissionais e à melhoria das competências gerais
- os tipos de fontes de financiamento
- as oportunidades de formação no emprego
- a utilização dos instrumentos da UE

Os resultados são apresentados na Tabela 34.

Tabela 34. Apoio adicional para a língua nacional no EFP (N=69 instituições)

| Dimensão | Respostas | N | Respostas | N | Respostas | N |
|--|-------------------------------|----|----------------------|----|-----------------------------|----|
| Grupos alvo | Para todos | 37 | Restrito | 9 | Não especificado | 23 |
| Variedade de programas de apoio linguístico | Ampla variedade | 30 | Variedade limitada | 24 | Inexistente | 15 |
| Currículo explícito | Coerente e explícito | 43 | Geral | 8 | Ausente | 18 |
| Tipos de cursos | Cursos profissionais e gerais | 34 | Apenas cursos gerais | 13 | Apenas cursos profissionais | 7 |
| Disponibilidade de financiamento público | Total | 39 | Parcial | 10 | Inexistente | 19 |
| Períodos de formação em empresas | Parte do curso | 13 | Opcionais | 3 | Inexistentes | 53 |
| Uso dos instrumentos europeus | Sim | 0 | | | Não | 69 |

De acordo com a informação recolhida pelos nossos investigadores, 30 das 69 instituições de EFP inquiridas disponibilizam um leque variado de programas de apoio na língua nacional, que vão desde a comunicação básica até às competências avançadas, 24 instituições disponibilizam um conjunto limitado de programas e 15 não disponibilizam apoio. Bem mais de metade das instituições inquiridas tem um currículo coerente e explícito e 34 (quase metade) disponibilizam cursos profissionais e cursos gerais, havendo outras sete que só disponibilizam cursos profissionais. Em 39 instituições, o apoio adicional na língua nacional é totalmente financiado, ao passo que em outras dez o financiamento é parcial. Embora os documentos da UE recomendem a criação de oportunidades em empresas, quer para adquirir experiência de trabalho quer para desenvolver as competências linguísticas, apenas 13 das 69 instituições relatam o estabelecimento de parcerias com empresas para esse efeito. Aparentemente, nenhuma das instituições utiliza instrumentos como o Sistema de Créditos Europeu ou o Europass para definir e aplicar os resultados de aprendizagem em programas de língua nacional, pelo que assumimos que este instrumento não é conhecido pelas instituições inquiridas.

Outras línguas além da língua nacional no ensino pós-secundário

Para conhecermos a oferta de línguas estrangeiras, R/M e imigrantes, colocámos às instituições perguntas sobre:

- o número de línguas disponibilizadas
- os tipos de programas disponíveis
- até que ponto existe um currículo explícito
- a consonância com o QECRL (para as línguas estrangeiras)
- a disponibilidade de financiamento estatal

Os resultados são apresentados na Tabela 35.

Tabela 35. Organização do ensino de línguas estrangeiras, R/M e imigrantes no ensino pós-secundário (N=69 instituições)

| Critérios | Respostas | LE | R/M | LI | Respostas | LE | R/M | LI | Respostas | LE | R/M | LI |
|---|----------------------|----|-----|-----|----------------------------|----|-----|-----|--------------------------|----|-----|-----|
| Numero de línguas oferecidas | > 4 línguas | 15 | 0 | 1 | 3-4 línguas | 22 | 3 | 1 | 1-2 línguas | 25 | 22 | 2 |
| Variedade de programas | Ampla variedade | 41 | 17 | 2 | Variedade limitada | 18 | 7 | 2 | Não especificado | 10 | 45 | 65 |
| Currículo | Coerente e explícito | 50 | 18 | 1 | Geral | 11 | 5 | 3 | Não especificado | 8 | 46 | 65 |
| Consonância com o QECRL | Consonância total | 26 | N/A | N/A | Normas nacionais | 27 | N/A | N/A | Não especificado | 16 | N/A | N/A |
| Financiamento estatal disponível | Sem taxas | 38 | 13 | 1 | Pagamento parcial do curso | 22 | 11 | 1 | Pagamento total do curso | 9 | 45 | 67 |

Em termos da organização do ensino de língua como um todo, é visível um padrão semelhante ao de outros setores educativos, nos quais as línguas nacionais e estrangeiras recebem maior apoio, seguidas das línguas R/M e, por fim, das línguas imigrantes.

Um total de 62 das 69 instituições inquiridas contam com oferta de línguas estrangeiras, com 15 a relatarem disponibilizar o ensino de mais de quatro línguas, 22 a disponibilizarem entre três e quatro línguas e 25, uma a duas línguas. Há 41 instituições que oferecem um leque alargado de programas, que vão das competências linguísticas básicas às avançadas, ao passo que 18 oferecem apenas programas de ensino para competências básicas. Um número muito elevado, 50, tem um currículo coerente e explícito e 26 têm cursos concebidos em consonância com o QECRL. Em 38 instituições, os alunos não são obrigados a pagar os cursos e em outras 22 parte dos custos é coberta.

No que respeita às línguas R/M, o cenário é bem diferente: apenas 24 instituições declaram disponibilizar cursos nestas línguas, sendo que apenas 13 cobrem os custos. Os países/regiões que disponibilizam cursos em línguas R/M nas três instituições de EFP inquiridas são o País Basco, a Catalunha, a Hungria, a Irlanda do Norte e o País de Gales. A Bósnia Herzegovina e a Suíça disponibilizam cursos nas outras línguas oficiais nas três instituições inquiridas.

As línguas imigrantes são apenas disponibilizadas em quatro das instituições inquiridas, uma em cada um dos seguintes países: Áustria, Inglaterra, Itália e País de Gales.

A Tabela 36 apresenta um resumo comparativo da oferta de línguas R/M, línguas (sobretudo) estrangeiras e línguas (sobretudo) imigrantes nas 69 instituições de EFP das 67 cidades inquiridas, de acordo com os relatórios dos nossos investigadores.

Tabela 36. Resumo comparativo da oferta de línguas (sobretudo) estrangeiras, línguas R/M e línguas (sobretudo) imigrantes em instituições de EFP (três em cada país)

| País/região | Línguas sobretudo R/M | Línguas (sobretudo) estrangeiras | Línguas (sobretudo) imigrantes |
|-------------------------------------|---|--|--------------------------------|
| Áustria | – | Árabe, chinês, checo, neerlandês (apenas <i>e-learning</i>), inglês, francês, alemão, húngaro, italiano, japonês, polaco, romeno, russo, eslovaco, esloveno, espanhol | Bósnio, croata, sérvio |
| País Basco | Basco | Inglês, francês | – |
| Bósnia Herzegovina | Bósnio, sérvio, croata como outras línguas nacionais | Árabe, checo, inglês, francês, alemão, italiano, latim, persa, russo, turco | – |
| Bulgária | – | Croata, inglês, francês, alemão, italiano, romeno, russo, espanhol, turco | – |
| Catalunha | Catalão | Inglês, francês, alemão | – |
| Dinamarca | – | Inglês como AILC, francês, alemão, espanhol | – |
| Inglaterra | – | Francês, alemão, grego, italiano, japonês, português, russo, espanhol | Árabe, chinês, turco, urdu |
| Estónia | – | Inglês, francês, finlandês, alemão, russo | – |
| França | Corsa | Árabe, chinês, inglês, alemão, italiano, espanhol, russo | – |
| Grécia | – | Inglês | – |
| Hungria | Alemão | Inglês | – |
| Itália | Esloveno | Inglês, francês, alemão, espanhol | Árabe |
| Lituânia | Polaco, russo | Inglês, francês, alemão | – |
| Países Baixos | – | Inglês, francês, alemão, espanhol | – |
| Irlanda do Norte | Irlandês, Ulster Scots | Francês, alemão, grego, italiano, japonês, polaco, português, russo, espanhol | Árabe, turco, chinês |
| Polónia | – | Inglês, francês, alemão, russo | – |
| Portugal | Mirandês | Inglês, francês, alemão, espanhol | – |
| Roménia | Húngaro, Romani | Inglês, francês, alemão | – |
| Escócia | – | Francês, alemão, italiano, polaco, espanhol | – |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | – | Inglês, francês | – |
| Suíça | Francês, Alemão, Italiano como outras línguas nacionais | Inglês, espanhol | – |
| Ucrânia | Russo e línguas ucranianas | Inglês, francês, alemão | – |
| País de Gales | Galês | Chinês, francês, alemão, grego, italiano, espanhol | Árabe |

Como esperado, o inglês, o francês, o alemão e o espanhol são as línguas estrangeiras predominantes, sendo o russo por vezes disponibilizado como língua R/M em alguns países/regiões e como língua estrangeira noutros. O árabe é também disponibilizado em algumas instituições de EFP. Tal como se esperava, os casos em que existe maior oferta de línguas R/M acontecem em países em que existe mais do que uma língua oficial. É provável que o basco, o catalão, o irlandês/ulster scots e o galês sejam o meio de instrução nas instituições inquiridas e também línguas disponibilizadas como disciplina.

Línguas no ensino superior

Quer a UE quer o CdE salientam nos seus documentos a importância da diversificação linguística e do desenvolvimento de competências plurilingues em todas as fases do ensino. No nível universitário, isto é particularmente importante uma vez que se trata da última fase de ensino antes do início de uma carreira. Existe uma grande probabilidade de que as pessoas que terminam os estudos universitários venham, ao longo das suas carreiras, a viajar e a ter contactos profissionais regulares com falantes de outras línguas, pelo que é essencial que adquiram competências linguísticas que as possam ajudar nestas tarefas, bem como que adquiram os conhecimentos e as competências académicas nucleares. Algumas universidades da Europa já consideram as competências linguísticas um requisito de entrada em todos os cursos, ao passo que outras incentivam todos os alunos a despenderem mais tempo por semana em cursos de língua.

A Recomendação 98 (6) do CdE apoia o desenvolvimento de relações e intercâmbios entre instituições e pessoas do ensino superior de diferentes países de forma a oferecer a todos a possibilidade de terem uma experiência autêntica da língua e da cultura dos outros. O ensino superior está também incluído no âmbito da CELRM, e o ensino em e de línguas R/M deveria ser disponibilizado aos alunos que o solicitem. No que respeita às

línguas estrangeiras, espera-se que as instituições de ensino superior utilizem o QECRL como o principal documento para o desenvolvimento dos seus programas e para os fins de avaliação.

Os documentos da UE são também pródigos em recomendações sobre o aumento e a diversificação do ensino de língua no ensino superior. As Conclusões do Conselho da UE de 2011 incitavam os Estados Membros a intensificarem esforços para alcançar o objetivo de Barcelona através do reforço, da qualidade e da importância do ensino da língua no ensino geral, no EFP e no ensino superior, bem como no contexto da aprendizagem ao longo da vida. A Comunicação da CE de 2008 tinha também apelado a maior mobilidade e intercâmbio e a que as universidades ensinassem línguas a todos os alunos independentemente da área escolhida.

À luz do que referimos acima, pedimos aos nossos investigadores que entrevistassem representantes de três universidades gerais/públicas em cada umas das cidades alvo e colocassem questões sobre:

- as línguas de instrução
- as línguas em que são apresentados os sítios Web
- os grupos alvo para o apoio adicional na língua nacional
- as línguas disponibilizadas para alunos de áreas não linguísticas
- em que medida é o QECRL utilizado para orientar o desenvolvimento dos programas e a avaliação
- o recrutamento de alunos não nacionais
- a mobilidade dos estudantes de língua
- a mobilidade dos alunos das áreas não linguísticas

Conseguimos recolher dados em 65 universidades gerais/públicas e os resultados são apresentados na Tabela 37.

Tabela 37. Práticas de multilinguismo nas 65 universidades gerais/públicas inquiridas

| Dimensão | N países/regiões | N países/regiões | N países/regiões |
|---|-----------------------------------|--|--------------------------|
| Língua de instrução | 23 nacional, estrangeira, RM | 31 nacional e estrangeira | 11 apenas nacional |
| Língua do sítio Web | 17 nacional, estrangeira, RM | 38 nacional e estrangeira | 10 apenas nacional |
| Grupos alvo para apoio adicional em LN | 24 todos os alunos | 38 apenas falantes não nativos | 3 não disponibilizado |
| Números de línguas disponibilizadas a alunos de áreas não linguísticas | 31 >4 | 10 3- 4 | 14 1- 2 |
| Nível a ser atingido pelos alunos de língua | 34 ligado ao QECRL | 22 nacional/definido pela instituição | 9 nenhum |
| Recrutamento de alunos não nacionais | 33 internacionais e imigrantes | 31 internacionais apenas | 1 só falantes nativos |
| Mobilidade dos estudantes de língua | 10 obrigatória | 51 opcional | 4 sem oferta |
| Mobilidade dos alunos de áreas não linguísticas | 1 obrigatória | 60 opcional | 4 sem oferta |

Como era de esperar, todas as universidades europeias questionadas nas nossas cidades de amostra ministram a instrução na língua nacional, uma vez que na maioria dos casos é a língua principal das suas populações de estudantes e também a língua oficial do estado. No entanto, na maioria das instituições inquiridas também podem ser utilizadas outras línguas. A análise das línguas utilizadas como meio de instrução, e o retrato exato da forma como a língua de instrução está a mudar nas universidades europeias devido à globalização da economia e da investigação académica, é uma área que precisa de maior investigação futura. Aparentemente, a mobilidade internacional das pessoas e dos trabalhadores e o desejo de atrair um corpo de alunos global e diversificado estão a tornar o inglês a segunda língua de muitas universidades europeias e muitos manuais estão também a ser escritos em inglês.

O facto de 55 dos 65 sítios Web das universidades inquiridas serem multilingues e de haver apenas dez universidades que disponibilizam informação apenas na língua nacional é também um sinal positivo para o futuro. É uma indicação de que a maioria das universidades europeias das grandes cidades está a desenvolver esforços significativos para promover a diversidade e atrair um corpo de alunos diversificado. O inquérito do LRE não obteve a informação exata sobre as línguas em que são apresentados os sítios Web, o que é uma área para investigação futura.

No que respeita ao apoio adicional na língua nacional, importante mesmo neste nível para dar a todos os alunos a oportunidade de atingirem um bom grau de conhecimento, 24 das 65 universidades inquiridas disponibilizam apoio a todos os alunos, e 38 apenas a falantes não nativos, o que resulta num bom nível de oferta geral.

Um número muito alto de universidades disponibiliza cursos de língua a estudantes de áreas não linguísticas, tal como recomendam as instituições europeias. A oferta é ampla, com 31 instituições (quase metade) a dar aos alunos a possibilidade de escolha de mais de quatro línguas. Apenas oito universidades da nossa amostra não dão aos estudantes das áreas não linguísticas a oportunidade de aprender outras línguas. Sinal positivo é o facto de o QECRL ser utilizado para a conceção dos programas e para ajudar à avaliação em mais de metade das universidades inquiridas. Como é evidente, a adesão a cursos de língua por parte dos alunos de licenciatura e de pós-graduação é uma questão diferente, que está para além do âmbito da nossa pesquisa.

Dada a forte competição pela angariação de talentos e de financiamento adicional entre as universidades europeias, não surpreende que todas as universidades exceto uma se esforcem particularmente por atrair estudantes internacionais. Contudo, é interessante notar que metade das universidades afirma também que desenvolve esforços para atrair alunos oriundos de contextos de imigração. A forma como o fazem seria um excelente tema para investigação futura.

A mobilidade dos alunos é apoiada financeiramente pelas universidades europeias, mas apenas dez das universidades inquiridas tornam os programas de mobilidade obrigatórios para todos os alunos de língua, sendo que a grande maioria apenas a «incentivem». Como seria de esperar, a mobilidade é opcional e não obrigatória para os alunos das áreas não linguísticas em todas as universidades menos numa. A Comissão Europeia publica estatísticas sobre a mobilidade dos alunos no âmbito do programa Erasmus, e estes dados deveriam ser consultados para se perceber o real número de alunos de cada país que passam tempo noutro país como parte dos seus estudos http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm.

2.7 Línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa

Os documentos da UE e do CdE são claros a respeito do que reconhecem como boas políticas para o multilinguismo em meios de comunicação audiovisuais e na imprensa. A Comunicação da CE de 2008 salientou a necessidade de ajudar as pessoas que não falam muitas línguas através dos meios de comunicação social, das novas tecnologias e da tradução:

os meios de comunicação podem ser uma importante fonte de aprendizagem informal das línguas, ao proporcionar uma educação pelo entretenimento e o acesso aos filmes legendados.

Nesta comunicação, os Estados Membros foram convidados a apoiar a legendagem e a circulação de obras culturais. A Resolução do Parlamento Europeu de 2009 incentivou também a utilização de legendas nos programas de televisão. O Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (2007) dedicou uma secção do seu relatório a esta área, sublinhando a importância dos meios de comunicação social na formação das atitudes das pessoas em relação a outras línguas e culturas e incentivando a que se passe da dobragem para a legendagem:

As empresas de televisão que normalmente utilizam a dobragem deveriam ser incentivadas a utilizar também as legendas, além da dobragem tradicional, deixando os telespectadores fazer a sua escolha.

Na perspetiva das línguas R/M, o Artigo 11 da CELRM centra-se nos meios de comunicação, especificando que os signatários deverão assegurar a criação de estações de rádio e de televisão em línguas R/M e incentivando a produção e a distribuição de programas de televisão e de rádio, bem como de jornais, nessas línguas. Estipula ainda que deveria haver a liberdade para a receção direta de emissões de rádio e de televisão de países vizinhos numa língua utilizada em formato idêntico ou semelhante ao da língua R/M.

Na investigação do LRE, pretendemos refletir as recomendações e diretrizes acima mencionadas, pelo que pedimos aos investigadores que recolhessem dados das cidades alvo em cada contexto nacional ou regional. Foram incluídas as seguintes variáveis:

- a variedade de línguas na rádio e na televisão
- as práticas de legendagem no cinema e na televisão
- a receção de línguas R/M fora da região de origem
- a oferta disponível para línguas gestuais
- a diversidade de línguas nas quais existem jornais disponíveis nos maiores quiosques e nas maiores estações de comboios

Para recolher dados sobre o leque de línguas na rádio e na televisão, pedimos aos nossos investigadores que registassem os programas de rádio e de televisão listados nos jornais mais vendidos das cidades inquiridas. Este método tem por base o princípio de «linguistic landscaping». Tendo consciência das limitações desta pesquisa, o objetivo era apresentar uma imagem instantânea referente a um dado momento e lugar da real situação retratada em diferentes jornais no que respeita aos programas de televisão e rádio. Com base nos relatórios dos nossos investigadores, torna-se claro que existem programas multilingues de rádio e televisão em vários países. Os nossos investigadores registaram programas apenas na língua nacional na televisão e na rádio, tal como listados nos jornais, da Bósnia Herzegovina, Grécia e Polónia. A maior parte dos países participantes ofereciam programas em inglês, alemão e francês quer na televisão quer na rádio. A seguir à língua nacional, o inglês é a língua mais comum na televisão na Áustria, no País Basco, na Catalunha, na Dinamarca, na Estónia, na Itália, nos Países Baixos/Frísia, em Portugal, na Espanha, na Suíça e na Ucrânia. Existem programas de televisão em alemão na Catalunha, na Dinamarca, na Estónia, na França, na Hungria, nos Países Baixos/Frísia e na Roménia. O francês é listado na Catalunha, na Dinamarca, na Inglaterra e na Estónia. Em diversos países é listada uma grande variedade de programas de televisão em línguas R/M; por exemplo, a Bulgária oferece programas de televisão em arménio, hebreu, romani e turco. A França, a Hungria e a Roménia apresentam tendências semelhantes relativamente às línguas R/M. Em alguns países e regiões como a Catalunha, a Inglaterra, os Países Baixos e a Suíça são listados também programas de televisão em línguas imigrantes. No que se refere aos programas de rádio, o padrão é semelhante aos dos programas de televisão. Enquanto a oferta de programas de rádio é muito maior do que de programas de televisão na Bulgária, França, Hungria, Itália e Lituânia; é muito menor na Catalunha, na Estónia e nos Países Baixos.

A Bósnia Herzegovina, a Dinamarca, a Estónia, a Lituânia, Portugal, a Suíça e o País de Gales declaram que as emissões de televisão e de rádio em línguas R/M podem ser sempre recebidas em outros países/regiões, ao passo que a França e a Catalunha declaram que tal nunca acontece. Os investigadores dos restantes países afirmaram que os programas de línguas R/M podem por vezes ser recebidos além-fronteiras. As razões que subjazem as estas conclusões merecem maior investigação.

De acordo com investigação levada a efeito pelo Media Consulting Group (2007) e em linha com reiteradas recomendações da UE, a legendagem está a tornar-se mais disseminada nos países europeus. No entanto, as práticas de dobragem e de locução são ainda comuns. Os países estão habitualmente divididos em dois grandes grupos (países que fazem dobragem e países que fazem legendagem), embora a situação real na Europa seja bastante mais complexa. As conclusões do LRE apresentadas na Tabela 38 são idênticas às de estudos mais antigos: cerca de metade dos países/regiões utilizam regularmente práticas de dobragem, ao passo que a outra metade utiliza legendagem.

Tabela 38. Legendagem vs. dobragem na televisão e no cinema

| País/região | Produções televisivas | | Produções cinematográficas | |
|--------------------|------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| | Habitualmente dobradas | Habitualmente legendadas | Habitualmente dobradas | Habitualmente legendadas |
| Áustria | √ | | √ | |
| País Basco | √ | | √ | |
| Bósnia Herzegovina | | √ | | √ |
| Bulgária | √ | | | √ |
| Catalunha | √ | | √ | |
| Dinamarca | | √ | | √ |
| Inglaterra | | √ | | √ |
| Estónia | | √ | | √ |
| França | √ | | | √ |
| Frísia | | √ | | √ |
| Grécia | | √ | | √ |
| Hungria | √ | | √ | |
| Itália | √ | | √ | |
| Lituânia | √ | | | √ |
| Países Baixos | | √ | | √ |
| Irlanda do Norte | √ | | √ | |
| Polónia | √ | | √ | |
| Portugal | | √ | | √ |
| Roménia | | √ | | √ |
| Escocês | | √ | | √ |
| Espanha | √ | | √ | |
| Suíça | √ | | √ | |
| Ucrânia | | √ | √ | |
| País de Gales | | √ | | √ |

Os países/regiões que fazem dobragem quer na televisão quer no cinema são a Áustria, a Catalunha, a Hungria, a Itália, a Irlanda do Norte, a Polónia, a Espanha e a Suíça. Os países/regiões em que se faz legendagem quer na televisão quer no cinema são a Bósnia Herzegovina, a Dinamarca, a Inglaterra, a Estónia, a Frísia, a Grécia, a Irlanda do Norte, Portugal, a Roménia, a Escócia, Suíça e o País de Gales. Os outros países/regiões têm uma abordagem híbrida, sendo os programas legendados num meio e dobrados no outro.

No que diz respeito à disponibilidade de jornais nos maiores quiosques e estações de comboios nas cidades inquiridas em cada país/região, todos os investigadores foram a estes quiosques e estações de comboio e listaram os jornais disponíveis em diferentes línguas, seguindo uma vez mais a metodologia de «linguistic landscaping» para obter um retrato instantâneo num dado lugar e momento.

Na Tabela 39, são apresentadas as 20 línguas mais encontradas em outros jornais além dos jornais nacionais na língua nacional.

Tabela 39. Espectro multilingue dos jornais a nível municipal (Top 20 de línguas de jornais diferentes fora do país ou da região de referência)

| Línguas de jornais | Total de jornais diferentes |
|--------------------|-----------------------------|
| 1. Inglês | 408 |
| 2. Alemão | 270 |
| 3. Francês | 181 |
| 4. Russo | 162 |
| 5. Italiano | 127 |
| 6. Árabe | 77 |
| 7. Turco | 54 |
| 8. Espanhol | 51 |
| 9. Neerlandês | 46 |
| 10. Albanês | 40 |
| 11. Sérvio | 36 |
| 12. Chinês | 27 |
| 13. Croata | 23 |
| 14. Búlgaro | 12 |
| 15. Japonês | 11 |
| 16. Polaco | 10 |
| 17. Grego | 8 |
| 18. Bósnio | 7 |
| 19. Húngaro | 7 |
| 20. Sueco | 6 |

Em geral, o inglês surge em primeiro lugar, seguido do alemão e, a grande distância, o francês, o russo e o italiano. Podemos inferir que existem basicamente três tipos de público alvo para estes jornais: a) jornais destinados a viajantes internacionais, pessoas de negócios e turistas, como é o caso dos jornais em inglês, alemão, francês e japonês; b) jornais destinados a grupos imigrantes em várias cidades europeias, como é o caso dos jornais em árabe, em turco, em albanês ou em chinês; c) jornais destinados a leitores de línguas R/M como o basco e o catalão. Obviamente, estas diferenças não são estanques.

A outra área que observámos na secção audiovisual foi em medida a língua gestual é disponibilizada em programas de televisão em eventos mediáticos importantes. Na sua recomendação de 2003 sobre a proteção de línguas gestuais nos Estados Membros a Assembleia Parlamentar do CdE assinalou que as línguas gestuais são um traço da riqueza cultural da Europa, que estas línguas são meios naturais de comunicação para os surdos, e que é necessário o reconhecimento oficial das línguas gestuais. Apontou ainda que os programas de televisão em línguas gestuais ou com legendagem reforçariam o processo de integração da comunidade surda na sociedade geral.

Na Tabela 40, apresentamos as respostas dadas pelos nossos investigadores não apenas à questão sobre língua gestual na televisão, mas também às outras questões colocadas sobre a língua gestual no projeto LRE: em que medida existem documentos com políticas linguísticas oficiais em que as línguas gestuais são oficialmente reconhecidas ou promovidas num país/região, e também em que medida poderão os surdos utilizar as línguas gestuais em interações oficiais com as autoridades em serviços públicos. A Tabela 42 apresenta uma panorâmica da oferta de língua gestual, de acordo com os relatos dos investigadores.

Tabela 40. Oferta de língua gestual em 24 países/regiões

| País/região | Língua gestual é oficialmente reconhecida ou promovida | Os surdos podem usar a língua gestual em interações oficiais com as autoridades | A língua gestual é disponibilizada em eventos mediáticos importantes |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Áustria | – | Sempre | Às vezes |
| País Basco | – | – | Às vezes |
| Bósnia Herzegovina | Sim | Sempre | Às vezes |
| Bulgária | Sim | Apenas em alguns casos | Regularmente |
| Catalunha | Sim | Sempre | Às vezes |
| Dinamarca | – | Sempre | Regularmente |
| Inglaterra | Sim | – | Regularmente |
| Estónia | Sim | Apenas em alguns casos | Sempre |
| França | Sim | Sempre | Regularmente |
| Frísia | – | Apenas em alguns casos | Às vezes |
| Grécia | – | – | Às vezes |
| Hungria | Sim | Sempre | Às vezes |
| Itália | – | – | – |
| Lituânia | Sim | Sempre | Às vezes |
| Países Baixos | Sim | Apenas em alguns casos | Às vezes |
| Irlanda do Norte | Sim | Apenas em alguns casos | Regularmente |
| Polónia | – | – | – |
| Portugal | Sim | Sempre | Regularmente |
| Roménia | Sim | Sempre | – |
| Escócia | Sim | Apenas em alguns casos | Regularmente |
| Espanha (Madrid, Valência, Sevilha) | Sim | Sempre | Regularmente |
| Suíça | Sim | Sempre | Regularmente |
| Ucrânia | Sim | Sempre | Às vezes |
| País de Gales | Sim | Apenas em alguns casos | Às vezes |

As línguas gestuais são oficialmente reconhecidas/promovidas em todos os países/regiões, com a exceção do País Basco, da Dinamarca, da Grécia, da Itália e da Polónia. Em metade dos países/regiões inquiridos, os surdos podem utilizar sempre as línguas gestuais em interações oficiais com as autoridades. Existem condições para a oferta de língua gestual em eventos mediáticos importantes sempre disponíveis na Estónia e regularmente disponíveis noutros nove países/regiões. Os investigadores afirmam que na Itália, na Polónia e na Roménia estas condições não estão disponíveis. Em geral, os níveis de consciencialização a respeito das línguas gestuais parecem estar a aumentar na Europa, o que é de crucial importância para as comunidades surdas.

2.8 Línguas nos serviços e espaços públicos

A Comunicação da CE (2008) é um dos vários documentos da UE que sublinham a importância de existirem serviços públicos multilingues disponíveis para os cidadãos e visitantes que não falam a língua local:

Para facilitar o acesso aos serviços e assegurar uma integração sem dificuldades, algumas comunidades disponibilizam a informação básica e necessária em línguas diferentes e recorrem a pessoas multilingues para agir como mediadores e intérpretes entre as diferentes culturas. Em particular, as áreas metropolitanas e as estâncias turísticas na Europa adquiriram uma experiência considerável em termos de resposta às necessidades dos estrangeiros que não falam a língua local. A Comissão atribui grande importância a esta questão e apoiará a divulgação de boas práticas nesta área.

A CELRM abrange também os serviços públicos, mas mais na perspetiva do cidadão. O Artigo 9 centra-se nos procedimentos legais, assegurando que tanto os procedimentos criminais como os civis podem ser conduzidos em línguas R/M através da utilização de intérpretes e tradutores sem custos adicionais para a pessoa em questão e permitindo que os cidadãos entreguem documentos legais nestas línguas. O Artigo 10 diz respeito às autoridades administrativas e aos serviços públicos, e declara que, nos casos em que o número de residentes o justifique, os funcionários públicos deverão falar línguas R/M e os textos deverão ser disponibilizados nessas línguas. Deverá também ser possível a utilização das línguas R/M em debates com as autoridades locais e regionais. É importante que na elaboração desta disposição não se excluam as línguas oficiais do estado.

Os documentos da CE d do CdE, ao mesmo tempo que incentivam as cidades e as autoridades públicas a serem mais multilingues, incitam-nas também a oferecer oportunidades para os cidadãos aprenderem a língua local a baixo custo.

O enfoque da nossa pesquisa recai nos serviços e espaços públicos a nível municipal (camarário), ou seja, ao nível municipal central, e não a nível documental de diferentes bairros. Fazemos uso das recomendações da Rede Eurocidades, composta por grandes cidades europeias, e de recomendações recentes de uma cidade pioneira neste domínio, a cidade de Sheffield no Reino Unido. A Sheffield City Languages Strategy (Estratégia Linguística da Cidade de Sheffield) foi publicada em 2004 e pretendia estabelecer uma relação entre a aprendizagem de língua e os planos mais amplos de inclusão da cidade. Em 2008, Sheffield tornou-se a primeira cidade da Europa a ver as suas políticas linguísticas serem destacadas pelo Conselho da Europa, que fornece assistência especializada com uma autoavaliação de políticas por países, regiões ou cidades. Reynolds (2008) elaborou um relatório sobre a promoção do multilinguismo na educação e noutras áreas, incluindo nas empresas.

Na investigação do LRE, o objetivo foi conhecer as estratégias e políticas linguísticas a nível municipal. Para isso, tivemos em conta as seguintes dimensões:

- em que medida tem a cidade uma estratégia institucionalizada de promoção do multilinguismo
- os serviços e documentos são ou não fornecidos em outras línguas além da língua nacional
- presença de outras línguas na Internet
- utilização de intérpretes e tradutores em serviços públicos
- as línguas incluídas nas descrições de funções de funcionários e a oferta de formação em línguas para os mesmos
- o recrutamento de falantes de outras línguas e a manutenção de registos das competências linguísticas dos funcionários
- o reconhecimento das competências plurilingues dos funcionários

Solicitámos ainda aos representantes das cidades que referissem o número de línguas para as quais as políticas acima são adotadas. Além disso, verificámos quais as línguas realmente disponibilizadas pelas cidades em *serviços de comunicação oral e escrita* nos serviços educativos, serviços de emergência, serviços de saúde, serviços sociais, serviços legais, serviços de transportes, serviços de imigração e serviços de turismo, bem como em programas de teatro.

Os dados do LRE foram recolhidos através de uma combinação de questionário, entrevista e pesquisa documental, tendo a maior parte desta informação sido disponibilizada pelos representantes das autoridades municipais. Inevitavelmente, dada a natureza do questionário, é impossível perceber os pormenores. Não obstante, estes dados são úteis como conclusões indicativas para futura discussão e exploração.

Foi inquirido um total de 64 cidades. A lista completa das cidades e dos critérios de seleção é apresentada no capítulo introdutório, sendo que a fórmula básica foi a de que em cada país/região foi escolhida a capital, a segunda maior cidade e uma cidade/vila com a presença de uma língua regional. Os dados relatados no que respeita às estratégias e às políticas linguísticas a nível institucional são apresentados na Tabela 43.

Tabela 41. Estratégias e políticas linguísticas em 64 cidades participantes

| Dimensão | Prática alargada | Prática ocasional | Prática inexistente |
|--|------------------|-------------------|---------------------|
| Estratégia institucionalizada de promoção do multilinguismo | 20 | 25 | 19 |
| Serviços multilingues | 30 | 24 | 10 |
| Existência de sítio Web em outras línguas | 27 | 18 | 19 |
| Relatórios municipais anuais em outras línguas | 15 | 10 | 39 |
| Uso de intérpretes e tradutores | 35 | 24 | 5 |
| Competências linguísticas nas descrições de funções dos funcionários | 23 | 27 | 13 |
| Formação em línguas disponibilizadas aos funcionários | 18 | 24 | 22 |
| Recrutamento de falantes de outras línguas | 11 | 30 | 23 |
| Registo das competências linguísticas dos funcionários | 17 | 9 | 37 |

De acordo os relatos dos investigadores, as cidades fornecem serviços em 140 línguas além da língua nacional. Mais informação sobre que línguas são disponibilizadas pode ser encontrada na Tabela 46.

Verifica-se, assim, a emergência de um quadro geral em que cerca de metade das cidades inquiridas relata que a oferta de serviços multilingues é muito comum, ao passo que um terço possui um estratégia institucionalizada para a promoção do multilinguismo. Só dez das 64 cidades inquiridas não fornecem serviços multilingues. Um total de 27 cidades possui serviços Web completos em outras línguas, ao passo que 18 relatam que esta prática existe, mas apenas parcialmente. A utilização de intérpretes e tradutores é uma importante fonte de informação para falantes não nativos de línguas locais. Estes serviços são amplamente fornecidos em 35 cidades e parcialmente em 24, com apenas cinco cidades a relatarem não possuir oferta neste campo. Mais de um terço das cidades, 23, faz da inclusão de línguas nas descrições de funções dos seus funcionários uma prática alargada, e 27 relatam que esta prática existe, mas é ocasional. Dezoito cidades oferecem formação exaustiva de língua para os funcionários e 24 relatam que tal acontece ocasionalmente. Apenas em 11 cidades se verifica a prática alargada de recrutamento de falantes de outras línguas. Um pouco menos de um terço das cidades costuma manter registos das competências linguísticas dos funcionários, ao passo que mais de metade não possui tais práticas.

Além de perguntarem aos representantes até que ponto as políticas de multilinguismo são praticadas, os investigadores do LRE colocaram ainda questões sobre o número de línguas para as quais estas políticas são implementadas. A Tabela 42 apresenta a distribuição das cidades tendo ambos os elementos em consideração.

Tabela 44. Políticas de multilinguismo e número de línguas disponibilizadas em 64 cidades participantes

| | |
|---|------------|
| Sem políticas em vigor | 1 cidade |
| Políticas pouco desenvolvidas num número muito limitado de línguas | 6 cidades |
| Políticas parcialmente desenvolvidas em algumas línguas | 21 cidades |
| Políticas desenvolvidas em várias línguas | 31 cidades |
| Políticas bem desenvolvidas em muitas línguas | 3 cidades |
| Políticas muito bem desenvolvidas em várias línguas | 2 cidades |

As cinco cidades com as políticas mais desenvolvidas em mais línguas são Viena, Barcelona, Londres, Milão e Cracóvia. Outras cidades tendem a disponibilizar certos serviços em muitas línguas, mas outros apenas na língua nacional ou num leque limitado de línguas. Na Tabela 45, os próprios serviços são classificados de acordo com o número de línguas em que são disponibilizados.

Tabela 43. Serviços públicos classificados por ordem decrescente de número de línguas em que são oferecidos em 64 cidades oferecidas

| Comunicação oral | Comunicação escrita |
|---|--|
| 1 Serviços de turismo | Serviços de turismo |
| 2 Serviços de imigração e integração | Serviços de imigração e integração |
| 3 Serviços legais | Serviços de transportes |
| 4 Serviços de saúde | Serviços de saúde |
| 5 Serviços sociais | Serviços de emergência |
| 6 Serviços de emergência | Serviços sociais |
| 7 Serviços de educação | Serviços legais |
| 8 Serviços de transportes | Serviços de educação |
| 9 Programas de teatro | Programas de teatro |
| 10 Debates políticos e processos de tomada de decisão | Debates políticos e processos de tomada de decisão |

A melhor oferta encontra-se nos serviços de turismo, de imigração e integração, jurídicas (comunicação oral) e de transporte (comunicação escrita). Os serviços de saúde são também frequentemente disponibilizados em algumas línguas. Os níveis mais baixos de serviços multilíngues encontram-se no setor cultural (teatro) e no dos debates políticos/tomadas de decisão. Os serviços de educação também não surgem num posição tão alta como poderia esperar-se, dado o grande número de estudantes (e pais) a frequentar escolas na Europa que não é fluente na língua oficial do país/região em que é educado. Os níveis baixos obtidos nos debates públicos e nos processos de tomada de decisão podem ter um efeito negativo na igualdade de oportunidades de envolvimento de todas as partes interessadas, especialmente os grupos minoritários, de recém-chegados e imigrantes, na cidadania ativa.

No que respeita ao real número e variedade de línguas disponibilizadas em cada cidade, é preciso mais uma vez salientar que os dados se baseiam em questionários e respostas escritas de representantes municipais. Seria necessária uma observação aprofundada para perceber se as línguas que se declara serem disponibilizadas o são realmente, bem como para conhecer a consistência e os níveis de competência linguística. Não obstante, os dados do LRE são um bom indicador e uma boa base para investigação futura.

A distribuição das cidades de acordo com o número de línguas em que existem serviços de comunicação oral disponíveis é apresentada na Tabela 44.

Tabela 44. Distribuição de cidades de acordo com o número de línguas disponibilizadas na comunicação oral em 10 serviços públicos

| O nível de serviços orais multilíngues | Número de línguas |
|--|-------------------|
| Serviços disponíveis apenas na língua nacional | 1 |
| Serviços disponíveis em 1 ou 2 línguas em média | 23 |
| Serviços disponíveis em 3 ou 4 línguas em média | 23 |
| Serviços disponíveis em mais de 4 línguas em média | 17 |

De acordo com as respostas dadas, 17 cidades disponibilizam serviços em mais do que quatro línguas, ao passo que 23 os disponibilizam em três a quatro línguas. As cidades que declaram disponibilizar mais serviços em mais línguas são, por ordem decrescente, Londres, Glasgow, Aberdeen, Belfast, Valência, Sevilha, Lugano, Zurique, Madrid e Milão.

No que concerne à comunicação escrita, a distribuição de serviços tendo em conta o mesmo sistema é apresentada na Tabela 47.

Tabela 45. Distribuição de cidades de acordo com o número de línguas disponibilizadas na comunicação escrita em 10 serviços públicos

| O nível de serviços escritos multilíngues | Número de línguas |
|--|-------------------|
| Serviços disponíveis apenas na língua nacional | 1 |
| Serviços disponíveis em 1 ou 2 línguas em média | 30 |
| Serviços disponíveis em 3 ou 4 línguas em média | 27 |
| Serviços disponíveis em mais de 4 línguas em média | 6 |

Existe um número mais baixo de cidades nas categorias de topo em termos de comunicação escrita, o que indica que é colocada menor ênfase na oferta de documentos em várias línguas do que na oferta de interpretação e mediação oral no momento. Enquanto 40 cidades declaram oferecer serviços de comunicação oral em mais do que três línguas, apenas 33 o fazem para a forma escrita. De acordo com os dados relatados, as cidades que disponibilizam mais serviços de comunicação em mais línguas são Aberdeen, Belfast, Glasgow, Londres, Lugano, Madrid, Milão, Sevilha, e Valência.

O que estes níveis altos dos dados sugerem é que as cidades já são sensíveis às necessidades linguísticas dos cidadãos, pelo menos nos serviços mais essenciais. No entanto, existe espaço para desenvolvimento e para alargamento do leque de serviços nos quais sejam oferecidas várias línguas. No que respeita às línguas realmente disponibilizadas pelas cidades, a Tabela 46 apresenta as línguas mais frequentemente mencionadas nas políticas e serviços inquiridos.

Tabela 46. Espectro de línguas para políticas e serviços públicos em 64 cidades (Top 20 de línguas de diferentes jornais fora do país ou da região de referência)

| Línguas | Total de referências |
|---------------|----------------------|
| 1. Inglês | 771 |
| 2. Alemão | 290 |
| 3. Russo | 285 |
| 4. Francês | 255 |
| 5. Espanhol | 153 |
| 6. Chinês | 117 |
| 7. Árabe | 117 |
| 8. Italiano | 98 |
| 9. Polaco | 69 |
| 10. Turco | 67 |
| 11. Romeno | 60 |
| 12. Croata | 58 |
| 13. Português | 55 |
| 14. Bósnio | 37 |
| 15. Japonês | 36 |
| 16. Húngaro | 34 |
| 17. Urdu | 34 |
| 18. Albanês | 27 |
| 19. Sérvio | 27 |
| 20. Persa | 21 |

O inglês é a língua mais amplamente disponibilizada além da língua nacional em serviços orais e escritos em todas as cidades inquiridas, seguido do alemão, do russo, do francês e do espanhol. O chinês e o árabe também surgem como altamente prioritários, sendo disponibilizados em várias cidades. Os resultados para as cinco primeiras línguas em jornais e serviços/espços públicos são muito semelhantes. Tal como acontece com as línguas em que os jornais são disponibilizados, podemos inferir que existem três tipos de grupos alvo para os serviços de comunicação oral e escrita nos serviços e espaços públicos: a) serviços destinados a viajantes internacionais, pessoas de negócios e turistas em inglês, alemão, russo, francês, espanhol e italiano; b) serviços destinados a grupos imigrantes em árabe, turco, croata, chinês, urdu, etc. ; c) serviços destinados a quem fala línguas R/M como o basco, o catalão, o frísio e o galês. No entanto, pode haver várias razões para as cidades darem prioridade a certas línguas em vez de outras. Esta é uma área para maior exploração juntamente com os administradores das cidades e das suas equipas de comunicação.

2.9 Línguas nas empresas

As instituições da UE têm vindo a promover o multilinguismo de forma consistente como um fator de competitividade da Europa, e de mobilidade e empregabilidade das pessoas. A Resolução do Conselho da UE (2008) apelou a que as empresas desenvolvessem capacidades num leque alargado de línguas de forma a ampliar o acesso aos mercados e incentivou-as a darem mais atenção às competências linguísticas no desenvolvimento da carreira dos funcionários. A Comunicação da CE do mesmo ano referia o estudo ELAN de 2006, que concluiu que as competências linguísticas e interculturais são fatores importantes para o sucesso na exportação, tendo uma quantidade significativa de negócios sido perdida na Europa devido à falta de competências linguísticas e interculturais.

O Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (2007) dedicou também um secção do seu relatório às empresas, concluindo que embora o inglês seja a principal língua de negócios, seria o conhecimento de outras línguas que daria às empresas da UE uma vantagem competitiva. Recomendava às empresas que investissem nas línguas e também nos recursos linguísticos dos seus funcionários, que desenvolvessem estratégias de gestão linguística e estabelecessem parcerias público-privadas com o setor da educação para assegurar que estão a ser aprendidas as línguas certas.

O Fórum das Empresas para o Multilinguismo (2008), estabelecido pela CE, publicou uma nova série de recomendações sobre estratégias linguísticas no mundo empresarial. Nas suas considerações finais, salientou que:

As empresas devem apurar quais as competências linguísticas existentes na empresa e aplicá-las estrategicamente. Devem analisar as suas políticas de contratação, as suas estratégias de formação e os seus princípios de mobilidade. Podem incentivar o pessoal a utilizar e a desenvolver as competências já adquiridas e organizar acções de formação linguística que sejam motivadoras e compatíveis com as exigências do posto de trabalho. (2008:13)

Tendo em conta estas recomendações, o LRE desenvolveu um inquérito para conhecer as estratégias linguísticas das empresas, descobrir se consideram ou não prioritárias as competências linguísticas e se apoiam a formação linguística dos seus funcionários e também para estabelecer o nível de multilinguismo no seio das empresas e a gama de línguas utilizadas na comunicação com os clientes e nos materiais de promoção. Os critérios utilizados na investigação estão divididos em três categorias: *estratégias linguísticas gerais das empresas, estratégias linguísticas internas, e estratégias linguísticas externas.*

Os investigadores do LRE recolheram dados de um total de 484 empresas sediadas em cidades de todos os países/regiões e previamente selecionadas. Foram observados quatro setores empresariais (bancos, hotéis, empresas de construção e supermercados) como se explica na Tabela 5 do capítulo de introdução. Esta escolha deve-se ao facto de pretendermos recolher dados sobre empresas que, além de negociarem com outros países, têm também uma forte faceta de relação direta com os clientes no seu trabalho. Pedimos aos investigadores que realizassem um inquérito com pelo menos 24 empresas do seu país/região, com amostras distribuídas tão equilibradamente quanto possível por empresas multinacionais/internacionais

(M/I), nacionais (N), e regionais ou locais (R/L) e tão equilibradamente quanto possível entre países/regiões. Este objetivo revelou-se difícil de concretizar em todos países/regiões. A Tabela 49 apresenta a distribuição dos tipos de empresas inquiridos. Em geral, embora o número de hotéis participantes tenha sido relativamente alto em comparação com outros setores, houve um bom equilíbrio de setores.

Tabela 47. Distribuição das empresas pelos diferentes setores (N=463)

| Hotéis | Bancos | Empresas de construção | Supermercados | Total |
|--------|--------|------------------------|---------------|-------|
| 140 | 120 | 116 | 108 | 484 |

Sob o título de *Estratégias linguísticas gerais das empresas*, os representantes das empresas responderam a perguntas sobre:

- se a empresa tem uma estratégia linguística explícita em vigor
- se a empresa coloca ênfase nas competências linguísticas aquando do recrutamento
- a oferta de mobilidade internacional aos funcionários para aprendizagem de línguas e sensibilização intercultural
- a utilização de tradutores/intérpretes externos
- se são mantidos registos das competências linguísticas dos funcionários
- a utilização de redes de formação linguística
- o conhecimento de programas/financiamento da UE
- a utilização de programas/financiamento da UE

Os resultados relativos às 484 empresas são apresentados na Tabela 48.

Tabela 48. Empresas que declaram possuir políticas e práticas para o multilinguismo em 4 setores (percentagem de 484 empresas)

| Política | Prática alargada | Prática ocasional | Prática inexistente |
|---|------------------|-------------------|---------------------|
| Estratégia para as línguas | 24 | 28 | 48 |
| Competências linguísticas no recrutamento | 55 | 28 | 17 |
| Mobilidade | 23 | 27 | 50 |
| Uso de tradutores/intérpretes externos | 22 | 35 | 43 |
| Registo das competências linguísticas dos funcionários | 1 | 29 | 70 |
| Uso de redes para formação em línguas | 10 | 15 | 75 |
| Uso de programas/financiamento da UE | 5 | 8 | 87 |
| Conhecimento de programas/financiamento da UE | 0 | 27 | 73 |

Os resultados mostram que um quarto das empresas nestes setores tem uma estratégia linguística em vigor, e mais de metade tem em conta as línguas aquando do recrutamento de funcionários. Um quarto das empresas incentiva regularmente a mobilidade dos funcionários para a aprendizagem de línguas e desenvolvimento da consciência intercultural. No entanto, 70% das empresas não mantêm um registo das competências linguísticas dos funcionários e muito poucas tiram proveito dos programas da UE para a aprendizagem de línguas.

No que respeita às *estratégias linguísticas internas*, colocámos às empresas questões sobre a forma como promovem as competências linguísticas no local de trabalho e qual é a sua abordagem em relação às línguas utilizadas em documentos e na comunicação interna. Para verificar a importância relativa da língua nacional, do inglês, e das línguas R/M, estrangeiras e imigrantes nestas empresas, pedimos-lhes que especificassem que prática adotam em cada tipo de língua e ainda que indicassem quais são as línguas, além da língua nacional e do inglês, a que é dada mais atenção. As áreas abrangidas foram:

- as parcerias com o setor da educação para o desenvolvimento das competências linguísticas dos funcionários
- esquemas de recompensa/promoção baseados em competências linguísticas
- a oferta de formação em línguas
- a utilização do QECRL na formação linguística
- as línguas utilizadas em documentos no local de trabalho e na *intranet*
- as línguas utilizadas em *software* e programas Web

Os resultados são apresentados na Tabela 49 de acordo com o tipo de língua.

Tabela 49. Percentagem de empresas que declaram boas práticas de acordo com o tipo de língua: LN = Línguas Nacionais IC = Inglês Comercial, OL = Outras Línguas (484 empresas)

| Política | Prática alargada | | | Prática ocasional | | | Prática inexistente | | |
|--|------------------|----|----|-------------------|----|----|---------------------|----|----|
| | LN | IC | OL | LN | IC | OL | LN | IC | OL |
| Parcerias com o setor educativo | 7 | 10 | 7 | 10 | 17 | 7 | 83 | 73 | 86 |
| Esquemas de recompensa/promoções | 5 | 11 | 5 | 9 | 12 | 6 | 86 | 77 | 89 |
| Oferta de formação linguística | 14 | 27 | 12 | 18 | 23 | 12 | 68 | 50 | 76 |
| Uso do QECRL em formação linguística | 4 | 7 | 3 | 7 | 9 | 6 | 89 | 84 | 91 |
| Línguas utilizadas em documentos no local de trabalho e na intranet | 96 | 41 | 14 | 3 | 21 | 10 | 1 | 38 | 76 |
| Línguas usadas em software e programas Web | 88 | 46 | 11 | 6 | 22 | 5 | 6 | 32 | 84 |

Como podemos observar na Tabela 51, é relatada a oferta alargada de formação linguística em inglês comercial em 27% das empresas inquiridas, com 14% a disponibilizarem apoio na língua nacional para falantes não nativos e 12% em outras línguas. Uma percentagem relativamente pequena das empresas conta com esquemas de recompensa ou promoção e 11% declaram que estes esquemas existem de forma alargada para o inglês comercial e apenas 5% para a língua nacional e outras línguas. O número de empresas que estabelecem parcerias com o setor da educação para desenvolver as competências linguísticas dos seus funcionários parece ser modesto, sendo que um quarto o faz regular ou ocasionalmente para o inglês, 17% para a língua nacional para falantes não nativos e 14% para o desenvolvimento de outras línguas. O QECRL é amplamente utilizado por uma percentagem muito baixa das empresas inquiridas para desenvolver currículos e avaliar o progresso das aprendizagens, o que sugere a necessidade de sensibilização para a utilização do mesmo.

No que respeita à língua de facto utilizada nos documentos no local de trabalho e na intranet das empresas, como esperado, a língua nacional predomina, embora quase metade das empresas inquiridas declarem que o inglês comercial é amplamente utilizado. Outras línguas são amplamente utilizadas em apenas um pouco mais de 10% das empresas inquiridas.

Para conhecer as *estratégias linguísticas externas* perguntámos às empresas que línguas utilizam para comunicar com o exterior:

- nos relatórios anuais de atividade
- nos materiais de *marketing*
- na identidade/marca da empresa
- no sítio Web da empresa

Os resultados são apresentados na Tabela 50 de acordo com o tipo de língua.

Tabela 50 Línguas utilizadas pelas empresas em comunicações externas: : LN = Língua Nacional IC = Inglês Comercial, OL = Outras Línguas (% de 484 empresas)

| Tipo de Comunicação | Prática alargada | | | Prática ocasional | | | Prática inexistente | | |
|-------------------------------------|------------------|----|----|-------------------|----|----|---------------------|----|----|
| | LN | IC | OL | LN | IC | OL | LN | IC | OL |
| Relatório anual de atividade | 92 | 38 | 11 | 2 | 11 | 5 | 6 | 51 | 84 |
| Materiais de marketing | 95 | 40 | 19 | 2 | 17 | 11 | 3 | 42 | 70 |
| Marca da empresa | 92 | 48 | 22 | 5 | 24 | 19 | 3 | 28 | 59 |
| Sítio Web da empresa | 92 | 61 | 30 | 2 | 5 | 5 | 6 | 34 | 65 |

Estes resultados mostram que nos setores inquiridos um pouco menos de metade das empresas utiliza amplamente o inglês comercial além da língua nacional em comunicações externas e que cerca de 30% utilizam outras línguas nos seus sítios Web.

O Fórum das Empresas para o Multilinguismo (2008: 13) salienta que a existência de diversas estratégias linguísticas é uma das condições básicas para o sucesso nas transações e no comércio das empresas europeias:

Será possível obter verdadeiros progressos se as empresas, desde as microempresas até às multinacionais, desenvolverem estratégias linguísticas criativas e dinâmicas, adaptadas às possibilidades individuais de cada organização.

O inquérito do LRE tentou conhecer a forma como esta ambição está a ser levada a cabo colocando às empresas questões sobre que línguas promovem e a que línguas dão prioridade além da língua nacional e do inglês. A Tabela 51 apresenta os valores referentes às outras línguas de acordo com a frequência em que são referidas por parte dos inquiridos e lista as 20 línguas mais mencionadas.

Tabela 51. Espectro multilingue de línguas prioritárias para 484 empresas de quatro sectores, tal como relatado pelas mesmas (Top 20 de línguas além do inglês fora do país ou região de referência)

| Línguas nas empresas | Frequência de referência | Distribuição das frequências de língua em diferentes países (se mais de cinco países referiram uma língua, são apenas apresentados esses cinco países com o maior número de referências) |
|----------------------|--------------------------|--|
| 1. Alemão | 430 | Suíça, cantões de Genebra e Ticino apenas (57), Espanha* (38), Bósnia Herzegovina (33), Hungria/Lituânia/Países Baixos (27) |
| 2. Russo | 333 | Estónia (94), Ucrânia (78), Lituânia (64), Grécia (20), Polónia (15) |
| 3. Francês | 322 | Suíça, cantões de Zurique e Ticino apenas (71), Espanha* (47), Reino Unido (41), Países Baixos (37), Portugal (33) |
| 4. Espanhol | 155 | Portugal (31), Suíça (29), (28), Países Baixos (18), França (16) |
| 5. Italiano | 134 | Suíça, cantões de Zurique e Genebra apenas (26), Áustria (24), Bósnia Herzegovina (16), Espanha* (15), Reino Unido (15) |
| 6. Finlandês | 66 | Estónia (59), Dinamarca (2), Lituânia (2), Países Baixos / Polónia / Reino Unido (1) |
| 7. Chinês | 55 | Reino Unido (34), Grécia (9), Espanha * (4), Países Baixos (3), Polónia (2) |
| 8. Polaco | 47 | Países Baixos (12), Ucrânia (11), Lituânia (7), Áustria (6), Reino Unido (5) |
| 9. Português | 35 | Espanha * (13), Suíça (11), Países Baixos (3), Reino Unido (3), Áustria / França (2) |
| 10. Turco | 29 | Bósnia Herzegovina (13), Países Baixos (6), Suíça (4), Áustria (3), Roménia (2) |
| 11. Árabe | 26 | Reino Unido (10), Portugal / Suíça (4), Grécia (3), Espanha * (2) |
| 12. Croata | 26 | Áustria (17), Hungria/ Itália (3), Suíça (2), Bósnia Herzegovina (1) |
| 13. Checo | 26 | Áustria (16), Hungria (6), Polónia (3), Suíça (1) |
| 14. Húngaro | 23 | Áustria (11), Polónia (9), Roménia (3) |
| 15. Catalão | 22 | Espanha * (18), Reino Unido (3), Polónia (1) |
| 16. Sueco | 22 | Estónia (12), Dinamarca (4), Lituânia / Reino Unido (2), Polónia / Espanha * (1) |
| 17. Japonês | 20 | Reino Unido (7), Polónia (5), Itália (3), Países Baixos (2), Grécia / Suíça / Ucrânia (1) |
| 18. Letão | 20 | Estónia / Lituânia (9), Dinamarca / Reino Unido (1) |
| 19. Romeno | 19 | Áustria (9), Grécia (5), Hungria (3), Bulgária (2) |
| 20. Dinamarquês | 18 | Hungria (6), Lituânia (5), Estónia / Polónia (3), Reino Unido (1) |

* No caso de Espanha, apenas as referências feitas em Madrid, Sevilha e Valência foram tidas em cont

O alemão, o russo, o francês, o espanhol e o italiano destacam-se como as línguas mais habitualmente utilizadas pelas empresas inquiridas. Perante os dados apresentados na distribuição das línguas, torna-se evidente que algumas línguas, como o alemão, o francês e o japonês, são utilizadas por um conjunto variado de empresas numa grande variedade de países. Por outro lado, algumas línguas, como o russo e o finlandês, são sobretudo utilizadas em países vizinhos. O facto de o finlandês ser referido pela maior parte das empresas da Estónia coloca-o numa posição elevada na lista. O chinês, o japonês, o árabe e o turco são valorizados por algumas empresas na Europa, embora talvez fosse de esperar uma maior prioridade em relação a estas línguas. Será necessário realizar investigação mais aprofundada sobre as razões que subjazem à escolha das línguas por parte das empresas, e será preciso comparar os resultados com estudos semelhantes neste e noutros setores para verificar que padrões emergem.

2.10 Perspetivas transversais sobre os perfis multilingues obtidos para além do domínio da educação

Para um resumo comparativo da distribuição de diferentes línguas em vários domínios linguísticos para além da educação, apresentamos na Tabela 52 as 20 línguas, além da língua nacional, mais frequentemente referidas nos domínios da imprensa, dos serviços e espaços públicos e das empresas.

Em geral, o inglês, o francês, o alemão e o russo são as línguas mais amplamente utilizadas no contexto europeu, ocupando o inglês a primeira posição e estando as outras línguas a (muito) larga distância. Existem jornais em língua inglesa disponíveis na maioria dos quiosques e das estações de comboio das grandes cidades.

No que respeita aos serviços públicos, o inglês revela-se também como a língua mais amplamente utilizada, a grande distância das restantes. Na tabela transversal, podemos ver três grupos de línguas utilizadas em diferentes domínios e para diferentes serviços: línguas que são utilizadas como *língua franca*, como o inglês, o francês, o alemão e o russo; línguas que são habitualmente encontradas em determinadas regiões, como o albanês, o basco, o catalão, frísio e galês; e línguas que são utilizadas por grandes grupos de imigrantes, como o árabe e o turco. Duas das três línguas R/M mais apoiadas pelos países/regiões, nomeadamente o romani, apoiado por seis países, e o eslovaco, apoiado por cinco países, não aparecem em nenhum dos três domínios.

Tabela 52. Distribuição de línguas registadas nos jornais, serviços/espaços públicos e nas empresas *fora* do país ou região de referência (Top 20)

| Línguas dos jornais | Frequência | Línguas nos serviços e espaços públicos | Frequência | Línguas nas empresas (além do inglês) | Frequência |
|---------------------|------------|---|------------|---------------------------------------|------------|
| Inglês | 408 | Inglês | 771 | Alemão | 430 |
| Alemão | 270 | Alemão | 290 | Russo | 333 |
| Francês | 181 | Russo | 285 | Francês | 322 |
| Russo | 162 | Francês | 255 | Espanhol | 155 |
| Italiano | 127 | Espanhol | 153 | Italiano | 134 |
| Árabe | 77 | Chinês | 117 | Finlandês | 66 |
| Turco | 54 | Árabe | 117 | Chinês | 55 |
| Espanhol | 51 | Italiano | 98 | Polaco | 47 |
| Neerlandês | 46 | Polaco | 69 | Português | 35 |
| Albanês | 40 | Turco | 67 | Turco | 29 |
| Sérvio | 36 | Romeno | 60 | Árabe | 26 |
| Chinês | 27 | Croata | 58 | Croata | 26 |
| Croata | 23 | Português | 55 | Checo | 26 |
| Búlgaro | 12 | Bósnio | 37 | Húngaro | 23 |
| Japonês | 11 | Japonês | 36 | Catalão | 22 |
| Polaco | 10 | Húngaro | 34 | Sueco | 22 |
| Grego | 8 | Urdu | 34 | Japonês | 20 |
| Bósnio | 7 | Albanês | 27 | Letão | 20 |
| Húngaro | 7 | Sérvio | 27 | Romeno | 19 |
| Sueco | 6 | Persa | 21 | Dinamarquês | 18 |

Bibliografia dos Partes I e II

Assembleia Parlamentar (1998). Recomendação consagrada à diversidade linguística. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Assembleia Parlamentar (2001). Recomendação relativa ao Ano Europeu das Línguas 2001. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Assembleia Parlamentar (2003). Recomendação 1598 (2003) relativa à proteção das Línguas Gestuais nos Estados Membros do Conselho da Europa. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Assembleia Parlamentar (2006). Recomendação 1740 (2006) sobre o lugar da língua materna na educação escolar. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Assembleia Parlamentar (2008). Recommendation on the Integration of Adult Migrants and Education. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Baetens Beardsmore, H. (2008). Language promotion by European supra-national institutions. In: O. García (ed.), *Bilingual Education: Multilingual and Multicultural Children and Youths in 21st Century Schools*. Nova Iorque: Blackwell.

Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris: UNESCO.

Beacco, J.C. e M. Byram (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Divisão de Política Linguística. Conselho da Europa.

Beacco, J.C. et al. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Estrasburgo: Divisão de Política Linguística. Conselho da Europa.

Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (CELRM) (1992). Estrasburgo: Conselho da Europa.

CILT (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London CILT: The National Centre for Languages.

Civil Society Platform on Multilingualism (2009). <http://www.euroclio.eu/new/index.php/partners-mainmenu-530/european-citizenship/1207-eu-civil-society-platform-on-multilingualism>

Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender: Rumo à sociedade de aprendizagem. Com (95) 590 final, 29 November 1995*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2001). *Os Europeus e as suas Línguas. Inquérito Eurobarómetro Especial 54*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2006). *Os Europeus e as suas Línguas. Inquérito Eurobarómetro Especial 243*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2008). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Multilinguismo, uma Mais-valia para a Europa e um Compromisso Comum*. Bruxelas: Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Dar um novo impulso à cooperação europeia no domínio do ensino e da formação profissionais para apoiar a Estratégia «Europa 2020»*. Bruxelas: Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2012). Os europeus e as suas línguas. Inquérito Eurobarómetro Especial 386. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2012). Primeiro inquérito europeu sobre competências linguísticas. Relatório final e resumo executivo. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comité de Ministros (1998). *Recomendações aos Estados Membros sobre Línguas Modernas*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Comité de Ministros (2008). *Recomendações aos Estados Membros sobre a Utilização do QECL e a Promoção do Plurilinguismo*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Conselho da Europa (1954). *Convenção Cultural Europeia*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conselho da União Europeia (2002a). Resolução do Conselho relativa à promoção da diversidade linguística e à aprendizagem das línguas. Bruxelas: Comissão Europeia.

Conselho da União Europeia (2002b). Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Barcelona, 15-16 de março 2002. Bruxelas: Comunidades Europeias.

Conselho da União Europeia (2008). Resolução do Conselho sobre uma estratégia europeia a favor do multilinguismo. Bruxelas: Comunidades Europeias.

Conselho da União Europeia (2011). Conclusões do Conselho sobre competências linguísticas para reforçar a mobilidade. Bruxelas: Comunidades Europeias.

Cullen, J., et al. (2008). *Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation*. Bruxelas: Parlamento Europeu.

- Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2008). *Um inventário de ações da comunidade na área do multilinguismo*. Documento de acompanhamento da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho et al. Bruxelas: Comunidades Europeias.
- Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2011a). *Um inventário de ações da comunidade na área do multilinguismo – atualização de 2011*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2011b). *Report on the Implementation of the Council Resolution of 21 November 2008 on a European Strategy for Multilingualism*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2011c). *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Bruxelas: Eurydice/Comissão Europeia.
- Eurydice/EuroStat (2008). *Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. Bruxelas/ Luxemburgo: Eurydice/EuroStat.
- Eurydice/EuroStat (2009). *Números-Chave da Educação na Europa*. Bruxelas: Eurydice/Eurostat
- Extra, G. (2010). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Demolinguistic perspectives. In: J. Fishman and O. Garcia (eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 107-122.
- Extra, G. e D. Gorter (eds.) (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Extra, G. e K. Yağmur (2011). *Report on the Pilot Studies in Poland and Spain*. Berlim/Bruxelas: British Council.
- Extra, G. e Yağmur, K. (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. e O. Garcia (eds.) (2010). *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Fórum das Empresas para o Multilinguismo (2008). *As línguas são a alma do negócio : as línguas facilitam o funcionamento das empresas*. Bruxelas: Comunidades Europeias.
- Fórum das Empresas para o Multilinguismo (2011). *Report on the period September 2009 – June 2011*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Grin, F. (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Grupo de alto nível sobre o multilinguismo (GANM) (2007). *Relatório final*. Bruxelas: Comunidades Europeias.
- Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural (2008). *Um Desafio Salutar. Como a Multiplicidade de Línguas Poderia Consolidar a Europa*. Bruxelas: Comunidades Europeias.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave, 1-24.
- Livro Verde da Comissão Europeia (2008). *Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- McPake, J. and T. Tinsley (co-ords.) (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: ECML.
- Media Consulting Group (2007). *Study on dubbing and subtitling needs and practices in the European audiovisual industry*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Media Consulting Group (2011). *Study on the Use of Subtitling. The Potential of Subtitling to Encourage Language Learning and Improve the Mastery of Foreign Languages*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Nic Craith, M. (2003). Facilitating or generating linguistic diversity. The European Charter for Regional or Minority Languages. In: G. Hogan-Brun and S. Wolff (eds.), *Minority Languages in Europe. Frameworks, Status, Prospects*, 56–72. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- OMC Group Languages for Jobs (2011). *Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Parlamento Europeu (2003). *Resolução do PE que contém recomendações à Comissão sobre as línguas regionais e as línguas de menor difusão na Europa - as línguas das minorias no seio da UE - no contexto do alargamento e da diversidade cultural*. Bruxelas: Parlamento Europeu.
- Parlamento Europeu (2009). *Resolução do PE sobre o multilinguismo, uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*. Bruxelas: Parlamento Europeu.
- PIMLICO Project (2011). *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Portefólio Europeu de Línguas (PEL). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Poulain, M. (2008). European migration statistics: definitions, data and challenges. In: M. Barni and G. Extra (eds.), *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 43–66.
- Reynolds, C. (2008). *Sheffield's Language Education Policies. City Report*. Strasbourg/Sheffield: Council of Europe/Sheffield City Council.
- Schermer, T. (2011). Language Politics. In: B. Wolff, M. Steinbach and R. Pfau (eds.), *Handbook of Sign Linguistics* (no prelo).
- Strubell, M., et al. (2007). *The diversity of language teaching in the European Union. Final report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Communities.
- UNESCO (2003). *Recommendation Concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Recommendation Concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace*. Paris: UNESCO.

Glossário

As definições dadas sobre os níveis de ensino provêm da *Classificação internacional de tipo de educação* (CITE). A CITE é amplamente utilizada num leque de documentos do *Eurydice* com dados essenciais sobre a educação na Europa.

Crianças imigrantes

Crianças que frequentam a escola num país diferente do seu país de origem, ou do país de origem dos seus pais ou avós. Estes termos de referência englobam várias situações legalmente distintas, incluindo as de refugiados, requerentes de asilo, filhos de trabalhadores imigrantes, filhos de cidadãos de países terceiros com um estatuto de residentes de longa duração, filhos de trabalhadores de países terceiros que não são residentes de longa duração, crianças que são residentes irregulares e crianças de origem imigrante que não beneficiam necessariamente de disposições legais relacionadas especificamente com a educação.

Currículo

O programa educativo completo de um tipo de escola, que define para cada ano quais são as disciplinas ensinadas durante quantas horas por semana e quantas semanas por ano. Define ainda, para cada ano, o conteúdo e as metas de aprendizagem exigidas para aprovação na disciplina.

Educação pré-escolar

A educação pré-escolar define-se como a fase inicial da instrução organizada. É ministrada em escolas ou centros e concebida para crianças com pelos menos três anos.

Ensino e formação profissional (EFP)

Nos países europeus, o EFP abrange sistemas nacionais diversificados, baseados nos respetivos ambientes económicos e sociais. O EFP pode ser parte do ensino secundário ou terciário ou de tipos de ensino profissional de adultos. Habitualmente inclui um leque de fornecedores de formação de cariz profissional e de programas de formação no âmbito de quadros relativamente regulados. No nosso projeto, o EFP *não* inclui o ensino universitário, que é abrangido pelo Domínio 5B.

Ensino e formação profissional pública (EFP)

Ensino e formação profissional financiada por meios públicos, ou seja, não financiada por fundos privados.

Ensino na/de língua X

Se a formulação for esta, não é feita distinção entre ensino *na* língua, ou seja, a sua utilização como *meio de instrução*, e o ensino *da* língua, ou seja, o seu ensino como *disciplina* no currículo da escola.

Ensino secundário

Geralmente, este nível inicia-se no final do ensino obrigatório. A entrada dá-se normalmente aos 15 ou 16 anos. Em geral, são necessárias qualificações de entrada (conclusão do ensino obrigatório) e outros requisitos mínimos. A instrução é frequentemente mais centrada em disciplinas do que na segunda etapa do ensino básico. A duração típica do ensino secundário varia de dois a cinco anos. No contexto dos países participantes no LRE, a distinção entre segunda etapa do ensino básico e ensino secundário pode dever-se a diferenças *relacionadas com a idade* ou com o *tipo de escolarização*.

Ensino universitário público geral

Ensino em universidades públicas (não privadas), com exceção das exclusivamente técnicas ou médicas.

Formação contínua de professores

Cursos de atualização para professores (já no ativo) sobre os últimos desenvolvimentos na área de ensino do professor e/ou no campo da pedagogia/educação.

Formação inicial de professores

Cursos/programas de formação de estudantes que pretendem ser professores qualificados (ou seja, que têm lugar antes do início do ensino).

Imigrantes

Nos documentos do *Eurydice* e na estatísticas do *EuroStat*, imigrantes são grupos populacionais *nascidos no estrangeiro* e/ou *não nacionais* no país de residência. No projeto LRE, os imigrantes podem ou não ser nascidos no estrangeiro e podem ou não ser grupos não nacionais no país de residência, dependendo de todo um leque de regulamentos variáveis e específicos de cada país sobre a aquisição da *cidadania*.

Línguas estrangeiras

Línguas que não são aprendidas ou utilizadas em casa, mas aprendidas e ensinadas na escola ou utilizadas como línguas de comunicação mais alargada em setores não educativos.

Línguas gestuais

As línguas gestuais são línguas em modalidade manual-visual que têm uma gramática e um léxico próprios. São as línguas naturais das pessoas que nasceram surdas. As línguas gestuais não são derivadas de línguas faladas e não são internacionais nem universais. Existem centenas de línguas gestuais distintas em todo o mundo.

Línguas imigrantes

Línguas faladas por imigrantes e pelos seus descendentes no país de residência, provenientes de uma grande variedade de (antigos) países de origem.

Língua materna

Habitualmente considerada a primeira língua aprendida e ainda compreendida. A tradicional pergunta sobre a língua materna em estudos europeus de grande escala (incluindo nos censos) está a ser gradualmente substituída por uma pergunta de investigação sobre a utilização de línguas em casa, uma vez que este último conceito é mais transparente para os *informantes* do que os conceitos de «língua materna» ou «língua nativa».

Língua(s) nacional(is)

Línguas(s) oficial(is) de um estado-nação.

Línguas regionais ou minoritárias

Línguas que são tradicionalmente utilizadas num dado território de um estado por cidadãos nacionais do estado que formam um grupo numericamente inferior ao da restante população do estado. São diferentes da(s) *língua(s) do estado* (definição baseada na *Carta europeia de línguas regionais ou minoritárias*, Conselho da Europa. 1992). Regra geral, são línguas de populações que têm raízes étnicas nas áreas em questão ou que se instalaram na regiões em questão vivendo nas mesmas ao longo de gerações. As línguas regionais/minoritárias podem ter o estatuto de *língua oficial*, mas este estatuto estará por definição limitado à área em que são faladas.

Multilinguismo

Presença numa área geográfica, grande ou pequena, de mais de uma «variedade de língua», ou seja, o modo de fala de um grupo social, quer seja formalmente reconhecido como língua ou não.

Plurilinguismo

Repertório de variedades linguísticas que muitos indivíduos utilizam; inclui a variedade linguística frequentemente referida como «língua materna» ou «primeira língua» e quaisquer outras línguas ou variedades.

Primeira etapa do ensino básico

Este nível inicia-se entre os quatro e os seis anos de idade, é obrigatório em todos os países/regiões e geralmente dura entre cinco e seis anos.

Romani/Sinte

Referidas pelos países no projeto LRE como línguas regionais/minoritárias, *não* como línguas «não territoriais».

Segunda etapa do ensino básico

Continua os programas da primeira etapa do ensino básico, embora o ensino seja tipicamente mais centrado em disciplinas. Habitualmente, o fim deste nível coincide com o fim do ensino obrigatório. No contexto dos países participantes no LRE, a distinção entre segunda etapa do ensino básico e ensino secundário pode dever-se a diferenças *relacionadas com a idade ou com o tipo de escolarização*.

PORTUGAL, PERFIL DO PAÍS

J. Lachlan Mackenzie

Contexto do país:

A República Portuguesa possui, de acordo com os resultados provisórios dos Censos de 2011, uma população de 10 561 614 pessoas. A principal língua do país é o português, que teve origem num território que corresponde à Galiza (noroeste de Espanha) e ao norte do território português atual. A língua galaico-portuguesa continuou a ser usada durante o período de domínio árabe e reestabeleceu-se como a língua principal à medida que os seus falantes se moviam para sul. O português foi instituído como a língua da corte pelo rei D. Dinis em 1297.

O português é atualmente usado como língua oficial em oito países (Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste; os chamados países da CPLP) e um território, Macau (Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China). Estima-se que o número total de falantes seja de cerca de 240 milhões. Existem grupos significativos de falantes de português emigrados em vários países do mundo, especialmente em França, no Luxemburgo, em Andorra, no Reino Unido, na Suíça, nos Estados Unidos, no Canadá, na Venezuela e na África do Sul.

Uma percentagem de 4,1% da população residente em Portugal tem nacionalidade não portuguesa (OCDE 2006). As principais nacionalidades dos imigrantes são, de acordo com os dados de 2006 do Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, (em ordem decrescente) cabo-verdiana, brasileira, angolana, guineense e ucraniana (além de várias outras nacionalidades da Europa de Leste), bem como indiana e chinesa. Além disso, existem comunidades de imigrantes do Reino Unido e de outros países europeus. A força de trabalho é de 5 580 700 pessoas (Pordata 2010).

Portugal possui uma língua minoritária, o mirandês, falada e, em certa medida, escrita em Miranda do Douro (cidade raiana do nordeste de Portugal com uma população de cerca de 2000 pessoas) e nas áreas circundantes portuguesas por um máximo de 10 000 pessoas, (quase) todas elas bilingues. O mirandês foi reconhecido em 1999 como língua cooficial de âmbito regional. Em termos linguísticos, a língua mirandesa pertence ao grupo asturo-leonês.

Portugal reconhece ainda a Língua Gestual Portuguesa como língua oficial, tendo declarado que é obrigação do Estado protegê-la e valorizá-la como expressão cultural e como instrumento para o acesso à educação e para a igualdade de oportunidades.

O ensino obrigatório é de doze anos e começa aos seis: está dividido em nove anos de ensino básico, seguido de três anos de ensino secundário ou profissional.

Legislação essencial: o português é definido como língua oficial de Portugal na Constituição da República Portuguesa, parágrafo 3, artigo 11. O mirandês é reconhecido como língua oficial no concelho de Miranda do Douro pela Lei n.º 7/99 de 29 de Janeiro de 1999. A Língua Gestual Portuguesa é reconhecida na revisão de 1997 da Constituição da República Portuguesa, art. 74, § 2h.

Línguas em documentos e bases de dados oficiais:






































A língua nacional, e uma língua R/M (mirandês) são tidas em conta na legislação nacional e/ou nos documentos de política linguística. A aprendizagem e o ensino da língua nacional no estrangeiro por crianças e/ou adultos oriundos de Portugal fazem parte de uma rede que envolve 400 professores em 9 países europeus (Espanha, Andorra, França, Reino Unido, Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo, Alemanha e Suíça) além da África do Sul, com financiamento e sob a administração do Instituto Camões. A *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias* não foi assinada/ratificada. A nível nacional, o mirandês é a única língua R/M reconhecida, existindo oferta de ensino na mesma.

Existem mecanismos oficiais de recolha de dados nacionais sobre diversidade linguística em Portugal, na forma de censos periodicamente atualizados. No entanto, estes mecanismos de recolha de dados incluem apenas a língua nacional, com base numa pergunta sobre a língua materna.

Portugal, cujas fronteiras atuais foram definidas no essencial em 1249, revela um grau relativamente alto de estabilidade demográfica e linguística, sendo fundamentalmente um país monolíngue. No entanto, a sua história pô-lo em contacto regular com outras línguas, quer na Europa (especialmente espanhol, inglês e francês) quer no resto do mundo como consequência do seu passado colonial (línguas da América do Sul, de África e da Ásia). Por isso, os portugueses ficaram conscientes das vantagens do multilinguismo e os diferentes governos não só asseguraram o apoio à língua nacional como estimularam o ensino de línguas estrangeiras nas suas políticas e legislação, além de financiarem o ensino em língua portuguesa no estrangeiro. A língua regional mirandesa foi reconhecida, mas as línguas imigrantes não obtiveram reconhecimento na lei nem nos censos.

LR/M: Línguas Regionais ou Minoritárias
 LE: Línguas Estrangeiras
 LI: Línguas Imigrantes
 LN: Língua Nacional

Línguas na educação pré-escolar

| | LRM | LE | LI | Apoio adicional em LM |
|--|--|----|----|-----------------------|
| Grupos alvo |  | | | |
| LRM |  todos  apenas falantes nativos  apoio inexistente | | | |
| LE |  todos  restrito  apoio inexistente | | | |
| LI |  todos  apenas falantes nativos  apoio inexistente | | | |
| LN adicional |  todos  apenas filhos de imigrantes  apoio inexistente | | | |
| Duração |  | | | |
| |  ≥2 anos  1 ano  <1 ano | | | |
| Requisitos quanto à dimensão dos grupos |  | | | |
| |  nenhum  5-10  >10 | | | |
| Dias por semana |  | | | |
| |  >1 dia  0,5 -1 dia  <0,5 dia | | | |
| Formação inicial de professores |  | | | |
| |  específica para a disciplina  geral  inexistente | | | |
| Formação contínua de professores |  | | | |
| |  específica para a disciplina  geral  inexistente | | | |
| Financiamento público disponível |  | | | |
| |  total  parcial  inexistente | | | |

Línguas disponibilizadas na educação pré-escolar:

| | |
|----------------------|----------|
| Línguas R/M | Mirandês |
| Línguas Estrangeiras | - |
| Línguas Imigrantes | - |

O ensino pré-primário é opcional em Portugal, mas a disponibilização de jardins de infância para crianças com cinco anos tornou-se obrigação do Estado desde 2009. Para a grande maioria dos alunos, o português é a única língua de instrução na escola pré-primária. Contudo, verifica-se, desde cerca de 1990, um aumento gradual da consciência das dificuldades que os alunos do ensino pré-primário cuja língua nativa não é o português enfrentam (Litwinoff 1992), nomeadamente, os falantes de — sobretudo — crioulo cabo-verdiano, *Kriol* (crioulo guineense), uma das línguas crioulas de São Tomé e Príncipe, ucraniano ou chinês (ver Mateus et al. 2008). Já foram propostas medidas para sensibilizar os educadores para a situação bilingue dos alunos imigrantes da escola pré-primária. Na zona do país em que é falado o mirandês, existe formação inicial disponível para os educadores de infância.

Línguas na primeira etapa do ensino básico

Organização

| | LRM | LE | LI |
|--|-----|----|----|
| Currículo ● coerente e explícito ● geral ● sem diretrizes | | | |
| Línguas usadas como meio de instrução (AILC) ● disseminada ● localizada ● inexistente | | | |
| Grupos alvo LRM ● todos ● apenas falantes nativos ● apoio inexistente LE ● todos ● restrito ● apoio inexistente LI ● todos ● apenas falantes nativos ● apoio inexistente | | | |
| Início do ensino de língua ● a partir do 1.º ano ● a partir de meados da 1.ª etapa do EB ● a partir do final da 1.ª etapa do EB | | | |
| Horário ● em horário escolar ● parcialmente em horário escolar ● fora do horário escolar | | | |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão dos grupos ● nenhum ● 5-10 ● >10 | | | |

| | LRM | LE | LI |
|---|-----|----|----|
| Monitorização das competências linguísticas | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> padronizada a nível nacional definida na escola inexistente | | | |
| Nível a ser alcançado | | | |
| LRM normas nacionais ou regionais normas definidas na escola não especificado LE ligado ao QECRL normas nacionais ou definidas na escola não especificado LI normas nacionais ou regionais normas definidas na escola não especificado | | | |

| Financiamento público disponível | | | |
|--|----|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> total parcial inexistente | | | |
| | LN | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Currículo | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> coerente e explícito geral sem diretrizes | | | |
| Apoio adicional para recém-chegados | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> antes das aulas durante as aulas inexistente | | | |
| Avaliação de diagnóstico à entrada | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> todos apenas imigrantes inexistente | | | |
| Monitorização das competências linguísticas | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> padronizada a nível nacional definida na escola inexistente | | | |

Ensino

| | LRM | LE | LI |
|---|-----|----|----|
| Qualificações dos professores | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> professores de língua professores de ensino geral não qualificados | | | |
| Formação inicial de professores | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> específica para a disciplina geral inexistente | | | |

| | | | |
|--|------------|-----------|-----------|
| | LRM | LE | LI |
|--|------------|-----------|-----------|

Formação contínua de professores

- específica para a disciplina
- geral
- inexistente



Mobilidade

- Integrada na formação
- apoio financeiro informal
- inexistente
- não aplicável



| | |
|--|-----------|
| | LN |
|--|-----------|

Qualificações dos professores

- professores de língua
- professores de ensino geral
- não qualificados



Formação inicial de professores

- específica para a disciplina
- geral
- inexistente



Formação contínua de professores

- específica para a disciplina
- geral
- inexistente



Línguas disponibilizadas na primeira etapa do ensino básico:

| | |
|-----------------------------|--|
| Línguas R/M | Mirandês |
| Línguas Estrangeiras | Inglês, Francês: umas destas línguas é obrigatória |
| Línguas Imigrantes | - |

O português é a língua veicular em todas as escolas, embora em algumas escolas privadas possam ser usadas outras línguas (tais como o inglês, o francês e o alemão), sendo também uma disciplina curricular ao longo do ensino básico. Não existe instrução obrigatória em língua estrangeira no primeiro ciclo. No entanto, nos últimos anos, o Ministério da Educação fez fortes recomendações no sentido de que as escolas disponibilizassem aulas de inglês a partir do terceiro ano no quadro da área de «enriquecimento curricular» (e disponibilizou fundos para o efeito). Em 2008, mais de 99% das escolas tinham implementado esta recomendação; mais de 50% tinham o ensino de inglês a partir do primeiro ano. No segundo ciclo (5.º e 6.º anos), uma língua estrangeira torna-se parte do currículo obrigatório; o governo atual propõe a obrigatoriedade de a língua estrangeira do segundo ciclo ser o inglês.

Os professores da primeira etapa do ensino básico, especialmente os que trabalham em áreas multilingues, têm consciência do plurilinguismo das crianças ao seu cuidado e formação para trabalhar neste contexto. Porém, as línguas imigrantes não são tratadas como um objeto de estudo, embora as comunidades ucranianas e chinesas tenham organizado cursos independentes nas suas respetivas línguas. Na zona onde se fala o mirandês, os professores têm, desde 1985, a possibilidade de dedicar atenção especial à língua mirandesa e de a usar como meio de instrução.













Línguas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário

Organização

| | LRM | LE | LI |
|--|-----|----|----|
| Currículo ● coerente e explícito ● geral ● sem diretrizes | ● | ● | |
| Línguas usadas como meio de instrução (AILC) ● disseminada ● localizada ● inexistente | ● | ● | |
| Grupos alvo LRM ● todos ● apenas falantes nativos ● apoio inexistente LE ● todos ● restrito ● apoio inexistente LI ● todos ● apenas falantes nativos ● apoio inexistente | ● | ● | |
| Horário ● em horário escolar ● parcialmente em horário escolar ● fora do horário escolar | ● | ● | |
| Requisitos mínimos quanto à dimensão dos grupos ● nenhum ● 5-10 ● >10 | ● | ● | |
| Monitorização das competências linguísticas ● padronizada a nível nacional ● definida na escola ● inexistente | ● | ● | |
| Nível a ser alcançado LRM ● normas nacionais ou regionais ● normas definidas na escola ● não especificado LE ● ligado ao QECRL ● normas nacionais ou definidas na escola ● não especificado LI ● normas nacionais ou regionais ● normas definidas na escola ● não especificado | ● | ● | |
| Financiamento público disponível ● total ● parcial ● inexistente | ● | ● | |

| | LN |
|---|---|
| Currículo <ul style="list-style-type: none"> ● coerente e explícito ● geral ● sem diretrizes |  |
| Apoio adicional para recém-chegados <ul style="list-style-type: none"> ● antes das aulas ● durante as aulas ● inexistente |  |
| Avaliação de diagnóstico à entrada <ul style="list-style-type: none"> ● todos ● apenas imigrantes ● inexistente |  |
| Monitorização das competências linguísticas <ul style="list-style-type: none"> ● padronizada a nível nacional ● definida na escola ● inexistente |  |

Ensino

| | LRM | LE | LI |
|---|---|---|--|
| Qualificações dos professores <ul style="list-style-type: none"> ● professores de língua ● professores de ensino geral ● não qualificados |  |  | |
| Formação inicial de professores <ul style="list-style-type: none"> ● específica para a disciplina ● geral ● inexistente |  |  | |
| Formação contínua de professores <ul style="list-style-type: none"> ● específica para a disciplina ● geral ● inexistente |  |  | |
| Mobilidade <ul style="list-style-type: none"> ● Integrada na formação ● algum apoio financeiro ● inexistente ⊖ não aplicável |  |  |  |
| Nível de língua exigido <ul style="list-style-type: none"> ● ligado ao QECRL ● normas nacionais ou regionais ● nenhum ⊖ não aplicável |  |  |  |

| | LN |
|---|---|
| Qualificações dos professores <ul style="list-style-type: none"> ● professores de língua ● professores de ensino geral ● não qualificados |  |
| Formação inicial de professores <ul style="list-style-type: none"> ● específica para a disciplina ● geral ● inexistente |  |
| Formação contínua de professores <ul style="list-style-type: none"> ● específica para a disciplina ● geral ● inexistente |  |
| Nível de língua exigido a falantes não nativos <ul style="list-style-type: none"> ● ligado ao QECRL ● normas nacionais ou definidas na escola ● não especificado |  |

Línguas disponibilizadas na segunda etapa do ensino básico e no ensino secundário:
















| | |
|---|---|
| Línguas R/M | Mirandês |
| Línguas Estrangeiras (<i>línguas em itálico disponibilizadas apenas no ensino secundário</i>) | Obrigatórias: 2 entre Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, <i>Latim, Grego</i> |
| Línguas Imigrantes | – |

Na segunda etapa do ensino básico (ou seja, a partir do 3.º ciclo), é obrigatório o estudo de duas línguas estrangeiras. O governo apresentou uma proposta no sentido de o inglês ser uma dessas línguas. No sistema atual, a grande maioria dos alunos combina o inglês com o francês, o alemão, o espanhol, o latim ou o grego clássico (em disciplinas organizadas em consonância com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). No ensino secundário, o ensino em língua portuguesa continua, havendo uma disciplina de língua estrangeira para os alunos da área de ciências e duas para os alunos de humanidades. As línguas imigrantes não são objeto de estudo nem meio de instrução nas escolas portuguesas. Recorde-se que 50% dos imigrantes vêm de países que têm o português como língua oficial. A língua regional mirandesa pode ser ensinada na zona onde é falada.

Línguas no ensino pós-secundário e no ensino superior

Ensino pós-secundário (em três instituições)



| Apoio adicional em LN | Instituição A | Instituição B | Instituição C |
|--|--|--|--|
| Competências profissionais ● sim ● não |  |  |  |
| Melhoria geral das competências ● sim ● não |  |  |  |
| Financiamento público disponível ● total ● parcial ● inexistente |  |  |  |
| Estágios em empresas ● Integrado nos cursos ● opcional ● inexistente |  |  |  |
| Uso dos instrumentos da UE ● sim ● não |  |  |  |

Línguas disponibilizadas em três instituições de EFP em Portugal:

| | |
|----------------------|-----------------------------------|
| Línguas R/M | Mirandês |
| Línguas Estrangeiras | Inglês, Francês, Alemão, Espanhol |
| Línguas Imigrantes | - |

Ensino superior (em três instituições)

| | Instituição A | Instituição B | Instituição C |
|---|---------------|---------------|---------------|
| Língua(s) de instrução ● Nacional, estrangeiras e R/M ● nacional e estrangeiras ● apenas nacional | | | |
| Línguas no sítio Web ● Nacional, estrangeiras e R/M ● nacional e estrangeiras ● apenas nacional | | | |
| Grupos alvo para apoio adicional em língua nacional ● todos ● restrito ● nenhum | | | |
| Nível a ser alcançado na instrução em língua estrangeira ● Ligado ao QECRL ● nacional ou definido na instituição ● nenhum | | | |
| Recrutamento de alunos não nacionais ● Internacionais e imigrantes ● apenas internacionais ● apenas falantes nativos da língua nacional | | | |
| Mobilidade dos alunos de língua ● obrigatória ● opcional ● oferta inexistente | | | |
| Mobilidade de alunos de áreas não linguísticas ● obrigatória ● opcional ● oferta inexistente | | | |

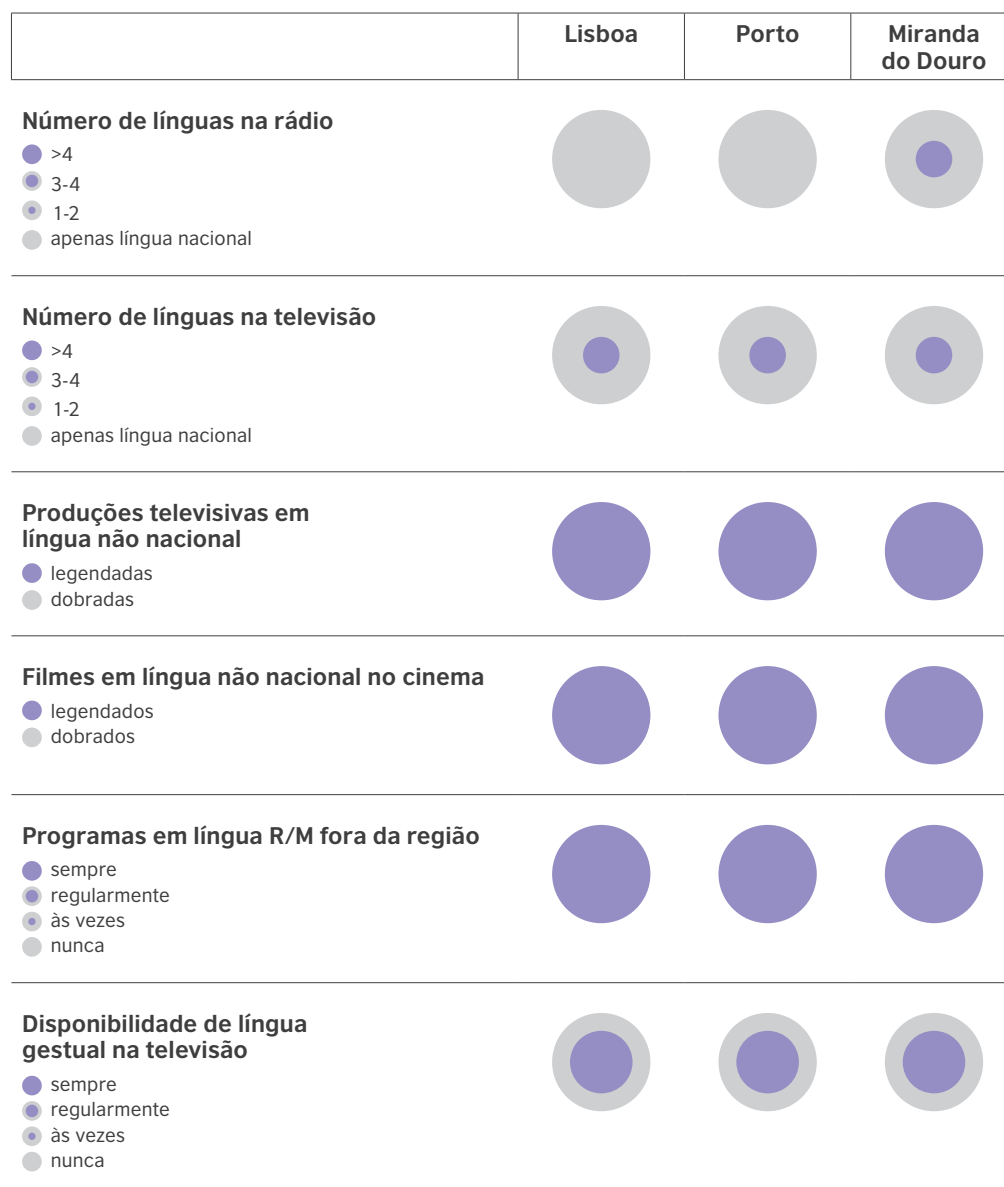
Línguas disponibilizadas em três instituições de ensino superior em Portugal:

Árabe, Neerlandês, Inglês, Francês, Alemão, Húngaro, Italiano, Russo, Espanhol, Dinamarquês, Hindi, Japonês, Latim, Mandarim, Polaco, Língua Gestual Portuguesa, Romeno, Sueco, Turco, Grego Antigo, Búlgaro, Grego, Gujarati, Hebreu, Coreano, Persa, Sérvio, Esloveno, Tétum

No ensino superior, o português é quase sempre a língua de instrução. No entanto, a internacionalização da educação decorrente do Processo de Bolonha levou a que determinadas faculdades oferecessem cursos em inglês frequentados quer por alunos visitantes quer por portugueses. Em geral, as universidades portuguesas estão conscientes do valor da competência em línguas, disponibilizando formação em português para falantes não nativos que pretendam ser aceites nos seus programas de estudos e numa grande variedade de línguas que podem ser escolhidas voluntariamente pelos alunos. Não é dedicada atenção especial a línguas regionais ou imigrantes.

Os estabelecimentos de formação profissional asseguram a instrução em português aos seus alunos de forma que estes desenvolvam competências de precisão linguística e de eficácia na comunicação. Em geral, dedicam também atenção a uma língua estrangeira, sendo a orientação para competências relacionadas com a área profissional.

Línguas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa



Línguas disponibilizadas nos meios de comunicação audiovisuais e na imprensa em três cidades em Portugal:

| | |
|------------------|--|
| Rádio | Mirandês |
| Televisão | Inglês |
| Jornais | Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano, Neerlandês, Russo, Mirandês |

Os conteúdos televisivos e os filmes nos cinemas são exibidos na língua original com legendas em português — com exceção de algumas produções dirigidas a crianças, que são dobradas. Alguns programas de televisão selecionados contêm uma janela com um intérprete a comunicar em Língua Gestual Portuguesa. Existem jornais e revistas disponíveis em línguas estrangeiras, primordialmente para responder às necessidades dos turistas; mas existem também publicações para imigrantes, como é o caso do jornal em língua russa *Slovo*.

Línguas nos serviços e espaços públicos

Estratégias linguísticas institucionalizadas a nível municipal

| | Lisboa | Porto | Miranda do Douro |
|---|---|-------|------------------|
| | <p>● >4 línguas ● 3-4 línguas ● 1-2 línguas ● apenas a língua nacional ●●● prática alargada ●●● prática ocasional ●●● prática inexistente</p> | | |
| Serviços da Câmara Municipal | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Presença no sítio Web | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Relatórios municipais anuais | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Tradutores e intérpretes internos ou externos | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Competências noutras línguas além da língua nacional nas descrições de funções dos funcionários | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Planos ou esquemas em vigor para reforçar as competências em línguas | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Recrutamento de falantes de línguas para ajudar aos objetivos coletivos | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Oferta de formação em línguas aos funcionários | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Registo regularmente atualizado de competências em línguas dos funcionários | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |
| Esquemas de recompensa ou promoção pela capacidade de comunicar adequadamente em outra língua | ●●● ● | ●●● ● | ●●● ● |

Serviços de comunicação oral

| | Lisboa | Porto | Miranda do Douro |
|---|--------|-------|------------------|
| | | | |
| Debates políticos e processos de tomada de decisão à escala municipal (camarária) | | | |
| Serviços educativos | | | |
| Serviços de emergência | | | |
| Serviços de saúde | | | |
| Serviços sociais | | | |
| Serviços jurídicos | | | |
| Serviços de transporte | | | |
| Serviços de imigração e integração | | | |
| Serviços de turismo | | | |
| Programas de teatro | | | |

Serviços de comunicação escrita

| | Lisboa | Porto | Miranda do Douro |
|--|--------|-------|------------------|
|--|--------|-------|------------------|

● >4 línguas ● 3-4 línguas ● 1-2 línguas ● nacional

| | | | |
|--|--|--|--|
| Debates políticos e processos de tomada de decisão à escala municipal (camarária) | | | |
| Serviços educativos | | | |
| Serviços de emergência | | | |
| Serviços de saúde | | | |
| Serviços sociais | | | |
| Serviços jurídicos | | | |
| Serviços de transporte | | | |
| Serviços de imigração e integração | | | |
| Serviços de turismo | | | |
| Programas de teatro | | | |

Línguas disponibilizadas em serviços e espaços públicos em três cidades em Portugal (N ≥ 2):

Inglês, Espanhol, Francês, Mirandês, Russo, Chinês, Alemão, Romeno

Os municípios têm alguma consciência do multilinguismo nas suas comunidades e disponibilizam determinados serviços em inglês e espanhol. Uma instituição nacional disponibiliza serviços de interpretação para cerca de 60 línguas. O material escrito produzido pelos municípios é tipicamente publicado apenas em português, embora os serviços de imigração e de turismo sejam multilingues. O município de Miranda do Douro disponibiliza muitos serviços escritos em mirandês e espanhol, além do português.

Línguas nas empresas (20 empresas)

| Estratégias linguísticas gerais | Prática alargada | Prática ocasional | Prática inexistente |
|---|------------------|-------------------|---------------------|
| Disponibilidade de estratégia linguística | 5 | 4 | 11 |
| Ênfase nas competências linguísticas no recrutamento | 8 | 8 | 4 |
| Oferta de mobilidade internacional | 3 | 5 | 12 |
| Uso de tradutores/intérpretes externos | 0 | 5 | 15 |
| Registos das competências linguísticas dos funcionários | 0 | 7 | 13 |
| Uso de redes de formação linguística | 1 | 1 | 18 |
| Uso de programas/financiamento da UE | 0 | 3 | 17 |
| Conhecimento de programas/financiamento da UE | 0 | 9 | 11 |

LN: Língua Nacional

IC: Inglês Comercial

LE: Línguas Estrangeiras

LR/M: Línguas Regionais ou Minoritárias

LI: Línguas Imigrantes

| Estratégias linguísticas internas | Prática alargada | | | Prática ocasional | | | Prática inexistente | | |
|---|------------------|----|-------------|-------------------|----|-------------|---------------------|----|-------------|
| | LN | IC | LE-R/M - LI | LN | IC | LE-R/M - LI | LN | IC | LE-R/M - LI |
| Parcerias com o setor educativo | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 3 | 16 | 13 | 16 |
| Esquemas de recompensa/promoção baseados em competências linguísticas | 0 | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 15 | 13 | 16 |
| Oferta de formação em língua | 1 | 3 | 1 | 7 | 5 | 4 | 12 | 12 | 15 |
| Uso do QECRL | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 19 | 17 | 16 |
| Língua usada em documentos no local de trabalho/ <i>intranet</i> | 20 | 5 | 1 | 0 | 9 | 2 | 0 | 6 | 17 |
| Línguas usada em <i>software</i> , programas da Web | 18 | 7 | 1 | 0 | 8 | 0 | 2 | 5 | 19 |
| Estratégias linguísticas externas | | | | | | | | | |
| Língua usada em relatórios anuais/de atividades | 20 | 5 | 0 | 0 | 9 | 1 | 0 | 6 | 19 |
| Língua usada em marketing | 20 | 8 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 7 | 19 |
| Língua usada na marca/identidade | 17 | 9 | 3 | 2 | 5 | 2 | 1 | 6 | 15 |
| Língua usada no sítio Web | 19 | 14 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 18 |

Outras línguas além do inglês disponibilizadas em 20 empresas em Portugal (N ≥ 2):

Francês, Espanhol, Alemão, Italiano, Árabe, Cantonês Chinês

As empresas inquiridas refletiram uma tendência geral em Portugal de favorecimento da utilização do português, mas também de reconhecimento da importância do inglês comercial para interação com clientes e empresas estrangeiras. Outras línguas tendem a não ter preponderância, exceto no caso de empresas com interesses específicos em países particulares. A promoção das competências linguísticas na língua nacional, em inglês como língua franca ou em outras línguas não é, normalmente, uma prioridade. O multilinguismo não ocupa um lugar de destaque nas preocupações das empresas portuguesas que preencheram o questionário.

Principais resultados globais:

Portugal revela-se um país profundamente consciente do estatuto da sua língua nacional como a quinta mais falada no mundo, reconhecendo também a importância do inglês (comercial) no papel do país no mundo globalizado. Promove a língua regional mirandesa, falada por 0,1% da população nacional e conferiu proteção constitucional à Língua Gestual Portuguesa. A escolaridade é disponibilizada em português, e também há aulas de inglês, do primeiro ciclo do ensino básico em diante, e mais tarde de uma segunda língua estrangeira. A comunicação social tem uma influência positiva nas atitudes da população relativamente às línguas estrangeiras e na sua competência em língua estrangeira, o que não se reflete numa forte orientação dos serviços públicos ou das empresas para a valorização das competências linguísticas dos seus funcionários.

Iniciativas e projetos-piloto prometedores

Uma contribuição de destaque no que se refere à sensibilização para as minorias linguísticas foi o projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2003-2007), financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e levado a cabo pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) em colaboração com diversas escolas. O resultado inclui não só a realização de educação bilingue em escolas selecionadas (ainda em curso), mas também o desenvolvimento de materiais e recomendações para o Ministério da Educação e várias publicações (ver Mateus et al. 2008).

O British Council está a trabalhar em parceria com o Ministério da Educação num projeto-piloto de quatro anos (2011-2015) com vista a introduzir educação bilingue do primeiro ano em diante em oito escolas públicas de primeiro ciclo. Cerca de cinco horas por semana são lecionadas em inglês, sendo que o British Council disponibiliza formação e apoio.

Além disso, realizaram-se esforços no sentido de promover o multilinguismo em negócios internacionais, por exemplo pelo *Three Linguistic Spaces* (<http://www.3el.org/>; em relação às áreas de falantes de francês, espanhol e português), um grupo de pressão que defende a intercompreensibilidade das línguas românicas.

O projeto REFLECT (2000-2002), o projeto PROTOCOL II (2002-2004) e o projeto ECLAT (2006-2008; o sítio Web <http://www.eclatproject.eu/> ainda está ativo) definiram um esquema de auditoria de língua e cultura para as PME, proporcionando dados reais sobre as necessidades e tendências das empresas na área das competências linguísticas e culturais e promovendo o desenvolvimento do planeamento linguístico.

Referências

Litwinoff, Raja (1992). Projecto piloto de educação bilingue e bicultural no ensino pré-primário e primário *Documentos do Encontro a Comunidade Africana em Portugal*. Lisboa: Colibri, 71-73.

Mateus, Maria Helena Mira et al. (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Salomão, Ricardo (2011). *Comunicação e exportação*. Lisboa: Nova Vega.

O projeto Language Rich Europe é levado a cabo por um consórcio de mais de 30 parceiros



Com o patrocínio de:



Publicação do projeto:



www.language-rich.eu

© British Council 2012 Brand and Design/C403

O British Council cria oportunidades internacionais para cidadãos do Reino Unido e de outros países, construindo uma relação de confiança entre eles em todo o mundo.

Instituição sem fins lucrativos registada sob o número: 209131 (Inglaterra e País de Gales) SC037733 (Escócia).