



Network project for the decentralised and centralised  
dissemination of TNP3 results and outcomes

## RELATÓRIO-SÍNTESE “SUL” (SUB-PROJECTO 3)

### As línguas como interface entre os diferentes sectores educativos

#### 1. Objectivos e aspectos do sub-projecto

O sub-projecto 3 do TNP3 centrou a sua atenção num novo conceito no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas. Um dos seus objectivos consistiu em lidar com questões relacionadas com as áreas em que os diferentes sectores educativos se intersectam e interagem, i.e., onde a comunicação e a cooperação são estabelecidas entre os diversos actores/agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se, efectivamente, de zonas de intersecção onde, por um lado, interagem diferentes níveis do ensino de línguas e, por outro lado, onde se entrecruzam (ou se podem entrecruzar) os diferentes agentes, i.e., os responsáveis pela tomada de decisões/decisores políticos e os fornecedores de serviços linguísticos (*language providers*), – tanto no eixo vertical referente ao ensino formal das línguas, como no eixo horizontal constituído por outros fornecedores de serviços linguísticos ou oportunidades de aprendizagem de línguas. O nosso interesse radica, em concreto, nos diferentes modos, efeitos, aspectos e estruturas envolvidos, i.e., se e de que forma é que os professores dos diversos níveis, os alunos, os actores intervenientes, bem como outros parceiros interessados cooperam e comunicam com as Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de assegurar o objectivo comum de fomentar e melhorar a aprendizagem de línguas, bem como o multilinguismo, numa perspectiva de aprendizagem contínua ao longo da vida (*LLL – life-long learning*).

**1.2 Enquadramento teórico do novo conceito:** Embora a aprendizagem de línguas seja, de um modo geral, reconhecida como um processo contínuo por excelência, e apesar dos vários instrumentos que estão a ser desenvolvidos e das iniciativas tomadas a nível europeu para garantir resultados eficazes, transparentes e equivalentes por toda a Europa ao nível da aprendizagem de línguas (por exemplo, QECR e ELP), a verdade é que os especialistas linguísticos envolvidos nos diferentes sectores da educação nem sempre estão plenamente cientes da existência uns dos outros, ao contrário do que acontece com os diferentes sectores educativos, decisores políticos e outros fornecedores ou prestadores de serviços linguísticos (*providers*). O objectivo do sub-projecto consistia em averiguar as práticas e as experiências resultantes de um processo de interligação eficaz e bem sucedido; detectar e analisar as necessidades e as possibilidades onde a cooperação ainda não esteja

operacional, susceptíveis de gerar efeitos sinérgicos; e, ao mesmo tempo, demonstrar de que forma é que a comunicação entre os diversos actores poderá beneficiar simultaneamente alunos, instituições e países, de forma a que os seus cidadãos possam vir a atingir o objectivo de dominar pelo menos 1+2 línguas. Este objectivo encontra-se intimamente ligado com os esforços gerais desenvolvidos a nível europeu: o aumento da empregabilidade através da mobilidade, a criação de coesão social e a promoção de uma dimensão europeia.

**1.3 Linhas gerais e objectivos:** Existem três questões centrais no que toca às actividades, relatórios, análises e recomendações do sub-projecto:

- Facilitar a continuidade da aprendizagem (e ensino) de línguas, tornando-a mais coerente e eficiente. Este objectivo deverá ser cumprido através da eliminação de obstáculos, garantindo, assim, um progresso e evolução simples, bem como percursos de aprendizagem transparentes e eficazes.
- Criar condições e fomentar a motivação para a aprendizagem de mais línguas, encorajando e promovendo o multilinguismo, de forma a atingir o objectivo segundo o qual todos os cidadãos falem pelos menos duas línguas estrangeiras.
- Fomentar processos individuais e colectivos de aquisição e desenvolvimento de uma consciência linguística na perspectiva da aprendizagem contínua ao longo da vida.

A nova perspectiva abordada prende-se com uma orientação direccionada para os resultados: no que respeita à aprendizagem de línguas, em particular, o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a competência, i.e., a capacidade de aplicar o conhecimento. De facto, a competência assume-se como algo de grande importância para o aluno enquanto entidade individual, bem como para os profissionais envolvidos no ensino de línguas. Efectivamente, cada passo dado no caminho rumo ao multilinguismo implica que o aluno seja capaz de verificar os níveis de competência atingidos e, em conformidade, seja igualmente capaz de escolher, a partir de um vasto leque de possibilidades, a hipótese de continuar eficazmente e sem atrasos desnecessários na direcção previamente definida, e com a(s) língua(s) que ele/a decida aprender ou melhorar. A fim de assegurar uma evolução linguística transparente, eficiente, individualmente diversificada e, por conseguinte, satisfatória, espera-se que os profissionais oriundos dos mais diversos sectores da indústria das línguas, bem como os responsáveis pela tomada de decisões venham a terreiro, publicamente, e sejam capazes de conversar entre si, ao mesmo tempo que, centrando-se nos resultados dos processos de aprendizagem, sejam capazes de otimizar os resultados dos seus esforços comuns. Este tipo de abordagem acabará por resultar numa maior sensibilização das consciências para a aprendizagem das línguas, ao mesmo tempo que fará com que os cidadãos europeus reconheçam as

vantagens de dominar mais línguas, bem como a necessidade de aprender línguas em diferentes fases da sua vida.

#### **1.4 O papel desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior neste**

**processo:** Um dos principais objectivos do sub-projecto consistia em identificar o papel desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior neste processo. Uma vez que ocupam uma posição central no processo de aprendizagem contínua ao longo da vida, tanto em termos da criação e fornecimento de condições para o aluno, como em termos dos recursos humanos necessários para o ensino de línguas, as Instituições de Ensino Superior deveriam ser capazes de assumir a liderança no que respeita à concepção de cenários de aprendizagem de línguas que englobem todo o espectro da aprendizagem de línguas. Era nosso intuito descobrir de que forma é que as Instituições de Ensino Superior podem intervir, incentivar, estimular e dar início a actividades capazes de encorajar e envolver o estabelecimento de contactos.

## **2. Plano geral de actividades e desenvolvimento do sub-projecto**

No decurso do trabalho desenvolvido no âmbito do sub-projecto, foram realizadas as actividades abaixo mencionadas, tendo sido obtidos os seguintes resultados:

**Fase 1:** Introdução, clarificação e identificação de questões relevantes acerca do conceito de interface: decisões ao nível da estrutura dos relatórios nacionais relacionados com o mapeamento dos contactos e interacções existentes e necessários, relatórios sobre potenciais exemplos existentes de boas práticas. Produto: Relatórios Nacionais (RN) e questionários sobre a interacção existente a nível nacional.

**Fase 2:** Com base nos relatórios nacionais, foi elaborado, discutido e avaliado um relatório-síntese (RS). O mesmo foi utilizado como um documento de referência para a elaboração de um questionário no âmbito de uma sondagem à dimensão europeia. Os questionários foram traduzidos e foi elaborada uma lista dos indivíduos inquiridos. Produtos: Relatório-síntese (RS), relatórios dos *workshops*, questionários em 11 línguas.

**Fase 3:** Com base na informação recolhida, foram igualmente feitas recomendações e propostas, posteriormente formuladas e discutidas em *workshops*. Produtos: Resultados das consultas efectuadas, recomendações e propostas, Relatório Final.

A fim de obter exemplos concretos da interacção e das soluções apresentadas, é favor consultar o relatório nacional (RN), o relatório-síntese (RS), os relatórios dos *workshops*, os relatórios de Southampton referentes à formação de professores, bem como o Relatório Final extensivo, disponíveis na página Web do TNP3.

### **3. Mapeamento das interfaces**

Os diferentes sectores educativos, bem como os vários prestadores de serviços de formação em línguas estrangeiras foram estruturados em termos de sistema de coordenadas, com o intuito de possibilitar comparações com o relatório nacional e, ao mesmo tempo, de proporcionar uma visão geral mais clara e abrangente dos vários tipos de sobreposições existentes. O eixo vertical representa os três (ou mais) níveis dos sistemas educativos formais, nomeadamente Primário, Secundário e Terciário. O eixo horizontal reúne todos os outros fornecedores de serviços linguísticos formais ou informais, tais como instituições educativas para adultos, institutos culturais estrangeiros, escolas de línguas e institutos linguísticos privados, bem como organizações de ensino à distância e organizações de *e-learning*.

### **4. Resultados de consulta**

Conforme descrito no Relatório-síntese, o resultado geral da sondagem indica que a *interface* entre as Instituições de Ensino Superior e o ensino secundário desempenha o papel mais importante no chamado eixo vertical. Esta *interface* inclui a formação de professores, sendo que os professores do ensino secundário acabam por exercer a função de mentores, bem como a formação em contexto de estágio, cooperação ao nível da pesquisa e desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação. Contudo, não estão a ser desenvolvidos os esforços suficientes no sentido de englobar todos os aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. No âmbito da aprendizagem precoce de línguas, por exemplo, existe uma cooperação insuficiente e deficitária entre as Instituições de Ensino Superior e os fornecedores de serviços linguísticos, pelo que esta é uma necessidade urgente. Outra área que carece de desenvolvimento é o conceito de aprendizagem contínua ao longo da vida. O eixo horizontal descreve a cooperação existente entre as Instituições de Ensino Superior e os fornecedores de serviços linguísticos externos ao chamado sistema de ensino formal. Neste caso, as áreas de maior destaque são os Institutos Culturais Estrangeiros, nomeadamente o Goethe Institut, a Alliance Française, Ensino à Distância e E-learning e organizações internas, tais como a EUROCALL, COIMBRA, LINGUA, AILA, etc. Os países do Sul da Europa não constituem exceções, uma vez que seguem o mesmo padrão, quer no eixo vertical, quer no eixo horizontal.

## **5. A Região Sul da Europa e os Estados Mediterrânicos**

Os países da Região Sul da Europa e os Estados do Mediterrâneo têm algumas características em comum. À excepção de Malta e do Chipre, todos eles têm uma dimensão considerável e as suas línguas nacionais estão a conquistar uma importância e um interesse cada vez mais crescentes, exceptuando talvez o Francês. Durante muito tempo, os países onde se falavam línguas românicas eram tidos como resistentes à expansão das línguas estrangeiras e do multilinguismo. A “mentalidade monoglota” prevaleceu durante séculos. No entanto, esta mentalidade parece ter-se alterado durante as últimas décadas, ou menos, algures em países como a Espanha, onde a mudança se processou em tempo recorde. Para que estes países se possam assumir como membros activos no âmbito da comunidade internacional, e para que possam ser devidamente competitivos a nível global, é absolutamente necessário criar competências em línguas estrangeiras, bem como competências interculturais. Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior devem e, na verdade, podem desempenhar um papel crucial, muito embora sejam precisamente os factores externos ao sistema educativo que acabam por determinar em que medida é que a cooperação com os diferentes sectores educativos e com outros fornecedores de serviços linguísticos está operacional, e até que ponto pode ser desenvolvida. Alguns destes factores são, nomeadamente, as políticas linguísticas nacionais, a afectação de recursos para a formação de professores, a formação de carácter específico e especializado em contexto de estágio, a postura generalizada da sociedade e do mercado de trabalho face à necessidade de competências linguísticas e culturais, sobretudo em mais do que uma língua estrangeira, e o reconhecimento do objectivo comum europeu, segundo o qual todos os cidadãos deverão dominar 1+2 línguas, i.e., a sua língua materna e duas línguas estrangeiras, apresentando competências enquadradas pelo menos até ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência.

### **5.1 Estruturas de interface existentes**

Os dados seguintes baseiam-se, essencialmente, nos relatórios nacionais e nos questionários de Itália e de Malta, bem como na actualização implementada no relatório nacional de Espanha, que, contudo, não se reporta às questões relacionadas com a interface, embora proporcione uma visão geral do desenvolvimento rápido e global, para além de alguma informação obtida no decurso da conferência de encerramento acerca da situação em França, especialmente no que diz respeito à nova política linguística nacional.

### 5.1.1 O eixo vertical

O conceito de política linguística é absolutamente fulcral no âmbito da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras. Uma política linguística geral refere-se ao estatuto oficial da(s) língua(s) falada(s) num determinado país, enquanto que uma política de língua estrangeira define o respectivo enquadramento necessário para o planeamento e provisão de actividades orientadas para as línguas estrangeiras. Em todos os países da região Sul da Europa, estão a ser adoptadas algumas políticas linguísticas nacionais relacionadas, em particular, com a(s) língua(s) oficial(ais) e a(s) língua(s) minoritária(s), caso estas já não sejam reguladas pela lei. É provável que as políticas de língua estrangeira implementadas a nível nacional possam constituir uma excepção, muito embora, sobretudo desde 2002, tenha vindo a crescer o número de iniciativas promissoras a nível regional ou em sectores especiais do ensino de línguas estrangeiras. Por conseguinte, em França, de 2002 a 2006, foram criados novos planos curriculares para todas as línguas modernas, em todos os níveis. Em 2004, teve lugar um debate nacional sobre a educação e, em 2005, foi adoptada a *Lei da orientação e desenvolvimento de planos curriculares para o futuro da Escola* e o *Decreto referente ao ensino de línguas modernas em França*. Segundo esta lei, a primeira língua estrangeira é ensinada a todos os alunos com uma idade igual ou superior a sete anos, a partir de 2007. A segunda língua estrangeira será introduzida gradualmente para todos os alunos com idades a partir dos 12 anos (segundo ano do ensino preparatório). As autoridades educativas locais decidem sobre a diversidade e continuidade das línguas ensinadas desde a escola primária até ao final do ensino secundário. Em Malta, em Maio de 2001, foi publicado um relatório intitulado *Uma Estratégia Linguística Nacional*, que foi motivo de debate entre os vários parceiros envolvidos. Devido à sua situação linguística tão específica, Malta favorece e promove a educação bilingue em Maltês e em Inglês, desde o início da escolaridade até ao Ensino Superior. As línguas estrangeiras são introduzidas no nível secundário. Em Itália, o Ministério decide, a nível nacional, quais as línguas que serão ensinadas, para todos os níveis educativos. Essas línguas são, respectivamente, o Inglês, o Francês, o Alemão e o Espanhol (estas últimas duas surgem com menor frequência no plano curricular). O *Progetto Lingue 2000* deu um novo ímpeto à aprendizagem de línguas nas escolas italianas. Em concreto, esta medida do governo italiano pretendia corrigir e potenciar a prática do ensino e a aprendizagem das línguas modernas nas escolas italianas. Ao sublinhar a necessidade e a importância de formar grupos de alunos com níveis linguísticos e interesses idênticos, em grupos pequenos e com horários flexíveis, e graças à sua adesão às directivas para a aprendizagem de línguas do Conselho da Europa, o governo tentou redefinir os planos curriculares das línguas verticalmente no sistema educativo primário e secundário na Itália, desde os infantários às escolas secundárias, com o objectivo de organizar um plano de estudos em termos de objectivos de aprendizagem e competências susceptíveis de serem verificados e certificados.

Em Espanha, esta vaga de mudança de atitude em relação às línguas estrangeiras é relativamente recente e teve a sua origem em várias universidades. Estas universidades reagiram às alterações verificadas ao nível da situação sociopolítica, especialmente no que concerne ao grande número de imigrantes e aos fracos resultados das sondagens europeias, que evidenciaram a falta de competências numa segunda língua estrangeira. Em consequência, a Conferência das Universidades Espanholas (CRUE) assumiu a liderança do processo de melhoramento da aprendizagem de línguas. O seu objectivo consiste em alterar a formação inicial de professores para os professores de língua, fomentar a aprendizagem de línguas estrangeiras para sensibilizar e motivar os licenciados de todos os cursos, promover programas bilíngues/trílingues em escolas obrigatórias do nível primário e secundário e, em simultâneo, criar programas de prática linguística correctiva para estudantes imigrantes. Todas estas mudanças, planeadas ou parcialmente implementadas, na ideologia e política linguísticas indicam claramente um reconhecimento do facto de que os países do Sul da Europa se transformaram em comunidades multilingues e multiculturais. Contudo, conforme afirmam alguns críticos destes desenvolvimentos (por exemplo, em França), existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de fomentar o multilinguismo, encorajar e promover um tratamento igual ao nível das línguas estrangeiras e, ao mesmo tempo, conferir capacidades efectivas aos falantes com uma primeira língua estrangeira diferente.

Há pouca informação disponível acerca da cooperação e comunicação entre os diferentes sectores educativos no quadro das políticas nacionais centralizadas, ainda que constituam uma excelente oportunidade para que os diferentes sectores educativos possam conversar entre si e decidir conjuntamente sobre questões referentes às línguas e à redefinição dos planos curriculares. Muito embora a Espanha, com a iniciativa desenvolvida pelas suas universidades, pareça ser uma excepção aos restantes países, não se sabe ainda de que forma é que a cooperação será implementada. A verdade é que há, igualmente, dados insuficientes acerca das políticas de língua estrangeira nas universidades da região, bem como acerca das respectivas entidades de consulta nacionais, regionais ou locais, que constituem excelentes elos de ligação entre os diferentes sectores educativos.

De uma forma geral, foi detectado um crescimento na colaboração entre as Instituições de Ensino Superior e os vários níveis dos sectores educativos formais: quanto mais avançado for um determinado tipo de escola, melhores serão as hipóteses de existir uma cooperação regular ou ocasional. Assim sendo, o sector pré-primário encontra-se ainda bastante afastado das Instituições de Ensino Superior, muito embora tenham sido criadas várias oportunidades para a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, graças ao desenvolvimento de inúmeras iniciativas de investigação. Ao nível do ensino primário, a situação difere de país para país: em Malta, verificou-se uma

estreita cooperação entre as instituições de Ensino Superior e as escolas primárias no que respeita ao desenvolvimento do plano curricular, avaliação, cooperação do corpo docente e auxiliar, formação em contexto de estágio, investigação e desenvolvimento de políticas, enquanto que em Itália a cooperação parece ser praticamente inexistente. França e Espanha estão a começar a melhorar a sua situação, sobretudo tendo como base iniciativas e projectos autónomos (por exemplo, o Projecto Didenheim para a consciência linguística). Neste contexto, conforme o nosso sub-projecto tentou demonstrar através de diversas recomendações, as Instituições de Ensino Superior devem assumir a liderança e encontrar formas de colocar em prática a formação inicial, entretanto desenvolvida por vários parceiros, criar uma adequada formação em contexto de estágio, preparar materiais, especialmente no âmbito do *e-learning*, onde a cooperação é já existente, e alertar as comunidades para as questões linguísticas que serão debatidas sob os mais diversos aspectos.

Em Espanha, a cooperação teve início com as *equipas de acção e pesquisa financiadas pelo Estado para a educação bilingue*, sendo que o governo regional de Andaluzia lançou um Plano de Fomento do Multilinguismo com a duração de quatro anos (2004-2008), a fim de criar uma rede escolar com 400 centros bilingues. Ao iniciar o Plano, os responsáveis pela definição das políticas universitárias tentaram reunir os vários actores envolvidos na indústria das línguas, incluindo sectores que, tradicionalmente, não estavam associados ao ensino estatal (Serviços de Cultura Estrangeira, universidades estrangeiras e grupos de pesquisa). As universidades locais ficaram encarregadas de dar início a projectos de investigação em educação bilingue, para os quais era necessário um acompanhamento ao nível da avaliação, monitorização e aconselhamento. A Universidade de Almeria está a tentar descobrir formas de introduzir o *Portefólio Europeu de Línguas* nas escolas primárias e secundárias. Actualmente, a Universidade de Huelva está a desenvolver um *software* de formação em contexto de estágio para escolas bilingues. Por outro lado, a Universidade de Pablo de Olavide está ainda a criar directivas operacionais para a integração das línguas nos planos curriculares. A cargo das seis universidades restantes de Andaluzia estão ainda outros trabalhos de pesquisa.

Tradicionalmente, verifica-se um relacionamento estreito entre as Instituições de Ensino Superior e os professores no sector educativo secundário. Partindo do princípio de que são as universidades que, geralmente, formam os professores, estas acabam por ter a possibilidade de organizar diferentes tipos de formação em contexto de estágio integrado, cooperar através da orientação dos alunos no âmbito da prática pedagógica e formação de professores, bem como em termos ao nível do fornecimento de recursos. Em Malta, provavelmente devido à própria dimensão do país e às limitações em termos de recursos humanos, a cooperação entre a universidade e as instituições de ensino secundário (SEI) é estreita, à excepção da área dos materiais e



recursos. Contrariamente, em Itália, a cooperação parece ser escassa, excepto na área do *e-learning*, onde se verificou um acentuado desenvolvimento de projectos, bem como da implementação do portefólio. Contudo, espera-se que a enorme diversidade do sistema educativo formal italiano se torne mais homogénea, em especial devido à forte concorrência e à existência de requisitos semelhantes. Esta situação pode originar uma necessidade de comunicação e cooperação entre as Instituições de Ensino Superior e os restantes sectores educativos formais.

Em Espanha, a situação está a melhorar rapidamente: neste caso, é de salientar que o novo enquadramento do programa inspirado no modelo de Bolonha irá permitir um esquema de formação inicial adequado aos professores de línguas. Com base no sistema ECTS, no próximo ano lectivo de 2007-2008 será lançada a primeira edição do curso de Mestrado em Ensino para o Nível Secundário. Este curso de mestrado será a primeira verdadeira tentativa no sentido de criar um modelo sólido para a formação inicial dos profissionais do ensino de línguas, com um curso dotado de 60 a 120 créditos e reservado à formação de professores. Se considerarmos que o esquema de formação inicial de professores existente é ainda definido e ditado por uma lei pré-democrática datada de 1970 (trata-se de um curso com a mera duração de dois meses, totalmente desligado das estruturas universitárias comuns), facilmente se verifica que a criação deste curso de mestrado é uma iniciativa deveras importante. Todavia, no âmbito desta iniciativa inovadora, não se sabe ao certo qual será a abrangência da cooperação e da comunicação ao nível da concepção do seu plano curricular, formação em contexto de estágio e outras potenciais áreas de colaboração entre os sectores.

Em França, as iniciativas parecem ter início, principalmente, graças às regulamentações do governo, à nova lei e aos documentos relativos à implementação do plano curricular. Por conseguinte, será necessário proceder a uma averiguação do papel desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior nestas mudanças profundas implementadas a nível vertical e em sentido descendente. Partindo desta averiguação, será certamente possível detectar várias formas de cooperação entre os diferentes sectores, devido ao impulso dado pelas universidades. Segundo o relatório apresentado na conferência de Rennes, o programa de formação de professores para práticas renovadas centra-se, em especial, no fomento e implementação da qualidade, sublinhando a compreensão auditiva e a produção oral, a possibilidade de criação de grupos linguísticos diferentes dos grupos de aula e sessões de língua intensivas durante o ano lectivo, o desenvolvimento e o acesso a recursos multimédia em todas as escolas, o trabalho realizado em estreita colaboração com assistentes linguísticos, etc. De igual modo, estão ainda a ser desenvolvidas estratégias internacionais para a formação de professores de línguas, como por exemplo um programa de intercâmbio no âmbito da

Formação Inicial de Professores no Reino Unido, com a duração de quatro semanas.

Aparentemente, o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência) e os portefólios estão a ganhar terreno nos países do Sul da Europa. Em diversas regiões (como, por exemplo, o Projecto Andaluzia), está, actualmente, a proceder-se à avaliação de todas as competências linguísticas segundo critérios relevantes, de acordo com o QECR, e à introdução de portefólios em diferentes níveis, muitas vezes em colaboração com as Instituições de Ensino Superior, sobretudo quando a pesquisa tem de ser feita com base nestes instrumentos. Em França, a política linguística está ciente da absoluta necessidade de criar interfaces entre o ensino primário e secundário, bem como entre as escolas secundárias generalistas e técnicas ou profissionais. Aparentemente, o papel das Instituições de Ensino Superior nestes processos encontra-se ainda longe de estar definido. No âmbito do Plano de Fomento e Promoção do Multilinguismo na Andaluzia, o QECR foi utilizado com o intuito de adaptar o plano curricular e, ao mesmo tempo, estabelecer os critérios avaliativos necessários. De igual forma, o uso do Portefólio Europeu de Línguas está bastante disseminado, seja como instrumento utilizado na escola pelos estudantes para se auto-avaliarem e desenvolverem a sua consciência linguística, seja como forma de esclarecer a polémica sempre presente acerca das competências linguísticas dos professores. No que respeita aos níveis de competência europeus, é necessário que os professores se enquadrem no âmbito das normas e padrões europeus e que apresentem certificados de participação em cursos de reciclagem de conhecimentos e programas de mobilidade internacional – neste caso, é obrigatório possuir um certificado de nível B2 – bem como de acesso a escolas bilingues, onde as vagas são preenchidas consoante os professores se enquadrem ou não no nível C1 exigido.

### **5.1.2 Eixo horizontal**

A abordagem cada vez mais individualizada ao ensino e à aprendizagem, a procura de uma maior diversidade de línguas ensinadas e a redução dos meios financeiros nas Instituições de Ensino Superior provocam uma partilha inequívoca de tarefas com os restantes fornecedores de serviços linguísticos externos. Em Itália, algumas Instituições de Ensino Superior aceitam certificados oriundos de outros fornecedores de serviços linguísticos, tais como institutos culturais estrangeiros, escolas de línguas, etc. Embora os dados obtidos do eixo horizontal – com o seu enorme grau de dispersão, a grande variedade de fornecedores de serviços em língua estrangeira e, sobretudo, com a irregularidade da cooperação – tenham sido bastante difíceis de reunir, a verdade é que parecem existir vários tipos de cooperação no âmbito da educação informal. As Instituições de Ensino Superior recorrem amplamente às

ofertas dos institutos culturais, fomentam a mobilidade dos estudantes, colaboram com entidades locais e regionais, com comunidades e, por vezes, também com outros participantes, no sentido de motivar jovens e indivíduos relativamente mais velhos a aprender línguas. No entanto, a coordenação dos critérios avaliativos, das habilitações de entrada e de saída da instituição universitária, bem como dos planos curriculares, de acordo com os instrumentos desenvolvidos na EU/CE, ainda é muito pouco utilizada. A colaboração com os autores de materiais didácticos, *e-learning* e outros recursos provenientes das Instituições de Ensino Superior que, até agora, trabalhavam apenas a nível individual, seria capaz de tornar a aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficiente, estimulando a autonomia do processo de aprendizagem, garantindo um progresso simples e eficaz e, por último, beneficiando todas as partes envolvidas no processo.

## **5.2 Necessidades e recomendações**

Nas três fases do sub-projecto, foram identificadas várias necessidades e formuladas as respectivas soluções. As principais necessidades do Sul da Europa, conforme apresentadas no relatório nacional, são as seguintes:

- Uma cooperação mais coerente entre os diferentes actores, i.e., autoridades, Instituições de Ensino Superior e outras instituições de ensino formal de línguas estrangeiras ao nível do desenvolvimento do plano curricular, das habilitações de entrada e de saída da instituição universitária, dos testes de avaliação e da correspondente acreditação.
- Uma maior cooperação na definição de políticas de língua estrangeira. Estas políticas deverão sublinhar a necessidade de uma maior diversidade ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Afectação de mais recursos para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, a fim de preencher as lacunas existentes em termos do conhecimento e das competências dos alunos, algo que é necessário para prosseguir os seus estudos académicos numa língua estrangeira.
- A formação em contexto de estágio para professores de línguas estrangeiras deverá ser promovida regularmente, receber mais financiamento e tomar em consideração as novas descobertas obtidas nas áreas da aquisição linguística e didáctica das línguas. A implementação do QECR e do Portefólio de Línguas constitui uma parte importante da formação em contexto de estágio, embora careça de tempo e esforço, havendo, por conseguinte, a necessidade de serem afectados os respectivos recursos necessários.
- Mais pesquisa e investigações em projectos conjuntos, envolvendo os diferentes sectores do sistema educativo, nomeadamente na área da aquisição linguística e didáctica das línguas. As Instituições de Ensino Superior deverão tomar a iniciativa, embora seja essencial a existência de maior financiamento por parte do Estado e das autarquias.

- Maior diversidade das línguas estrangeiras no ensino profissional e na educação para adultos, bem como nas línguas para fins específicos. Mais diálogo e acção conjunta entre as Instituições de Ensino Superior e as instituições para o ensino e educação de adultos. Implementação do Europass.
- Mais benefícios e instalações para a aprendizagem precoce de línguas e mais coerência ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras em todo o sistema educativo. Deverá ser valorizada a função comunicativa da linguagem e a percepção da língua como um fenómeno sociocultural. Deverão ser exigidos conhecimentos e competências especializados aos professores do ensino precoce de língua estrangeira.
- Maior cooperação entre as Instituições de Ensino Superior. A relativa independência das instituições, que caracteriza o sistema de Ensino Superior na região Sul, especialmente em Itália, foi encarada como um obstáculo, uma vez que não há planos curriculares nacionais, nem regulamentações referentes ao conteúdo e à organização dos cursos e dos programas dos cursos. Por conseguinte, existem, a nível nacional, diferentes culturas, tradições e conceitos que são difíceis de conjugar a fim de dar início à tão almejada cooperação. Entre os obstáculos à cooperação, conta-se, de igual forma, o sistema de financiamento do Ensino Superior e a redução do número de bolsas atribuídas para ensino e investigação, partindo do princípio de que as instituições têm de tomar medidas no sentido de se tornarem competitivas e não cooperativas.
- Contactos mais próximos entre as Instituições de Ensino Superior e os representantes da vida activa.
- A tecnologia linguística deverá ser usada de uma forma mais ampla e, de igual forma, ser alvo de um maior desenvolvimento.

Neva Šlibar, Anita Malmqvist