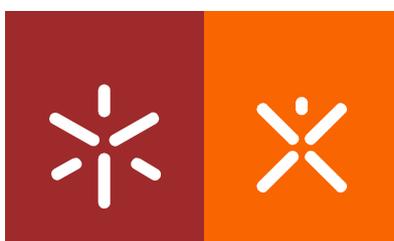


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renato Manuel Machado Campelos de Sousa

**A Educação de Adultos e a Língua Inglesa:
das orientações políticas à execução de
Referenciais de Competências-Chave**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renato Manuel Machado Campelos de Sousa

**A Educação de Adultos e a Língua Inglesa:
das orientações políticas à execução de
Referenciais de Competências-Chave**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Guimarães

Dezembro de 2011

DECLARAÇÃO

NÃO É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de dezembro de 2011

Assinatura: _____
(Renato Manuel Machado Campelos de Sousa)

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste já longo percurso, foram muitos aqueles que deram o seu contributo para a elaboração deste trabalho. Sem a entrega de cada um este projeto não se teria concretizado. Sendo impossível agradecer a todos, de seguida se enumeram as pessoas que mais marcaram esta etapa.

Ao Professor Doutor António Carvalho da Silva, por me ter ajudado a dar os primeiros passos na elaboração desta dissertação e pelo esforço que fez em reunir comigo, mesmo em momentos mais complicados e atarefados.

Ao Professor Doutor Fernando Guimarães, por ter assumido a orientação da dissertação e ter evitado que a mesma passasse para segundo plano.

À Professora Doutora Paula Guimarães, por se ter demonstrado sempre prestável e interventiva na seleção de bibliografia pertinente.

À minha família, em especial à minha mãe, por me ter dado muita força, numa altura em que a desistência parecia ser o próximo passo. Jamais esquecerei as suas sábias palavras.

À minha amiga de longa data e colega de profissão Inês Silva, por tudo o que partilhámos nos momentos de investigação, na elaboração de trabalhos e em especial pelos desabafos (mútuos) ao longo desta jornada, ficando a certeza de que, também sem a sua ajuda e apoio, este trabalho não teria chegado a bom porto.

A todos os outros que, pela troca de experiências, saberes, conhecimentos e pontos de vista, também foram enriquecendo o presente trabalho.

RESUMO

O estudo que a seguir se apresenta foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação de Adultos.

Este trabalho consiste na análise de discursos e orientações políticas europeias e portuguesas no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras por parte de adultos. A Língua Inglesa assume particular destaque devido ao seu atual estatuto de língua global.

Esta investigação apresenta uma dimensão nacional e transnacional, sustentando-se em documentos de índole política que traduzem orientações educativas, no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras por aprendentes adultos. A dimensão transnacional permite ainda uma abordagem profunda sobre o lugar que a Língua Inglesa ocupa no mundo, bem como uma construção de todo o seu percurso de ascensão ao longo dos últimos anos. Fez-se, ainda, uma avaliação e contextualização da Educação de Adultos a nível europeu e a nível nacional, através do recurso a marcos históricos pertinentes.

Optou-se particularmente pela análise de conteúdo e posterior reflexão crítica, sendo que a componente empírica desta dissertação consistiu na leitura e análise crítica do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*, a qual se mostrou conclusiva em relação ao real desfasamento existente entre as diretrizes políticas em vigor para com a prática efetiva das mesmas.

Os resultados obtidos confirmam que, efetivamente, a Língua Inglesa se tem assumido como língua dominante em todo o mundo, percebendo-se o seu forte passado em níveis como o económico, o militar, o político ou o tecnológico. No entanto, ainda que estatísticas confirmem o Inglês como a língua mais falada na Europa, a verdade é que, tanto os documentos europeus como os portugueses não dão primazia à aprendizagem dessa língua. O *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário* é um exemplo disso mesmo ao não especificar apenas o estudo da Língua Inglesa, na área das línguas estrangeiras.

ABSTRACT

The present study was developed to obtain the Master's degree in Education, specialization in Adult Education. This work consists of the analysis of speeches and european and portuguese political orientations concerning the learning of foreign languages by adults. The English Language assumes a particular highlight due to its current status as a global language.

This investigation presents a national and transnational dimension, sustained by documents of political nature that imply educational orientations, in the scope of the learning of foreign languages by adult learners. The transnational dimension leads us to a deep approach about the importance of the English Language in the whole world, as well as the definition of its ascension path throughout the years. An evaluation and constextualization of the Education of Adults in Europe and Portugal were also done, by recurring to important historical facts.

The content analysis and post critical reflexion were chosen as means to develop the empirical part of this dissertation, which consists of lecture and critical analysis of the *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*. Our analysis proved to be successful showing the huge gap between the political orientations and the practice of them.

The obtained results confirm that, effectively, the English Language has assumed itself as the dominant language in the world. Its strong past background in many levels, such as the economic, the military, the political or the technological is understandable. Even though statistics prove the English Language to be the most spoken in Europe, the truth is that the european documents, as well as the portuguese ones do not put the English Language in the front row to be learned by adults. The *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário* is a very good example, as it does not only mention the learning of English, but also other languages, as far as foreign languages are concerned.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de Figuras	xi
Lista de Abreviaturas	xii
Introdução	1
1. Motivos para Elaboração da Dissertação	3
2. Objetivos	4
3. Estrutura da Dissertação	5
PARTE I	9
Capítulo i - a língua inglesa: passado, presente e futuro	11
1. As origens da Língua Inglesa: do Inglês Antigo ao Inglês Moderno	13
2. A colonização britânica como veículo para a transmissão da Língua Inglesa	17
3. Língua Inglesa, uma Língua Mundial?	20
4. A Língua Inglesa num contexto de Globalização	23
5. A Língua Inglesa enquanto ideologia	26
6. Que futuro para a Língua Inglesa?	29
CAPÍTULO II - A aprendizagem da Língua Inglesa por parte de adultos, segundo as políticas educativas da União Europeia	31
1. A dimensão europeia da Educação de Adultos: a criação do Conselho da Europa e a União de estados	33
2. Sociedade Industrial vs Sociedade do Conhecimento	35
3. A aprendizagem da Língua Inglesa no território europeu	40
4. Afinal, falamos de que multilinguismo?	44
CAPÍTULO III - A aprendizagem da Língua Inglesa por parte de adultos, segundo as políticas educativas portuguesas	47
1. A dimensão portuguesa da Educação de Adultos: da Primeira República à atualidade	49
2. Uma nova fase para a Educação de Adultos em Portugal: os Centros de Reconhecimento e Validação de Competências e os cursos EFA	51

3. A aprendizagem da Língua Inglesa no território português: uma realidade ou um processo em desenvolvimento?	56
PARTE II	61
CAPÍTULO IV - Metodologia de Investigação. Uma análise crítica ao Referencial de Competências-chave Nível Secundário e ao lugar que Língua Estrangeira nele ocupa	63
1. Caracterização e Objetivos do Estudo	65
2. Procedimentos metodológicos	66
3. Técnicas de recolha de dados	66
4. Pergunta de Partida e Hipóteses	67
5. Análise do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário	68
5.1. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário	69
5.2. Estrutura Interna do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário	70
5.3. Contextualização e Enquadramento Teórico do Referencial	70
5.4. Das “competências” às “competências-chave”: qual a diferença?	72
5.5. Princípios orientadores do Referencial	75
5.6. As Áreas de Competências-Chave	76
5.7. Um perfil de competências-chave de nível Secundário	80
5.8. As áreas de competências-chave: Cultura, Língua, Comunicação	81
5.9. Estrutura	83
6. O lugar da Língua Estrangeira nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário	86
7. Perfil de Competências: Cultura, Língua, Comunicação	92
8. Certificação Parcial e o encaminhamento	92
9. A Língua Estrangeira no âmbito das Unidades de Formação de Curta Duração	93
Conclusão	101
1. Considerações Finais sobre o Primeiro Capítulo	103
2. Considerações Finais sobre o Segundo Capítulo	104
3. Considerações Finais sobre o Terceiro Capítulo	105
4. Considerações Finais sobre o Quarto Capítulo	106
Bibliografia	109
1. Livros e artigos consultados e referenciados	111
2. Legislação consultada e referenciada	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Processo RVCC (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006))	53
Figura 2: Áreas de Competências-Chave (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006).	78
Figura 3: Elementos conceptuais das Áreas de Competências-Chave (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	79
Figura 4: Núcleos Geradores (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	84
Figura 5: Estrutura da Área Cultura, Língua, Comunicação (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave Nível Secundário para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	85
Figura 6: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave Nível Secundário para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	87
Figura 7: Saúde (S) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	88
Figura 8: Saberes Fundamentais (SF) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	89
Figura 9: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	90
Figura 10: Urbanismo e Mobilidade (UM) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)	91

LISTA DE ABREVIATURAS

AVL – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CLC – Cultura, Língua, Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Secundário)

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade (área de Competências-Chave de Nível Secundário)

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

NS – Nível Secundário

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciências (área de Competências-Chave de Nível Secundário)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação (área de Competências-Chave de Nível Básico e secundário)

INTRODUÇÃO

1. Motivos para Elaboração da Dissertação

Quando demos início ao Mestrado em Ciências da Educação, mais concretamente à área de especialização em Educação de Adultos, estávamos longe de imaginar o quão enriquecedor se poderia vir a tornar. O interesse, a curiosidade e a pouca experiência na área em questão foram determinantes para o aprofundar de conhecimentos e posterior escolha do tema da presente dissertação.

Ao longo destes dois últimos anos letivos foram muitas as leituras efetuadas na área de estudo da Educação de Adultos. Foram vários os autores, foram muitos os pontos de vista defendidos. A pluralidade de áreas estudadas poderia ser um entrave à escolha de apenas uma. Contudo, houve um tema que nunca passou ao lado deste, já longo, percurso – o lugar da Língua Inglesa, no âmbito da Educação de Adultos.

A formação académica em Línguas e Literaturas Modernas (Variante de estudos Portugueses e Ingleses), bem como a paixão e desejo por ensinar adultos estiveram na base da escolha do tema supracitado. De facto, ainda que as diferentes unidades curriculares não tivessem propriamente abordado o tema, achámos pertinente colocar em prática um trabalho de investigação que ligasse diretamente a Educação de Adultos e as línguas estrangeiras, mais concretamente a Língua Inglesa, tentando não esquecer a nossa formação inicial, no âmbito das línguas portuguesa e inglesa. Mais do que aprender sobre este novo campo chamado Educação de Adultos, interessou-nos fortalecer a nossa formação académica e ver até que ponto a Língua Inglesa está presente na experiência formativa, no trabalho realizado com adultos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira revela-se um investimento muito importante, na medida em que desempenha um papel de relevância no tecido social, ao afirmar-se como um símbolo de identidade do indivíduo e acaba por promover o plurilinguismo, assunto muito debatido pela União Europeia. Ao mesmo tempo leva os cidadãos a melhorarem a sua participação na sociedade, a sua qualidade vida e acesso a postos de trabalho. Os cidadãos ficam, sem dúvida, mais aptos a ultrapassar possíveis dificuldades relacionadas com a cultura e a língua. Mais, (Sequeira, 1997: 703)

o ensino das línguas estrangeiras em qualquer escola da Europa deve procurar tornar o indivíduo consciente da sua própria cultura e da do seu parceiro europeu, percebendo as diferenças entre povos como uma das várias maneiras e encarar a vida e a humanidade.

2. Objetivos

À medida que fomos percorrendo as páginas de obras relacionadas com o tema da nossa investigação, fomos também delineando algumas ideias que poderiam sustentar o nosso estudo. Estas ideias rapidamente se transformaram em objetivos:

- a) Traçar o perfil da Língua Inglesa, desde a sua origem até aos nossos dias;
- b) Perceber o estatuto que a Língua Inglesa possui na atualidade, a nível global;
- c) Analisar as diretrizes da União Europeia em relação à aprendizagem das línguas, mais especificamente da Língua Inglesa;
- d) Perceber até que ponto as orientações da União Europeia, no âmbito da aprendizagem das línguas, se implementam ou não no contexto português;
- e) Analisar criticamente o lugar que as línguas estrangeiras, mais concretamente a inglesa, ocupam na oferta educativa para adultos, através da leitura do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos, Nível Secundário*.

Perante a realidade atual, estamos cientes de que as economias globais pressupõem, atualmente, uma relação de interdependência e que a aprendizagem e o conhecimento de línguas estrangeiras se tornam num aspeto fulcral, e, até imprescindível para que possamos compreender, ou até mesmo adquirir conhecimento científico e tecnológico.

A aprendizagem de línguas estrangeiras é, deste modo, vista como um direito básico de todas as pessoas. Esta ideia é reforçada pelo *Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) que nos dá a entender que todos os cidadãos devem ter igual acesso a oportunidades, para que possam beneficiar das mesmas, tornando-se seres ativos da sociedade que se adaptam às constantes mudanças sociais e, sobretudo, económicas. Esta visão surge, assim, como resposta às necessidades do indivíduo, que vive numa realidade contemporânea, onde a inserção no mundo do trabalho se torna cada vez mais complicada e competitiva, e a formação é vista como principal aliada para uma melhor participação social. Além disso (Alarcão, 1991: 82),

a pessoa que aprende bem uma língua estrangeira adquire como que uma segunda natureza pois aprender uma língua estrangeira é como que ressocializar-se, é adquirir um novo código, novas estratégias de utilização desse código, novas posturas sociais, novas formas de falar, agir e pensar. Novas, porque diferentes das que já tinha desenvolvido por referência à língua e culturas maternas.

Embora tenhamos delimitado as vantagens que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer à vida dos indivíduos, não podemos descurar outras áreas, como por exemplo, usar a língua para aceder ao conhecimento em diferentes âmbitos da ciência, nos meios de comunicação, nas relações com pessoas de nacionalidades diferentes e até, mesmo, no uso das tecnologias.

3. Estrutura da Dissertação

No capítulo I – início do enquadramento teórico – dedicamos atenção à evolução da Língua Inglesa ao longo dos tempos, traçando o seu perfil desde a sua origem, passando pelo seu estatuto presente e antecipando, de certa forma, a sua posição num futuro próximo, dadas as circunstâncias da sua expansão. No mesmo capítulo, interessa-nos dar especial relevância ao espaço que a mesma tem conquistado a nível mundial, afirmando-se, cada vez mais, como a língua do fenómeno globalização. Leituras mais aprofundadas sobre o tema levaram-nos a perceber que o Inglês é, sem sombra de dúvidas, a língua que melhor capacita o aprendente adulto para o seu futuro profissional, mas não só. A relevância que a mesma assume no seu dia a dia parece estar na base da sua predileção.

Estamos convictos de que o papel determinante que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem na formação global do aprendente adulto é inegável, uma vez que se apresenta como um instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e, em última instância, de valorização pessoal. Não podemos esquecer a definição que o Conselho da Europa (1997: 16) nos apresenta, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira: “holística, centrada no aprendente, baseada em conteúdo, orientada para a ação, para projetos, colaborativa, intercultural, reflexiva e dirigida à autonomia.”. A mesma está intimamente ligada à realidade económica e social vigente. Acaba por ser uma definição integrada num conceito de educação, enquanto vertente do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, a qual não deixa passar em branco a inclusão do ser humano, o qual se insere num movimento permanente de procura e de curiosidade.

Tendo como base esta definição adotada pelo Conselho da Europa, rapidamente nos apercebemos de que a mesma vai ao encontro das características dos aprendentes adultos. No

Capítulo II – A Aprendizagem da Língua Inglesa por parte de adultos, segundo as políticas educativas da União Europeia – abordamos a forma como este território multicultural e multilinguista lida com a ascensão da Língua Inglesa. Sem antes enquadrarmos resumidamente a dimensão europeia da Educação de Adultos, tentaremos, numa fase posterior, perceber até que ponto as suas políticas educativas vão ao encontro ou não da língua que é cada vez mais global.

Pelo facto de integrar a União Europeia, Portugal vê-se, à partida, na iminência de seguir as diretrizes lançadas pelo território em questão. Nesse, sentido, no Capítulo III – A Aprendizagem da Língua Inglesa por parte de adultos, segundo as políticas educativas portuguesas – fazemos um breve enquadramento da Educação de Adultos em Portugal e tentamos perceber até que ponto a oferta de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, no âmbito da Educação de Adultos, faz jus aos princípios da multiculturalidade e do plurilinguismo, tanto apregoados pela Europa. Até porque (Sequeira, 1997: 702) “é no ensino das línguas estrangeiras que se apresenta uma maior contribuição para a consciência da Europa”. Importará também ver o espaço que a Língua Inglesa ocupou ao longo da tradição da Educação de Adultos no nosso país e o seu destaque atual.

Iniciaremos o Capítulo IV com a explicitação da metodologia da investigação usada no nosso trabalho e, de seguida, partindo do princípio de que, no âmbito da Educação de Adultos, a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma realidade, no mesmo capítulo - Uma análise crítica ao Referencial de Competências-chave, Nível Secundário e o lugar que Língua Estrangeira nele ocupa – propomo-nos analisar criticamente o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*, com o intuito de averiguarmos o estatuto da língua estrangeira e se é dada maior relevância à Língua Inglesa em detrimento de outras. Ao mesmo tempo, não esqueceremos de observar as competências que os adultos devem validar para dominarem a língua estrangeira e se as mesmas refletem os objetivos da União Europeia, os quais passam pela capacidade de o indivíduo poder dominar uma língua estrangeira para que possa desenvolver uma cidadania ativa, quebrar barreiras culturais e linguísticas e estar mais apto para o mundo de trabalho.

Este estudo poderá interessar a todos os educadores de adultos que tenham o desejo de refletir sobre a área das línguas estrangeiras, no âmbito da Educação de Adultos, uma vez que é um trabalho que se reveste de uma vertente crítica em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras por parte de aprendentes adultos. Poderá, igualmente, interessar aos próprios

adultos, para eventualmente, ficarem cientes da forma como a língua estrangeira é operacionalizada segundo o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível secundário*.

PARTE I

A Língua Inglesa e a sua disseminação pelo mundo.
A aprendizagem da Língua Inglesa, por parte de adultos, enquanto política
educativa na Europa e em Portugal

CAPÍTULO I - A LÍNGUA INGLESA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

1. As origens da Língua Inglesa: do Inglês Antigo ao Inglês Moderno

A história de todas as línguas é única, porque cada língua está inerentemente ligada ao pensamento, à natureza e espírito de um povo, os quais são alterados continuamente pelos cruzamentos e mudança de eventos¹.

(Crane, Yeager e Whitman, 1981)

Esta investigação remete, antes de mais, para a importância do papel que a Língua Inglesa tem vindo a assumir, nos últimos anos, a nível mundial. Não deixa de ser notória a ascensão que a língua em questão tem feito, e candidata-se claramente ao estatuto de língua franca, uma vez que a mesma (Harmer, 2001: 1)

pode ser definida como uma língua amplamente adotada para comunicação entre dois falantes cujas línguas nativas são diferentes entre si e onde um ou ambos os falantes a usam como “segunda língua”. Muitas pessoas que vivem na União Europeia, por exemplo, normalmente comunicam em Inglês como também nas suas próprias línguas².

Após o final da Segunda Guerra Mundial, assistimos a um conjunto de mudanças que, numa onda global, catapultaram os indivíduos para uma sociedade de conhecimento, a qual pressupõe que aqueles estejam cada vez mais aptos à transmissão e receção de conhecimento. A Língua Inglesa acaba por ser uma competência de vida fulcral que permite um acesso mais seguro às novas tecnologias, ao mercado de trabalho e à participação ativa na sociedade.

A língua é, sem sombra de dúvidas, o instrumento que melhor distingue os seres humanos dos seres animais. De acordo com Pires (2002), é praticamente impossível dissociar a língua dos seres falantes, dada a natureza íntima que os caracteriza. A língua assume-se assim como um sistema que é “comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001: 2273), o qual possibilita o desenvolvimento da cultura humana.

¹ Traduzido, do original: “The history of every language is unique, because each language is inherently bound to the thinking, nature and spirit of a people, all of which are continuously altered by the twists and turn of events.”

² Traduzido, do original: “... can be defined as a language widely adopted for communication between two speakers whose native languages are different from each other's and where one or both speakers are using it as a “second” language. Many people living in the European Union, for example, frequently operate in English as well as their own languages”.

Ainda assim, nem todas as línguas atingiram o patamar de referência que outras alcançaram. Muitas perderam força e foram designadas de “línguas mortas”, como por exemplo o Latim que “após o século VI, (...) deixa de ser utilizado em toda a parte como língua falada” (Dicionário Enciclopédico de Português, 2006: 388). Esta antiga língua indo-europeia chegou a ser bastante difundida, sendo utilizada como instrumento de comunicação em diversos domínios – o académico, o religioso ou o militar. Apesar de ter perdido prestígio com o passar do tempo, deu ainda origem a outras línguas românicas, tais como o português, o espanhol, ou o Francês e, “ainda hoje (...) serve para denominações científicas nas ciências naturais, na farmacologia, na medicina e no direito” (idem, 2006: 388).

De facto, todas as línguas, sejam elas vivas ou mortas, sofreram ou sofrem mudanças. Mudanças essas que variam consoante os diferentes períodos temporais e lhes conferem uma determinada importância, tendo em conta os contextos em que ocorrem. Partindo deste pressuposto, é nosso objetivo, portanto, observar e traçar uma linha de pensamento que nos permita entender a evolução e estatuto atual da Língua Inglesa. E, partindo da citação apresentada no topo da página anterior, não restam dúvidas de que o estatuto atual da Língua Inglesa é produto de uma vasta e complexa história enraizada num passado bastante remoto.

Para compreendermos este longo percurso de ascensão da Língua Inglesa, não podemos desviar-nos de marcos importantes, tais como: a presença de povos germânicos nas ilhas britânicas por volta dos séculos V e VI, até porque a Língua Inglesa que hoje conhecemos é o produto de diversas colonizações das ilhas britânicas por povos variados; o crescente cunho romano após as invasões ao país; a chegada dos Viquingues em meados do século IX; o uso exclusivo do Inglês em documentos e procedimentos judiciais a partir de 1362; o aparecimento da imprensa; e, a Revolução Industrial.

Segundo Barber, Beal e Shaw (2009), a história da Língua Inglesa remonta a meados do século V a.C. com os povos germânicos (Jutos, Anglos e Saxões). Os Anglo-saxões dão início a um processo lento de assimilação da língua. De acordo com McArthur (apud Hartmann, 1996), os povos que faziam uso da língua nos séculos iniciais eram diversos. No entanto, a língua ganhou um nome numa data mais tardia, por parte de um grupo dominante, os Anglos (Germânicos), que não eram, contudo, “Ingleses” em nenhum sentido para serem reconhecidos como tal em séculos recentes, não mais que os Romanos também eram “Latinos”. Esta invasão por parte dos Anglo-saxões marca o começo de uma nova forma/variante da Língua Inglesa – o

*Old English*³. A mesma começou a surgir em textos escritos do século VIII e manteve-se em uso até por volta do século XI. Com eles surgiram vários dialetos, dos quais se notam ainda hoje pequenas influências na Língua Inglesa. De seguida, surgiram os povos Celtas, originalmente provenientes de populações que já habitavam na Europa. Por esta altura, estes povos já habitavam vários países europeus, entre eles a Espanha, a Alemanha, a França e a própria Inglaterra, nos quais implementaram a sua língua. A língua celta chegou a ser a principal da Europa. No entanto, com o fenómeno da invasão romana e consequente anexação de parte do território inglês àquele império, as marcas da língua deixadas pelos Celtas foram praticamente assimiladas pelo mesmo, altura em que o Latim começa a exercer uma enorme força na cultura celta.

Com mais de três séculos e meio de presença das legiões romanas no solo inglês, são inegáveis as variadíssimas influências nas áreas económica, política e social. Daí que não seja estranho notar-se a influência latina em alguns vocábulos da Língua Inglesa, uma vez que muitas palavras latinas passaram, na altura, a ser usadas para a criação de novos conceitos ligados às áreas mencionadas.

Já numa fase tardia do período entendido como o *Old English* (Barber, Beal e Shaw, 2009: 153)

dois grupos diferentes de falantes não ingleses invadiram o país. Ambos os grupos eram escandinavos na sua origem mas, enquanto o primeiro manteve o discurso escandinavo, o segundo tinha estado instalado no norte de França e adotara então a Língua Francesa. Ambas as línguas (...) tiveram uma influência considerável no Inglês.⁴

Efetivamente, falamos dos Viquingues, povo conhecido pelas suas capacidades apuradas em mercantilização, pirataria e colonização. Além disso, as suas atividades predatórias consistiam em ataques em massa por grandes exércitos. No século X, estabelecendo-se a norte e a este do país, a influência escandinava era já suficiente para deixar marcas na Língua Inglesa, uma vez que se tornara na língua oficial da corte e da igreja.

A Conquista Normanda de 1066, apesar de importante, não marcou a história da Língua Inglesa de forma profunda. Os períodos que se lhe seguiram é que influenciaram definitivamente o Inglês, até porque “durante alguns séculos o Inglês deixou de ser a língua do governo (...) e

³ Inglês Antigo ou Inglês Anglo-saxão: forma primitiva da Língua Inglesa, falada em partes do que são hoje a Inglaterra e o sul da Escócia, entre o século V e o século XII.

⁴ Traduzido do original: “(...) two different groups of non-English speakers invaded the country. Both groups were Scandinavian in origin, but whereas the first had retained its Scandinavian speech, the second had settled in northern France and become french-speaking. Both of their languages (...) had a considerable influence on English.”

quando voltou a ser uma língua literária maior em todo o país, já tinha mudado sob influência dos conquistadores”⁵ (idem, 2009: 160). Com a conquista supracitada, a revolução linguística tornou-se ainda mais notória, pois (Pires, 2002: 24)

durante 200 anos o Francês foi a língua das classes que dominavam o país: da corte, da Igreja, dos tribunais e das classes mais elevadas. Os contactos realizados através do franco-normando tiveram uma importância extraordinária no que se refere à predominância do vocabulário latino sobre o anglo-saxão.

O *Middle English*⁶, época linguística surgida na etapa final do *Old English*, estende-se até meados do século XV e reflete também o período em que a Língua Normanda se afirmou enquanto língua do discurso político e da literatura e, desta forma, o papel do *Old English* na educação e na administração foi alterado. Contudo, no século XV parece surgir um sentimento nacionalista, acompanhado da ascensão da classe média, e começa a tornar-se evidente a intenção de fazer prevalecer o Inglês como língua de referência. Não foi por acaso que, por esta altura, o Inglês já tinha substituído o Francês e o Latim como língua oficial de documentos, ao mesmo tempo que começava a emergir uma literatura nacional. Pires (2002) elucida-nos a este respeito ao caracterizar este dialeto da Língua Inglesa como o mais prático e adequado para a produção literária da época. Não foi por acaso que naquela altura a literatura do *Middle English* apresentava já trabalhos de escritores como Geoffrey Chaucer e John Gower, autores pioneiros numa produção escrita nacional de referência e também dois dos grandes impulsionadores do dialeto do Inglês Moderno.

Com o regresso em força do Inglês como a língua da cultura e da administração “veio o restabelecimento da Língua Literária Inglesa, uma forma padrão da língua que poderia ser vista como uma norma”⁷ (Barber, Beal e Shaw, 2009: 170). Esta transformação deu-se em finais do período *Middle English* e inícios do *Modern English*⁸. A época do Inglês Moderno afirmou-se como um período de unificação da língua e uma padronização da mesma, proporcionadas, sobretudo, pela chegada da imprensa e da criação de um sistema postal. Estas alterações foram muito significativas na língua, pois ajudaram a disseminar o dialeto de Londres, centro e local de excelência para as atividades políticas, sociais e económicas da Inglaterra.

⁵ Traduzido do original: “For some centuries, English ceased to be the language of government, (...) and when English did once again become a major literary language across the whole country it had changed a good deal under the influence of the conquerors.”

⁶ Inglês Médio: designação atribuída às diversas formas da Língua Inglesa faladas entre o período que compreende a Conquista Normanda de Inglaterra e finais do século XV.

⁷ Traduzido do original: “(...) came the reestablishment of an English literary language, a standard form of the language that could be regarded as a norm.”

⁸ Inglês Moderno: forma da Língua Inglesa falada a partir de meados de 1550.

Atualmente, assistimos a um crescendo de debates em torno da ascensão da Língua Inglesa a língua mundial. Estudos levados a cabo por linguistas demonstram como o Inglês se tornou na língua mais utilizada no mundo que hoje conhecemos. O linguista Kachru (citado por Graddol, 1998) procede à divisão da Língua Inglesa em três grandes círculos, tendo em conta os territórios em que a língua mencionada é ensinada e utilizada como objeto de comunicação: o primeiro, o qual apelida de círculo interno, engloba o Inglês enquanto língua mãe (os Estados Unidos da América e a Inglaterra são disso exemplo); o segundo círculo – o externo – delimita os países onde o Inglês foi institucionalizado como língua oficial (Índia e Nigéria, por exemplo); e um terceiro círculo que, segundo o linguista, ainda se encontra em expansão, ou seja, dos países onde o Inglês é adotado como língua estrangeira (os casos de Portugal ou Brasil são exemplos esclarecedores). Ainda de acordo com este linguista (1985), já na década de 80 se previa que entre 320 – 380 milhões de pessoas falavam Inglês como língua nativa e entre 250 – 350 milhões de pessoas o usavam como segunda língua.

2. A colonização britânica como veículo para a transmissão da Língua Inglesa

A colonização britânica foi um fator impulsionador na expansão da Língua Inglesa e, na verdade, a história recente da Inglaterra prova o porquê de ser conferida tamanha importância à língua em questão. Em primeiro lugar, o número de falantes do Inglês aumentou exponencialmente ao longo dos tempos, principalmente na Inglaterra, uma vez que (Barber, Beal e Shaw, 2009: 255)

aquando da Conquista Normanda, a população de Inglaterra situava-se possivelmente em torno de um milhão e meio. Durante a Idade Média cresceu para à volta de 4 ou 5 milhões, mas entretanto diminuiu devido a pragas recorrentes, e ainda estava abaixo dos 5 milhões em 1600. Aproximou-se dos 6 milhões em 1700 e 9 milhões em 1800. Depois, com a Revolução Industrial, a população expandiu rapidamente para 17 milhões em 1850 e para cerca de 30 milhões em 1900.⁹

Além de deter o maior número de falantes nativos, a Língua Inglesa é ainda um instrumento de comunicação usado por um grande número de falantes nativos de outras línguas, o que faz do Inglês uma língua de comunicação internacional por excelência. Aliado ao aumento da população falante da Língua Inglesa está também a difusão da mesma fora das ilhas britânicas,

⁹ Traduzido, do original: "At the Norman Conquest, the population of England was perhaps a million and a half. During the Middle Ages it grew to perhaps 4 or 5 million, but then was held down by recurrent plagues, and was still under 5 million in 1600. It was approaching 6 million in 1700, and 9 million in 1800. Then, with the Industrial Revolution in full flow, the population expanded rapidly to 17 million in 1850, and over 30 million by 1900."

através da mercantilização, colonização e conquista. Esta expansão mundial da Língua Inglesa traduz-se em grandes números de utilizadores e ainda em mais que adotam o Inglês como segunda língua.

Efetivamente, e segundo Baugh (1976), após o ano 1600 vários mercadores partiram em direção ao mar com o objetivo de colonizar mais território e, nos anos que se seguiram, mais precisamente entre 1600 e 1750, fatores de ordem mercantil, social e política estiveram na base de mudanças significativas: em primeiro lugar e, como já referimos, a percentagem de falantes nativos da Língua Inglesa aumentou exponencialmente; em segundo, a diversidade linguística foi-se acentuando à medida que as colónias se começaram a tornar independentes; e, finalmente, os imigrantes, que se instalavam em solo britânico e respetivas colónias, que tinham de fazer um esforço por adquirir e aprender o Inglês com o intuito de sobreviverem naqueles espaços. A história colonial da Língua Inglesa repetiu-se em várias partes do globo, tal como nos elucidava Harmer (2001: 2):

quando os Padres Peregrinos aterraram na costa de Massachussetts em 1620 depois da sua grandiosa viagem de Plymouth, Inglaterra, eles trouxeram com eles não só um conjunto de crenças religiosas, não só um espírito pioneiro de colonização, mas também a sua língua. [...] Aconteceu o mesmo na Austrália. Quando o Comandante Filipe colocou a bandeira Britânica em Sydney a 26 de janeiro de 1788, não foi apenas um grupo de britânicos convictos e os seus guardiões que desembarcaram, mas também uma língua. [...] A imposição da Língua Inglesa como uma língua de administração ajudou a manter o poder colonial¹⁰.

Por outro lado, nos dias que correm a expansão dá-se de outra forma, percorrendo caminhos diferentes (Pires, 2002: 28 – 29):

o primeiro aquando da independência das ex-colónias britânicas. O Inglês passa da condição de língua nacional e colonial para língua internacional e de acesso ao mundo da ciência e da tecnologia; o segundo refere-se à emergência de um grande número de atividades, movimentos e assuntos que são tratados predominantemente em Inglês. Com a revolução das telecomunicações o Inglês tornou-se dominante nos *media internacionais*, nas publicações de livros, nomeadamente no campo técnico, na indústria internacional da música popular, no cinema e na cultura em geral.

A Língua Inglesa, enquanto símbolo de um poder político, militar e, sobretudo, económico, tem-se enraizado em muitos setores mundiais e é já um forte instrumento de

¹⁰ Traduzido, do original: “When the Pilgrim Fathers landed on the Massachusetts coast in 1620 after their eventful journey from Plymouth, England, they brought with them not just a set of religious beliefs, nor only a pioneering spirit and a desire for colonisation, but also their language. [...] It was the same in Australia, too. When Commander Philip planted the British flag in Sydney Cove on 26th January 1788, it was not just a bunch of British convicts and their guardians who disembarked, but also a language. [...] The imposition of English as the one language of administration helped maintain the coloniser’s power”.

comunicação. David Crystal (2002: 7) suporta esta ideia ao afirmar que “uma língua transforma-se numa língua universal, por uma simples razão: o poder político do seu povo – especialmente o seu poder militar”¹¹. É inegável a história da ascensão da Língua Inglesa, sobretudo através do poder militar, das suas conquistas e das suas colonizações. O estatuto que a Língua Inglesa possui atualmente está ligado, essencialmente, a dois fatores indissociáveis: a expansão do poder colonial britânico, o qual viu o seu auge dar-se em finais do século XIX e a emergência dos Estados Unidos da América enquanto líder de um poder económico do século XX. Este último, da Segunda Guerra Mundial em diante, fez com que o Francês deixasse de ser a língua usada em assuntos diplomáticos e para o seu lugar veio o Inglês que se solidificou enquanto língua das comunicações internacionais. Além disso (idem, 2002: 53), “os Estados Unidos da América têm aproximadamente 70% de falantes que usam o Inglês como língua materna” e “esse domínio (...) dá aos americanos um controlo na forma como a língua se deve desenvolver”¹².

Em relação ao primeiro fator, Crystal (2002) defende que, além de um grande poder militar, é necessária uma sólida economia e, desse ponto de vista, a Língua Inglesa parece manter-se na dianteira ao ter sido a língua das colonizações britânicas entre os séculos XVII e XVIII e ao ter-se assumido como a língua da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX. O avanço tecnológico, bem como o aparecimento de conceitos como *aldeia global* não são alheios à necessidade de se eleger uma língua comum de comunicação.

Se a colonização de outros territórios por parte dos povos ingleses parece justificar, em termos práticos, a expansão da Língua Inglesa, a verdade é que foi quando esses mesmos territórios se tornaram independentes que o verdadeiro desafio de expandir a língua em questão se tornou possível. A área da educação e da formação dos povos habitantes das colónias pedia, então, um maior investimento e, partindo dos estudos de Strevens (1997), percebemos que novos programas e currículos foram postos em prática com o intuito de se suprir as necessidades educacionais dos indivíduos. Um exemplo deste cenário é o contexto social dos Estados Unidos da América que, ao acolher imigrantes de diversas partes do globo, viu-se na obrigação de disponibilizar o ensino da Língua Inglesa para que os habitantes que entretanto chegavam se pudessem integrar plenamente na sociedade americana. O período do pós-guerra viu nascer um interesse profundo pela tecnologia e seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que

¹¹ Traduzido para Português, do original: “A language becomes an international language for one chief reason: the political power of its people – especially their military power.”

¹² Traduzido, do original: “The USA has nearly 70% of all English mother-tongue speakers in the world (...) such dominance (...) gives the Americans a controlling interest in the way the language is likely to develop”.

o comércio tomava contornos mundiais. Nesse sentido, seria imprescindível eleger uma língua mundial.

3. Língua Inglesa, uma Língua Mundial?

Perante os fatores elucidados, estaríamos já em posição de elevar o estatuto da Língua Inglesa a nível mundial? De facto, estamos convictos de que a Língua Inglesa pode, efetivamente, reclamar para si o estatuto de língua mundial. Já constatámos que, em relação ao contexto geográfico e histórico, o Inglês evoluiu imenso ao longo dos séculos e foi sempre uma língua usada para diferentes domínios. Para uma língua poder adquirir o estatuto mundial, a mesma tem de desempenhar um papel fulcral, com várias facetas, que é reconhecido pelos demais países. Este papel de que falamos torna-se mais evidente naqueles países onde os falantes usam a dita língua como língua materna. No caso particular da Língua Inglesa, tal facto verifica-se nos Estados Unidos da América, no Canadá, na Inglaterra, na Irlanda, na Austrália, na Nova Zelândia, no Sul de África, etc. Os anos 90 provam como (McArthur *apud* Hartmann, 1996: 3)

a Língua Inglesa se tornou e é imensamente reconhecida como um recurso universal. As pessoas começaram a reparar que a sobrevivência e valor de tal recurso não estão dependentes de qualquer território no qual a língua é falada, quer seja uma fonte tradicional, com a Inglaterra enquanto parte do Reino Unido, quer seja vasto, tenha uma grande população e domine a cultura internacional, como os Estados Unidos da América.

Por outro lado, questões como a origem dos falantes, do poder político, militar, económico, tecnológico e cultural não se podem dissociar dos fatores que fazem uma língua assumir um carácter mundial. Um exemplo que poderá elucidar perfeitamente este cenário é a Língua Latina, a qual se tornou numa referência durante o Império Romano. Ainda assim, quando o poder militar romano começa a entrar em declínio, o Latim continua a ser usada enquanto língua internacional, graças a um outro tipo de poder – o poder eclesiástico do catolicismo romano.

Quando nos questionámos acerca da razão pela qual a Língua Inglesa assume tal papel, não podemos deixar de mencionar vários fatores que, juntos, dão conta de um legado cultural inegável. David Crystal (2002) chama à atenção para isso mesmo – o fator sociocultural. O Inglês é hoje a chave das relações internacionais, dos média, das viagens internacionais, da segurança internacional, da educação e, mais importante, da comunicação. Esta língua

apresenta-se, atualmente, como uma língua mundial, no sentido em que surge perante os seres humanos em diversificados contextos, como por exemplo na televisão, através de várias notícias relacionadas com a política. Nas grandes cimeiras a comunicação é estabelecida fazendo-se uso da Língua Inglesa. A publicidade, por sua vez, recorre muitas vezes a vocábulos do Inglês que nos entram rapidamente na memória e a mesma começou a fazer uso da Língua Inglesa (idem, 2002: 86) “muito cedo, quando os jornais semanais começaram a trazer amostras de livros, produtos medicinais, chá e outros produtos domésticos”¹³. Quando viajamos para um país estrangeiro, sabemos que pelo menos o Inglês, enquanto língua, será dominado pelos rececionistas dos hotéis.

A necessidade de se eleger uma língua mundial, prende-se com diferentes razões, entre elas a pluralidade de línguas faladas hoje em dia em todo o mundo. Perante tal realidade, torna-se urgente a escolha de uma língua franca para o processo comunicativo, ou seja, uma língua simplificada e acessível. O mundo académico internacional, bem como o mundo dos negócios, precisam fazer uso de uma língua franca para comunicarem em conferências, debates, ou até mesmo na Internet. Não foi por acaso que no início do século XIX, a Inglaterra se tenha tornado, a nível mundial, no líder industrial e de comercialização de produtos, sendo que as maiores e mais significativas invenções da Revolução Industrial tiveram a sua origem na Inglaterra. Nomes como Thomas Newcomen, James Watt, Mathew Boulton, entre outros estiveram na dianteira das descobertas. Não será de estranhar que (Pires, 2002: 14 – 15)

ao longo dos séculos XVII e XVIII, verificaram-se inúmeras inovações científicas e tecnológicas, importantíssimas para a evolução do conhecimento da Natureza e, em particular, do Homem. Este progresso não aconteceu por acaso. Já no período do Renascimento, os estudiosos defendiam a importância da observação e da experiência para a formulação correta do conhecimento. A adoção destes princípios contribuiu nos séculos seguintes, para o desenvolvimento da Matemática, da Física, da Astronomia e da Medicina. Foi assim que cientistas, como Isaac Newton (1642-1727), contestando o saber tradicional desenvolveram com as suas investigações um novo método de trabalho: o método experimental. Newton formulou a Teoria da Gravitação Universal dos Corpos e Harvey demonstrou a circulação constante do sangue.

Daí que a terminologia do avanço tecnológico e científico tenha tido um impacto imediato na língua. Os interessados em aprender tais avanços, teriam, antes de mais, de aprender a língua. Segundo Ashton (1967), a Inglaterra foi o palco da Revolução Industrial pois dispunha de bens essenciais e recursos que asseguravam uma produção sólida que mais tarde

¹³ Traduzido, do original: “(...) very early on, when the weekly newspapers began to carry items about books, medicines, tea, and other domestic products.”

se traduzia na distribuição por diversas indústrias. Portanto, a Língua Inglesa deixa de ser exclusiva dos cidadãos americanos e britânicos para se tornar numa língua mundial.

David Crystal (2002), citando umas linhas do prefácio de uma gramática inglesa elaborada por John Wallis, elucida bem um tipo de discurso que, apesar de parecer marcar a atualidade, foi escrito em 1765:

resolvi escrever uma gramática de inglês porque existe uma grande demanda por parte dos estrangeiros que querem compreender vários trabalhos importantes que estão na nossa língua (inglês). Todos os tipos de literatura estão disponíveis em inglês. Sem me querer gabar, posso dizer que é raro qualquer tipo de conhecimento, que valha a pena hoje, que não esteja impresso na língua inglesa.¹⁴

A Língua Inglesa é indubitavelmente reconhecida como a língua mais importante para se aprender nas comunidades internacionais. Este é um dado adquirido e parece irreversível. Vários autores o defendem e reclamam para a Língua Inglesa esse mesmo estatuto e relevância. Fischer (2002: 197), por exemplo, escreve que

os dois séculos que se seguirão irão indubitavelmente assistir a uma substituição linguística sem precedentes; à homogeneização e ao nivelamento dos poucos dialetos e línguas que sobrevivem; e, finalmente, em última instância, a toda a gente a falar provavelmente o inglês, como primeira ou como segunda língua, à medida que a sociedade global se torna uma realidade, pelo menos a nível linguístico.

Já Philip B. Gove (1981: 5), no prefácio que escreveu para o Terceiro Dicionário Internacional de Webster, ilustra claramente esta realidade:

torna-se agora claro que antes do século XX terminar, todas as comunidades do mundo terão aprendido a comunicar com o resto da humanidade. Neste processo de intercomunicação a Língua Inglesa já se terá tornado na língua mais importante no planeta Terra.¹⁵ (...:)

O Inglês como passaporte para as novas tecnologias tem sido também tema de debate nos anos recentes. O enraizamento das tecnologias na educação e na aprendizagem de uma língua estrangeira acaba por trazer alterações nos métodos de ensino nos docentes da Língua Inglesa. Ao invadir a atual sociedade, o paradigma tecnológico traz consigo uma panóplia de vocábulos ingleses, ou não fosse da Língua Inglesa que tivessem vindo as palavras e expressões

¹⁴ Traduzido, do original: "I have undertaken to write a grammar of English, because there is clearly a great demand for it from foreigners who want to be able to understand the very important works which are written in our tongue. All kinds of literature are widely available in English editions and without boasting, it can be said that there is scarcely any worthwhile body of knowledge which has not been recorded today, adequately at least, in the English language."

¹⁵ Traduzido, do original: "It is now fairly clear that before the twentieth century is over every community of the world will have learned how to communicate with all the rest of humanity. In this process of intercommunication the English language has already become the most important language on earth."

técnicas do cenário informático, pois (Crystal, 2002: 90) “as novas tecnologias que se seguiram à descoberta do poder elétrico alteraram fundamentalmente a natureza do entretenimento doméstico e público, e trouxe novas direções para o desenvolvimento da Língua Inglesa.”¹⁶

Tendo-se tornado dependente das máquinas, o ser humano vê-se obrigado a aprender a lidar com as mesmas e para o fazer tem de conhecer, pelo menos, uma língua estrangeira. Quantas vezes já nos aconteceu querermos perceber mais e melhor acerca de um dispositivo ou máquina que comprámos e o seu manual de instruções disponibiliza essa informação apenas em língua estrangeira? E quantas vezes já nos aconteceu de essa dita língua estrangeira ser apenas a inglesa? Se passarmos para o mundo virtual, a realidade não se altera muito, uma vez que a Internet se tem desenvolvido de uma forma exponencial nos mais variados campos da vida humana, incluindo não só a pesquisa e educação, mas também o comércio, o entretenimento e os chamados *hobbies*. Consequentemente (Ribas, 2004: 195),

a Internet, considerada por alguns autores como o último ato de colonialismo intelectual, assume-se como um produto americano que obriga os indivíduos a adaptar-se ao Inglês ou a deixar de usar uma ferramenta teoricamente preparada para abrir o mundo a milhões de pessoas, das quais se devem, obviamente, excluir as que não falam Inglês.

Desta forma, os seus utilizadores para saberem navegar corretamente precisam aprender a ler e a escrever Inglês, visto que os sítios mais visitados atualmente na *web* foram criados e escritos por nativos ingleses. Lévy (1999: 241) relembra-nos que “o inglês (falado na Inglaterra, EUA, Canadá, Austrália e África do Sul) é hoje a língua maioritária entre os internautas”.

Ainda assim, atualmente, se analisarmos as ofertas curriculares dos sistemas educativos, quer para adultos ou outro tipo de público, verificamos que se recomenda o estudo ou a escolha de duas línguas estrangeiras, sendo uma delas o Inglês, e a outra o Francês ou o Espanhol. Esta dupla oferta pretende, acima de tudo, salvaguardar as línguas minoritárias, que poderão eventualmente desaparecer.

4. A Língua Inglesa num contexto de Globalização

Associar a Língua Inglesa ao fenómeno da Globalização é cada vez mais uma reflexão pertinente, necessária e atual. Que a Língua Inglesa atingiu um estatuto de grande relevância no

¹⁶ Traduzido, do original: “The new Technologies which followed the discovery of electrical power fundamentally altered the nature of home and public entertainment, and provided fresh directions for the development of the English language.”

intercâmbio e na comunicação é um facto. No entanto, com a primazia que lhe é dada, sobra pouco espaço para as línguas minoritárias. Existem autores que questionam o papel dessas línguas, ditas minoritárias, no contexto da hegemonia do Inglês. É nesse sentido que (Macedo, Dendrinós & Gounari, 2006: 15)

na União Europeia, o inglês está rapidamente a tornar-se de facto na língua oficial de intercâmbio e comunicação e, nos Estados Unidos, forças hegemónicas semelhantes estão a trabalhar “horas extraordinárias” no sentido de banir a educação bilingue sob pretexto de que a aprendizagem do inglês exclusivamente constitui um benefício.

Perante esta realidade, não é de admirar que o estatuto da Língua Inglesa, alcançado internacionalmente (nos domínios comerciais, académicos ou políticos), seja fruto, sobretudo, de políticas educativas coercivas, as quais são tomadas nos países falantes do Inglês, (idem, 2006: 19) “onde a língua inglesa é encarada como uma educação em si mesma”, salientando “uma forma de neocolonialismo que se caracteriza pelo apagar da “diferença”.

Estes autores, partindo deste ponto de vista, refutam a ideia que muitas vezes é apontada como razão principal da ascensão da Língua Inglesa, ou seja, que a mesma está intimamente ligada à sua fácil aprendizagem e aquisição. Defendem ainda que, adotando-se esta visão redutora, fazendo-se apenas referência a questões relacionadas com a língua em si, estaríamos a deixar de lado o vasto legado colonial que se foi construindo ao longo dos últimos anos. Outros autores (Pennycook, 1998) acreditam que o percurso notável do inglês não teria alcançado tal reconhecimento se o mesmo não tivesse o colonialismo como rampa de lançamento. Phillipson (1992), autor que se deteve sobre o percurso de ascensão da Língua Inglesa, acredita que o mesmo só se concretizou por via do imperialismo, acusando a (idem, 1992: 47) “dominância do inglês afirmada pela constituição e contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas”. Deste modo, as línguas minoritárias ficam em desvantagem e sob ameaça e, tal realidade, só poderá ser contornada através da tomada de medidas políticas que incluam outras línguas no panorama da globalização. Portanto, a imposição do Inglês como língua global parece acarretar algumas desvantagens, sobressaindo a perda de identidade cultural por parte de outros países em detrimento da cultura que se quer dominante – a inglesa.

Ainda que a Comissão Europeia (2006) reforce a vantagem do aumento do estudo de várias línguas estrangeiras, com o intuito de se impedir o desaparecimento de outras, a verdade é que o Inglês se tem imposto na Europa muito rapidamente. Para Hans Krumm (2003:16): “é a língua da globalização económica e das organizações internacionais, sendo natural que se esteja

a impor na Europa central tal como já aconteceu na Europa ocidental”. Renato Ortiz (2004: 17) traduz a mesma ideia ao apontar que

a globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada.

E, conseqüentemente (idem, 2004: 29),

na situação de globalização desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo, no entanto, como a existência de um padrão linguístico é uma quimera ideológica, qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, “deturpá-lo”. A diversidade dos sotaques é o preço pago por sua hipercentralidade.

Estas afirmações vão ao encontro da ideia que explicitávamos no início da presente reflexão, pois a aprendizagem das línguas estrangeiras está, indubitavelmente, associada a fenômenos de globalização, com conseqüências econômicas e políticas. A integração das culturas e das economias a nível global traz inúmeras mudanças mesmo ao nível das línguas faladas e a Língua Inglesa parece manter-se na frente como a língua de uma rede coletiva. Esta realidade só vem provar que a capacidade de se falar e perceber a Língua Inglesa torna-se, cada vez mais obrigatória em certas áreas, profissões ou até mesmo ocupações.

Efetivamente, na atualidade, o diálogo direcionado para a preservação de outras línguas acaba por perder força, uma vez que a Língua Inglesa é muito mais vista como instrumento e competência imprescindível num mundo globalizado. De facto (Macedo, Dendrinis & Gounari, 2006: 20),

a atual ideologia neoliberal, sob a aparência da globalização, promoveu políticas linguísticas que visam pôr um ponto final ao maior uso de línguas nacionais e subordinadas na União Europeia, no comércio internacional e na escolarização no seio dos países falantes do Inglês.

Esta tentativa de preservação das línguas minoritárias surge com o intuito de ser criada uma oposição à hegemonia da Língua Inglesa, ou seja, para que se possa combater o crescente imperialismo linguístico da língua em questão e evitar-se o monolinguísmo. Até porque (Fischer, 2002: 204)

a Escandinávia, a Holanda, Singapura e um pequeno número de outras regiões do globo representam possivelmente já a situação linguística que em breve predominará por todo o mundo: populações adultas bilingues que falam a língua local (metropolitana) e o inglês. Depois disto, talvez lá para o final do século XXIV, só o inglês terá sobrevivido como a única língua do mundo [...].

Contudo, o fenómeno globalização exige aos indivíduos uma contínua adaptação a novos contextos e a novas situações. Fenómeno este que, ironicamente e, segundo alguns autores, é fruto dos Estados Unidos da América, ou seja, o fenómeno de globalização é resultado de um processo de americanização, regido por forças económicas e culturais e, de facto, nesse sentido, os E.U.A parecem estar na dianteira. Ritzer (1996) foi o autor da expressão “McDonaldização” precisamente para demonstrar a influência da cultura americana nos vários domínios da vida do ser humano. Sem dúvida que, depois da Segunda Guerra Mundial, a influência política e cultural dos Estados Unidos da América se propagou pelo resto do mundo, sobretudo pela Europa, onde vimos o nascimento de inúmeras empresas que, numa onda de mundialização da indústria, levaram os seus empregados a adquirirem o Inglês. Tudo isto está relacionado com o acompanhamento da evolução e também com a atualização de conhecimentos. Neste sentido, o Inglês surge como primeira prioridade ao ser transmitido nos estabelecimentos de ensino como uma importante arma para o futuro profissional e para uma cultura global. Partindo desta perspetiva, a Língua Inglesa assume-se como língua dominante e facto social irrevogável, o que nos leva a questionar se o ser humano tem, efetivamente, capacidade de escolha na aprendizagem de uma língua estrangeira, ou se, por outro lado, o Inglês se impõe como língua a ser aprendida e aplicada. Esta ideia talvez vá ao encontro daquilo que Giddens (2002: 6) defende:

vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspetos daquilo que fazemos. Para o bem ou para o mal, estamos a ser movidos para uma ordem global que ninguém percebe completamente, mas que está a fazer sentir os seus efeitos em todos nós¹⁷.

5. A Língua Inglesa enquanto ideologia

A questão do imperialismo da Língua Inglesa provavelmente nunca terá um fim, até porque, bem vistas as coisas, parece-nos radical “culpar” os Estados Unidos da América ou até mesmo o Reino Unido pela mundialização da Língua Inglesa, uma vez que a mesma ao alastrar-se pelos diversos territórios do planeta se separa daqueles onde foi originalmente concebida e falada.

¹⁷ Traduzido, do original: “We live in a world of transformations, affecting almost every aspect of what we do. For better or worse, we are being propelled into a global order that no one fully understands, but which is making its effects felt upon all of us.”

Talvez nesse sentido possamos falar em ideologia da Língua Inglesa, isto é, (Macedo, Dendrinis & Gounari, 2006: 31)

como sujeitos da nossa língua possuímos identidade particular que é sempre atravessada pela raça, etnicidade, classe, gênero, orientação sexual entre outros aspetos. Ao mesmo tempo enquanto objetos somos marcados pela nossa língua em termos destas mesmas categorias.

Segundo Derrida (1999), a linguagem comporta várias funções e para se dar início ao processo de comunicação é necessária a existência de sujeitos falantes e objetos (significados), Desta forma, e como acabámos de constatar na citação supracitada, toda a linguagem produzida acaba por resultar de contextos específicos e particulares e, nesse sentido, o falante é conduzido a avaliar socialmente esses mesmos contextos. Essa avaliação da língua (Macedo, Dendrinis & Gounari, 2006: 33) “constitui um mecanismo inerente que é frequentemente usado para dominar culturalmente outros grupos”. Isto para elucidar que, mesmo aqueles aprendentes não nativos da Língua Inglesa que adquirem as competências comunicativas para se expressarem proficientemente, nunca farão parte do grupo de nativos daquela língua que são e estão marcados pelos fatores previamente mencionados (cor, raça, etnicidade e classe), até porque, cada falante assimila primeiramente uma língua que é (idem, 2006: 33) “construída no contexto de uma política de identidade que situa os sujeitos dentro de uma grelha de assimilação.

É de acordo com esta perspetiva que falamos da Língua Inglesa enquanto ideologia dominante no seio de todas as línguas, ou seja, a forma como ela é vista mundial e ideologicamente. Além disso, o Inglês comporta um significado que é (idem, 2006: 34) “historicamente construído e representa um fenómeno de cultura, um produto da cultura que é inerentemente ideológico”.

Contudo, ao espalhar-se, a Língua Inglesa ganha vida própria noutros países, sofrendo alterações ao nível do seu sotaque, do seu significado por parte de falantes de outras línguas maternas e, não parece existir pudor linguístico em travar essa transformação da língua noutros territórios. De facto, (Fischer 2002: 203) “[...] O inglês britânico, o inglês americano-padrão e outras formas de inglês faladas por todo o mundo estão a contribuir para o amálgama linguístico que é o inglês-padrão internacional, uma língua emergente”. Mais (Ribas, 2004: 185),

a difusão da língua inglesa no mundo favoreceu, portanto, a emergência de novas variedades de Inglês nos diferentes territórios onde se enraizou, o que simbolicamente representa a “vingança” dos falantes linguisticamente colonizados que rapidamente reinventaram e domesticaram a língua dos seus colonizadores.

A autenticidade do Inglês vai-se perdendo quando a língua é falada por nativos de outros países, o que nos leva a crer que, mais do que vemos os Estados Unidos da América ou o Reino Unido como grandes impulsionadores da propagação da Língua Inglesa a nível mundial, precisamos focar a nossa atenção nas políticas educativas e linguísticas levadas a cabo por dirigentes de outros países, no sentido de se averiguar as razões pelas quais o Inglês se assume como língua de referência.

Aliada a esta ideia está aquela que parece repudiar o empréstimo fácil de vocábulos a outras línguas por parte da Língua Inglesa. A hegemonia do Inglês parece ofuscar e influenciar outras línguas que acabam por ficar mais pobres e incapazes de preservarem as suas verdadeiras origens. É nesse sentido que o autor José Eduardo Agualusa (2000: 73) afirma que sentiu “uma pena imensa dos ingleses: deram a sua língua a tanta gente que acabaram por ficar sem língua nenhuma”.

Para além desta nossa perspetiva, não podemos esquecer que, se a Língua Inglesa é hoje entendida como uma língua global, a mesma é, então, um processo bem sucedido da sua dimensão local que em tempos possuía. Segundo Santos (1997), a globalização não se caracteriza como sendo genuína, isto é, é um fenómeno que emergiu ou se sucedeu de determinado localismo. O autor (idem, 1997: 14) explica que “não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica”. Santos vai mais longe na sua análise e corrobora a nossa reflexão ao salientar que o motivo pelo qual se dá mais valor ao termo globalização se prende com o facto de (idem, 1997: 5) “o discurso científico hegemónico tender a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores”. A Língua Inglesa e a sua conseqüente colonização é bem exemplo disso, pois (idem, 1997: 15)

a sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais, nomeadamente a língua francesa. Quer isto dizer que, uma vez identificado determinado processo de globalização, o seu sentido e explicação integrais não podem ser obtidos sem se ter em conta os processos adjacentes de relocalização com ele ocorrendo em simultâneo ou sequencialmente”.

Ainda assim, ela é, sem sombra de dúvidas, a língua mais procurada e mais estudada pelos aprendentes adultos e não só. A dúvida assenta nas razões da primazia dada ao Inglês. Se por um lado, podemos deduzir que o orgulho pessoal leve os aprendentes a adquirirem a Língua Inglesa, por outro não podemos descurar da ideia de que essa escolha poderá estar dependente de razões relacionadas com a empregabilidade e, neste caso, a sua inclusão nos currículos já será uma consequência de diretrizes de políticas educativas.

6. Que futuro para a Língua Inglesa?

Para o bem ou para o mal, como podemos constatar, o Inglês transformou-se num instrumento de comunicação preponderante para muitos milhões de pessoas. A Comissão Europeia (2004: 6) afirma que

o inglês é a primeira língua estrangeira de cerca de um terço dos cidadãos da União, o que a torna a língua mais utilizada na União Europeia, muito à frente do alemão e das outras línguas. Cerca de 10% da população da União Europeia falam alemão e francês como primeira língua estrangeira.

E a sua posição na União Europeia, enquanto língua franca (idem, 2004: 6)

tem vindo a reforçar-se ao longo dos anos. As estimativas mais recentes, anteriores ao alargamento da União Europeia de 2004, revelam que, comparativamente com a geração anterior, um número cada vez maior de jovens opta pelo inglês como primeira língua estrangeira. Os dados provêm de um inquérito publicado pela Comissão Europeia. Segundo este inquérito, 66% dos jovens da União Europeia dos Quinze na faixa etária dos 15-24 anos afirmam falar inglês, comparativamente com 53% na faixa etária dos 25-39 anos, 38% dos 40-54 anos e apenas 18% dos cidadãos com mais de 55 anos.

Pensar na Língua Inglesa daqui a umas décadas é refletir sobre um passado marcante, de sucessiva ascensão e, se a mesma continuar ao mesmo nível, bem como do desenvolvimento da Inglaterra e dos Estados Unidos da América, provavelmente teremos muitos mais falantes a utilizar esta língua para comunicarem entre si (Graddol, 1999). É incontestável a infiltração desta língua em áreas diversas de diferentes países, pois tal como referimos anteriormente, ela assume-se como (Dicionário Enciclopédico de Português, 2006: 162) “a língua da diplomacia, das ciências, dos meios de transportes internacionais, da indústria e do comércio, da comunicação via Internet, das competições internacionais do desporto e de outras naturezas, da música popular, da publicidade, etc”.

Além disso, em muitos países onde não se fala a Língua Inglesa, como Portugal, a mesma já faz parte dos programas curriculares destinados a crianças, para que estas comecem já a desenvolver o gosto pela língua e as competências fulcrais que lhes permitirão alcançar um melhor emprego quando crescerem.

Como pudemos constatar, encontrámos várias visões sobre o lugar de destaque que a Língua Inglesa ocupa em todo o mundo. Os fatores que enumerámos são certamente indicadores do poder de ascensão da língua em questão e provam que foi uma língua que batalhou bastante para ocupar o estatuto que hoje possui. Tal como nos elucida Harmer (2001), a língua acaba por ser um assunto político desde que ela está ligada à identidade e poder e,

como consequência do seu estatuto global, a Língua Inglesa acaba por gerar conflito e discussão quando parece ameaçar outras línguas, especialmente as minoritárias. A questão da cultura continua a mostrar-se cada vez mais como um entrave à eleição desta língua como franca, uma vez que o valor cultural que carrega consigo parece ser imposto nos territórios onde a língua é adotada, salientando-se até uma tentativa de espalhar e promover a cultura inglesa e americana.

A Europa é, provavelmente, o cenário que melhor nos ajuda a perceber esta dimensão e estatuto que a Língua Inglesa alcançou, pois, como uma união de vários estados membros, está imbuída de uma variedade alargada de povos, culturas e consequentemente de línguas, sendo o multilinguismo uma característica deste território. No entanto, no seio desta diversidade linguística, o Inglês parece alcançar uma percentagem de falantes superior a qualquer outra língua, provando a sua disseminação pelo solo europeu.

De acordo com Dollerup (1997), o Inglês tornou-se a língua estrangeira mais falada na Europa e assume-se agora e mais do que nunca como língua franca dominante em áreas tais como os média, a tecnologia, cultura popular e viagens. Mais, nas instituições da União Europeia, devido aos seus variados serviços relacionados com diferentes línguas (tradutores), a Inglesa continua a ser objeto de trabalho, o que demonstra uma tendência que poderá vir a acelerar num futuro próximo.

A Língua Inglesa parece marcar uma forte presença na comunicação intraeuropeia, mas não só. Tal facto verifica-se também (Hartmann, 1996: 2)

no mundo académico, comercial, burocrático, político e também social. Quer abordemos o assunto do ponto de vista da “diglossia”, “contacto”, “interferência”, “tradução”, “bilinguismo”, “ensino do Inglês”, ou da organização dos “estudos da Língua Inglesa” em diferentes países, o futuro aparentemente pertence à Língua Inglesa, apesar de poder ela própria ser transformada no processo¹⁸.

No entanto, temos de perceber e discernir que, apesar de a Língua Inglesa ser profundamente dominante em determinados territórios, ela não é, na maior parte dos casos, oficialmente reconhecida. A União Europeia serve de exemplo, mas como poderemos constatar no próximo capítulo, o uso da Língua Inglesa em solo europeu, ultrapassa qualquer experiência do passado no que ao uso de línguas diz respeito.

¹⁸ Traduzido, do original: “[...] in academic, commercial, bureaucratic, political and also social settings. Whether we approach the topic from the points of view of “diglossia”, “contact”, “interference”, “translation”, “bilingualism”, “English teaching”, or the organisation of “English Studies” in different countries, the future looks as though it belongs to the English language, even though it could itself be transformed in the process”.

**CAPÍTULO II - A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR PARTE DE ADULTOS,
SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DA UNIÃO EUROPEIA**

1. A dimensão europeia da Educação de Adultos: a criação do Conselho da Europa e a União de estados

No capítulo anterior foram sucessivas as referências ao fenómeno de globalização, numa tentativa de demonstrar o quão importante é aprender a dominar o Inglês num contexto que se torna cada vez mais mundial. No presente capítulo pretendemos, sobretudo, analisar as políticas educativas europeias e as diretrizes que Portugal segue enquanto estado-membro, no âmbito da Educação de Adultos e da aprendizagem de línguas estrangeiras, mais concretamente a Língua Inglesa.

Ao tentarmos perceber a realidade da Educação de Adultos na Europa, deparamo-nos com um contexto muito heterogéneo, até porque a sociedade vai mudando ao longo dos tempos e a Educação de Adultos, conseqüentemente, acompanha tal mudança, numa tentativa de se ajustar aos interesses e necessidades provocados por essas mesmas alterações (Jarvis, 1992). Portanto, não será estranho afirmarmos que (Malglaive, 1995: 21)

o que melhor caracteriza hoje a formação contínua dos adultos é a sua vocação para satisfazer novas necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar.

Segundo o documento “Adult Education Trends and Issues in Europe” (2006), a Educação de Adultos é, efetivamente, um campo muito vasto na Europa, mas mais desenvolvido no norte do território por questões económicas, sociais e políticas que tornaram possível o lançamento e implementação de inúmeras iniciativas.

Jarvis (1992), organizou um conjunto de textos redigidos por diferentes autores de países europeus, com o intuito de reunir informação suficiente sobre o estado da Educação de Adultos no solo europeu. Após uma leitura atenta, apercebemo-nos da multiplicidade de perspetivas que existem em relação à Educação de Adultos e que essas mesmas perspetivas pressupõem que se entenda a sua ligação estreita com as políticas educativas postas em prática pelos diferentes países europeus.

De acordo com o mesmo autor (1992), a complexidade que se verifica na área da Educação de Adultos é um dado adquirido. Na verdade, fica claro que a Educação de Adultos se enraizou na sociedade europeia e que os interesses e necessidades de que falávamos parecem estar na base dos planos de ação formativa daquele campo. E, se por um lado se respeita o interesse e aspiração do indivíduo, por outro, percebe-se que as necessidades em suprir um ou vários requisitos para o mundo profissional são tidas também em consideração.

Tal como Barbosa (2004: 114) nos elucida,

são os interesses e/ou necessidades que levam os indivíduos a conhecer. Em linguagem educacional os dois termos “interesses” e “necessidades” usam-se indistintamente. No entanto, há autores que fazem algumas distinções entre eles. Assim, “interesses” e “necessidades” são conceitos subjetivos. Os “interesses” referem-se especificamente à autorreflexão, à autoprocuro, independente da sua realização, enquanto que as “necessidades” implicam uma exigência de realização prática.

Ainda assim, num estudo recente que possibilitou a redação do documento “Adult Education Trends and Issues in Europe” (2006), fica clara a ideia de que as dimensões educacionais da Educação de Adultos são ultrapassadas pelas modalidades de aprendizagem que, por sua vez, estão ao serviço do ajuste económico. Apesar de a Europa não ter uma política educativa comum, dada a diversidade histórica e cultural de cada país, o enfoque recai no aumento de capital humano e social. O primeiro conceito remete-nos mais para uma lógica de acumulação de capital, ao dar-se primazia à competitividade e não se enquadrando propriamente na caracterização do aprendente adulto. O segundo já aborda um discurso mais neo-liberal, o qual coloca a tónica na prosperidade dos indivíduos, das sociedades e não do Estado.

Para que possamos compreender as aceções referidas tomemos como ponto de partida as transformações ocorridas nos contextos económico, político e social da União Europeia, os quais surtiram efeitos num plano de formação de uma Europa mais unida, com estados interdependentes. Segundo Marques *et al* (2008), este plano europeu de que falamos só se organizou e só se tornou numa verdadeira estratégia após a Segunda Guerra Mundial, numa altura em que, através da criação do Conselho da Europa se assistiu a um reaproximar dos diferentes estados após os períodos bélicos. Nesse sentido (idem, 2008: 95),

os estados, com a aprovação das suas diversas constituições, adotaram a forma de Estados democráticos e de direito [...]. O Estado adquiriu um caráter intervencionista, contrário à inércia do Estado liberal e assumiu o compromisso de assegurar os direitos fundamentais aos cidadãos, entre eles, o da educação.

Entretanto, em finais da década de cinquenta, já a Europa se via envolvida numa onda de crescimento económico. Juntamente com a economia, também a cultura e a educação viram os seus horizontes alargarem. É perante esta realidade que (idem, 2008: 95),

nos anos oitenta o projeto de integração dos estados-membros teve novo desenvolvimento com a valorização da interdependência dos Estados soberanos, em substituição da mera cooperação, e com a procura de afirmar uma representação da Europa entre os cidadãos, tentando superar a imagem tecnocrática e economicista que até então prevalecera. Além da livre circulação das pessoas e de bens, a noção de cidadania da Comunidade Europeia desejava potenciar o espírito europeísta, recorrendo para tal a propostas no domínio cultural e educativo.

Esta intervenção por parte do Estado traduz-se numa forma de atuação decisiva na área educativa, pelo que é nosso objetivo apresentar uma reflexão em torno do processo de integração europeu e as políticas educativas que daí advieram no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente a da Língua Inglesa.

2. Sociedade Industrial vs Sociedade do Conhecimento

Os anos noventa vieram comprovar como as transformações supracitadas se intensificaram. Se é certo que as economias dos mais variados países se tornaram interdependentes, também é certo que as transformações sociais marcaram uma rutura com a visão que tínhamos da Sociedade Industrial. Em nosso entender, a aprendizagem da Língua Inglesa tem-se assumido como arma indispensável, no sentido de o ser humano poder ter acesso à chamada Sociedade do Conhecimento. Esta nova visão da sociedade impõe-se como consequência imediata das grandes transformações sociais, políticas e económicas. Bell (1973) definiu que o eixo principal dessa sociedade seria o conhecimento teórico, e que os serviços baseados no conhecimento teriam de se converter na estrutura central da nova economia, e de uma sociedade sustentada na informação. Qualquer que seja o nome utilizado para defini-la, a Sociedade do Conhecimento, tem imposto profundas mudanças nas relações sociais, na economia, na cultura, na política e também no espaço educativo, que, como sabemos, vive sempre em necessidade de adaptação.

Esta Sociedade do Conhecimento distancia-se e diferencia-se da Industrial, uma vez que, e segundo Flecha e Elboj (2000), com ela se pretende uma função transformadora da educação e não reprodutora; já engloba processos de aprendizagem que se realizam na/em comunidades e não exclusivamente na escola; conceptualiza-se a aprendizagem como socialização

participativa e comunicativa, que recupera os objetivos mais utópicos e esquecidos da educação de pessoas adultas; aceita-se uma nova concepção da escola que a situa como uma das instituições culturais da modernidade, e a incorporação das novas tecnologias nas aprendizagens. Ainda assim, parece-nos uma definição demasiado ambiciosa, uma vez que, na prática atual, a verdadeira concepção desta nova sociedade é dominada pelo conceito económico de um pleno mercado de aprendizagem, tendo como principal princípio a competitividade. Desta forma (Alheit, 1999: 66),

o ideal igualitário, democrático de expandir as instituições educativas e de as abrir para toda a gente tem, sem dúvida, uma base mais pequena numa sociedade para a aprendizagem autodirigida do que para uma sociedade que funciona com a estrutura de qualificação e direitos¹⁹.

A Sociedade do Conhecimento e todas as suas implicações vão de encontro àquilo que Bourdieu (1983) entende como sendo o “capital simbólico”, ou seja, o ser humano deve ser visto e situado na sociedade não de acordo com a sua condição económica, mas sim como alguém que evolui e se transforma pelo valor e significado da educação.

No fundo, nesta Sociedade do Conhecimento, prevalece uma visão ampliada das funções que a Educação deve ou tem de desempenhar no presente, uma vez que a mesma (Lima, 2010: 42)

tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de “habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento económico”, segundo as categorias dominantes nos discursos de política educativa.

Desta forma, o conhecimento desta nova sociedade (Alheit, 1999: 74) “parece ter-se tornado em algo arbitrário e a sua distribuição é uma questão de oportunidade ao mais baixo nível” e “a forma como dependemos e nos apoiamos no conhecimento na idade moderna é subvertida”²⁰.

Segundo Ball (2007), e tal como já frisámos, fica a promessa de que um novo leque de aprendizagens acaba por surgir e que esse mesmo leque será responsável pela melhoria do capital humano, ou seja, essas aprendizagens assumem-se como novas ou segundas

¹⁹ Traduzido, do original: “(...) the egalitarian, democratic ideal of expanding educational institutions and opening them to everyone has, undoubtedly, a smaller basis in a society for self-directed learning than in a society that functions with an underlying structure of entitlement and qualification.”

²⁰ Traduzido, do original: “Knowledge appears to have become something arbitrary, and its distribution is a matter of chance to an astonishing degree (...) it also means that the dependability or reliability of knowledge in the modern age is undermined”.

oportunidades para cidadãos pouco escolarizados ou desempregados, para que possam ultrapassar as suas dificuldades e receber novas qualificações.

A Comissão das Comunidades Europeias (1995) classifica a Sociedade do Conhecimento como um grande desafio para um mundo mais aberto e mais interdependente, e por isso mesmo, a renovação de conhecimentos tem de ser uma constante. Torna-se necessário e urgente a aposta no desenvolvimento de capital humano. Surgem as necessárias “competências para competir”. Esta nossa referência às chamadas “competências para competir” não é em vão, pois ao mesmo tempo que a União Europeia declara que os sistemas de Educação e Formação devem ter como finalidade primordial a realização pessoal, social e profissional do cidadão (Conselho da Europa, 2008), a mesma adota e reforça um discurso sobre as línguas estrangeiras e a importância da sua aprendizagem que assenta no crescimento e competitividade, até porque (idem, 2008: 2)

tendo em vista em promover o crescimento económico e a competitividade, é importante que a Europa mantenha igualmente uma base de conhecimentos suficientes de línguas não europeias de alcance mundial. Paralelamente, deverão ser desenvolvidos esforços para apoiar a posição das Línguas europeias na cena internacional.

Dadas as transformações ocorridas na União Europeia, nomeadamente a nível económico, acredita-se que o aumento do capital humano possa ser um grande aliado nos tempos futuros. Atualmente os conhecimentos tornam-se obsoletos rapidamente e é necessário atualiza-los. Desta forma, é pertinente que a Educação de Adultos e a sua oferta sejam mais flexíveis, para que os indivíduos possam adaptar-se a diferentes tipos de trabalhos e a União Europeia possa alcançar os seus níveis altos de emprego e crescimento (Conselho da Europa, 2008). Daí que se fale em Educação de Adultos como formação contínua, permanente, ao longo da vida, sem limite, que possa dar resposta às modificações dos postos de trabalho, devido às transformações tecnológicas do sistema produtivo. A União Europeia dá, assim, a conhecer a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) como orientação política, influenciada pelas transformações económicas, sociais, tecnológicas, num contexto de globalização.

A Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido tema de debate a nível europeu, no sentido de trazer repostas para as constantes exigências e particularidades do mercado de trabalho. Mas este debate não é recente. Remonta aos anos 60/70, embora tenha assumido contornos diferentes. Inicialmente designada de Educação ao Longo da Vida, essa política previa que houvesse uma educação contínua, para além do ensino obrigatório e que o próprio sistema

fosse, de certa forma, organizado para englobar todos os momentos da vida do indivíduo. Já na altura se percebia o enfoque na relação entre as políticas educativas, sociais e do mercado de trabalho.

A década de 70 vê surgir os trabalhos de Paul Lengrand e de Edgar Faure. Em relação ao primeiro, no seu relatório feito a pedido da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), *Introdução à Educação Permanente*, o autor esboça já uma definição de Educação Permanente que parece englobar todos os momentos de formação do indivíduo. Por sua vez, dois anos depois, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure publica o relatório *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, que curiosamente já tenta integrar um contexto de aprendizagem diferente, o não-formal, possibilitando, desta forma, os mais desfavorecidos de participarem no processo educativo. Para o autor, a Educação Permanente deve englobar todas as formas de educação. Estas duas décadas são, então, fulcrais para um entendimento da Educação Permanente enquanto processo educativo que integra e reconhece a educação não-formal, mas também a informal.

Contudo, o conceito de Educação ao Longo da Vida / Educação Permanente (tradução inglesa e francesa respetivamente), perdeu força no final desta década e ficou intimamente ligada à formação profissional, à extensão da escolaridade obrigatória, ou até mesmo ao desemprego.

Como já referimos anteriormente, nos últimos tempos o fenómeno globalização tem provocado efeitos indesejáveis nas sociedades da União Europeia. Não é de estranhar que a expressão Educação ao Longo da Vida tenha renascido por volta dos anos 90. É curioso constatar que ela surge numa altura e num contexto diferentes, assumindo, portanto, também uma vertente diferente. Questões ligadas à empregabilidade, à competitividade e ao desemprego passam a ser uma prioridade para a Educação ao Longo da Vida. A mundialização dos mercados, aliada às revoluções e mudanças tecnológicas ditam a reciclagem de certas competências e conhecimentos.

Daí que o vocábulo “Educação” caia em desuso, e surja “Aprendizagem” cuja visão leva a que seja colocada grande ênfase na responsabilidade da pessoa, no que diz respeito ao seu processo educativo. A expressão “Educação ao Longo da Vida” pressupõe a existência de uma política pública por parte do Estado que regule a equidade ao nível do acesso à formação. O termo empregabilidade de que falávamos há pouco surge precisamente do conceito de

Aprendizagem ao Longo da Vida. Palavras como competências e conhecimentos também lhe são associados, na medida em que os trabalhadores poderão desenvolvê-los, no sentido de conseguirem o acesso a determinados postos de trabalho. Ainda assim, assumindo uma projeção internacional, a Aprendizagem ao Longo da Vida, é vista como se distanciando de um instrumento para a democracia, e mais algo que tem como objetivo o controlo ou redução de custos públicos.

O documento “Making a European area of Lifelong Learning a Reality” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 9) coloca ênfase na parte democrática e cívica, ao descrever a Aprendizagem ao Longo da vida como “toda a atividade de aprendizagem que acontece ao longo de toda a vida, com o objetivo de melhorar o conhecimento, as aptidões e competências contemplando uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionadas com o emprego²¹”. A este documento junta-se “O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, de 2000, ao frisar que (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 3) “a aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afeta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada”

Em nosso entender, torna-se pertinente frisar as diferentes visões que a UNESCO e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) apresentam para o conceito de Educação ao Longo da Vida. A primeira estava imbuída de uma vertente mais humanista, no sentido de usar a Educação ao Longo da Vida como meio, para de certa forma desenvolver a sociedade e do indivíduo. Segundo um relatório recente da UNESCO (2010), podemos constatar que a igualdade de acesso a oportunidades é também uma preocupação, o incentivo à aprendizagem ao longo da vida para o alcance de determinado *status* social com base numa ocupação é notório, etc. No fundo, há uma preocupação cerrada por parte da UNESCO em dotar o indivíduo de conhecimentos não tanto para o mundo competitivo, mas, pelo contrário, para que os adultos possam (UNESCO, 2010: 20) “formar opiniões e adotar ações com relação às principais questões sociais e políticas, como a proteção ambiental” e ficar

mais aptos a utilizar novas fontes de informações e conhecimentos – em especial, TICs – de forma independente e significativa, melhorar e enriquecer os conhecimentos, as habilidades e as competências, juntamente com o crescimento do desenvolvimento pessoal e da autoconfiança.

²¹ Traduzido, do original: “all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills, and competences within a personal, civic, social and/or employment related-perspective”.

A OCDE acaba por definir a Aprendizagem ao Longo da Vida como uma estratégia-chave para o futuro, tal como o realça o documento *Lifelong For All*, de 1996, em que a competitividade mais as mudanças tecnológicas ditam a adoção da ALV como conceito importante nos anos subsequentes.

Neste sentido, surgem muitas questões: a educação deixa de ser um direito do indivíduo? A educação é imposta a cada um? Aprendizagem ao Longo da Vida para simplesmente adquirir competências para o mercado de trabalho? E o desejo do indivíduo? Continuamos com a verdadeira realidade, na qual (Jarvis, 2000: 40) “o mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora”? Estes são temas pertinentes e que dão a entender a forma como é vista atualmente a Aprendizagem ao Longo da Vida. Ou seja, os indivíduos são, quase que ou mesmo obrigados a beneficiar ou tentar tirar partido das oportunidades que estão à sua frente. Assim cai por terra a ideia de educação para todos e surge a desigualdade ao nível de acesso.

3. A aprendizagem da Língua Inglesa no território europeu

Como já referimos, a educação é um setor ao qual são impostos vários desafios e, perante a realidade económica, social, demográfica europeia, a educação vê-se na necessidade de readaptar o seu sistema. É nesse sentido que o Conselho da Europa tem tentado nortear os sistemas educativos através do lançamento de diretrizes que sejam capazes de dar relevo à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como sabemos, o território europeu é um espaço que se caracteriza por um dinamismo ao nível da língua e da cultura. Os seus estados-membros são a prova de que o multilinguismo e a multiculturalidade são agora duas facetas da mesma moeda e não podem ser ignoradas numa Europa que se quer unida. Ao contrário do que se possa pensar, não existe, na União Europeia, uma língua comum de referência e, portanto, o multilinguismo acaba por ser uma realidade que a União Europeia pretende manter e fortificar. Esta decisão pretende, sobretudo, salvaguardar as identidades dos diversos falantes que integram aquele território, afastando-se do debate a possibilidade de se eleger uma língua que sirva de comunicação para todos dentro do espaço europeu. No entanto, a tentativa do Conselho da Europa em defender o multilinguismo vai de encontro ao conjunto restrito de línguas que é atualmente ensinado nos sistemas educativos. Esse conjunto dá primazia ao Inglês, ao Francês, ao Alemão e ao Espanhol. A verdade é que, para além da língua materna, o Conselho da Europa incentiva também o domínio de mais duas

línguas estrangeiras. Assim, será permitido aos cidadãos (Comissão das Comunidades Europeias, 2008a: 10)

comunicar em duas línguas para além da sua língua materna, incentivar o ensino das línguas no âmbito do ensino e da formação profissionais e pelos aprendentes adultos, e dar aos imigrantes a oportunidade de aprender a língua do país de acolhimento.

A preocupação, por parte da União Europeia com a aprendizagem das línguas estrangeiras começa desde cedo. Perante a fusão dos vários estados-membros, torna-se imperativo desbloquear fronteiras e permitir a livre circulação de cidadãos. Para que o possam fazer, a língua torna-se um elemento fundamental neste processo. Segundo Santos (1997), a livre circulação de pessoas no território europeu, bem como o crescimento da percentagem de imigrantes têm contribuído para o acentuar da realidade multicultural e multilingue.

Esta iniciativa de favorecer a aprendizagem de várias línguas foi sendo impulsionada pelo lançamento e implementação de projetos direcionados somente para a área das línguas. No fundo, o objetivo primordial da União Europeia em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras passa pela Aprendizagem ao Longo da Vida, visto que entre 1977 e 1981, a aprendizagem de línguas estrangeiras e a aquisição das suas competências passa a estar integrada num processo ao longo da vida (Ribas, 2004).

A partir desta realização, a ênfase dada à aprendizagem das línguas estrangeiras muda de rumo, assistindo-se à remodelação e à atribuição de importância a algumas competências. Verificou-se tal cenário, pois tal como já referimos, a mobilidade dentro da Europa tem sido uma constante e então as diretrizes recaíram na capacidade de o aprendente poder comunicar numa Europa cada vez mais unida; assistiu-se a uma tentativa constante de melhoramento dos métodos e técnicas do ensino das línguas; em 1991, o Conselho da Europa deu mais um passo importante, quando publicou (idem, 2004: 115)

o “European Language Portfolio”, com o objetivo de proporcionar aos indivíduos instrumentos que poderiam ser utilizados para que os próprios aprendentes, de forma individual e autónoma, pudessem atualizar os seus conhecimentos adquiridos na sua aprendizagem das Línguas Estrangeiras e avaliar os resultados obtidos durante esse processo, entregando aos indivíduos, não só a responsabilidade da sua própria aprendizagem, mas também a sua própria avaliação do processo, não o de ensino/aprendizagem, mas agora só de aprendizagem ao desaparecer a componente do ensino.

Em 1992, a “Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias” foi redigida com o intuito de não serem esquecidas as línguas minoritárias, uma vez que as mesmas representam

um papel importante na construção do território europeu (Conselho da Europa, 1992); três anos depois, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação da Comissão Europeia (1995), com o título “Ensinar a aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” enfatiza que as línguas devem ser encaradas como um instrumento de extrema importância para os cidadãos da União Europeia. Além de favorecer novas oportunidades laborais, a aprendizagem de línguas estrangeiras ajuda a reconhecer o valor do próximo, fazendo-se referência ao multiculturalismo existente na Europa; mais tarde, por volta de 1998, o Conselho da Europa lançou também o “Quadro Europeu Comum de Referência” (2001) para as línguas, documento que se apresenta como imprescindível no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, fornecendo, sobretudo, linhas orientadoras; os programas de intercâmbio como Sócrates, Erasmus ou Comenius são também exemplos de projetos postos em prática pela União Europeia, com o intuito de se promover a aprendizagem das línguas.

O programa Sócrates, implementado no início do ano 2000, por exemplo, está inserido na promoção da aprendizagem ao longo da vida, integrada na chamada Sociedade do Conhecimento europeia. Dos seus objetivos, salientam-se os seguintes: fomentar a educação a diferentes níveis (formal, informal e não-formal); proporcionar o aperfeiçoamento do conhecimento de línguas estrangeiras; e, permitir a mobilidade na área da educação. Assim, será dada uma oportunidade de se conhecer e perceber melhor a cultura de outros locais, bem como o enriquecimento pessoal; a iniciativa “Ano Europeu das Línguas”, levada a cabo em 2001, incentiva precisamente os habitantes da União Europeia a aprenderem outras línguas para além da materna, aludindo-se, mais uma vez, à panóplia de línguas que vigora neste território.

O ano de 2001 foi, sem dúvida alguma, o momento decisivo para o avanço da promoção das línguas por parte da União Europeia. A insistência na melhoria e aperfeiçoamento dos resultados da aprendizagem das línguas esteve também na base da Estratégia de Lisboa, na área da “Educação e Formação para 2010”. Com este passo, assistiu-se a uma consciencialização por parte da União Europeia sobre as línguas minoritárias daquele território, dando azo a que a Comissão lançasse um plano de ação 2004-2006, intitulado “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística”. Daí que o multilinguismo se tenha assumido como tema de referência, no âmbito da diversidade cultural e linguística da Europa.

A análise que fizemos aos documentos lançados pela União Europeia parece-nos conclusiva, na medida em que todos eles se relacionam na abordagem que fazem à

aprendizagem das línguas. Ideias-chave, tais como, a importância do favorecimento do multilinguismo e, por conseguinte, da diversidade linguística, ou as competências linguísticas que dotam os cidadãos em diferentes áreas das suas vidas, estão no horizonte das políticas educativas europeias, no âmbito das línguas. Aliás, tomando como referência o Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (2007), o domínio de uma língua estrangeira é, de facto, uma competência que favorece a realização pessoal, a capacidade de o ser humano participar ativamente na sociedade, a inclusão social e o mercado de trabalho, naquela que é, cada vez mais, a Sociedade do Conhecimento.

Ainda assim, a Europa vai mais longe e tenta cumprir o objetivo da Estratégia de Lisboa, o qual dá a perceber que os indivíduos devem ser (Afonso *apud* Alves, 2009: 80)

competentes em pelo menos três línguas: a língua materna ou de escolaridade e duas línguas estrangeiras. Esta competência foi também reconhecida como fundamental para o sucesso empresarial, depois de se ter verificado que uma parte considerável dos negócios não se concretizava devido a falhas de comunicação por ausência de conhecimentos linguísticos.

Em nosso entender, como formadores de língua estrangeira e sujeitos cientes das escolhas dos nossos formandos aquando da opção pela aprendizagem de uma segunda língua, toda a legislação lançada pela União Europeia no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras está imbuída de uma certa ideologia, isto é, linguisticamente a Europa apresenta uma diversidade imensa, mas, na verdade, a realidade é outra no que à aprendizagem de línguas estrangeiras diz respeito. Se é certo que se incentiva ao estudo de mais do que uma língua estrangeira, não sendo obrigatória a escolha de uma língua específica, também é certo que o esforço feito pela União Europeia em colocar em evidência o multilinguismo não passa de uma tentativa de evitar a erosão de determinadas línguas. Do nosso ponto de vista, o objetivo da União Europeia pauta-se mais por esse cenário do que pelo de assegurar os direitos humanos linguísticos e a igualdade para os falantes de todas as línguas. Portanto, da teoria implementada pelos documentos da União Europeia, baseada no suporte do multilinguismo e da diversidade cultural e linguística e na igualdade entre todas as línguas da Europa, à prática, baseada nos resultados das línguas mais aprendidas naquele território vai uma grande diferença e parece existir mesmo um paradoxo, uma vez que, tal como defende Phillipson (2003), o mercado linguístico pauta-se por uma política do “laissez faire”.

Como podemos constatar, a Língua Inglesa passa despercebida nas recomendações europeias. Na verdade (Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística, 2003: 4),

o leque de línguas estrangeiras faladas pelos europeus é reduzido, limitando-se fundamentalmente ao inglês, francês, alemão e espanhol. Aprender apenas uma Língua *franca* é redutor. Cada cidadão deve possuir competências de comunicação suficientes.

Esta perspetiva adotada pela União Europeia vai ao encontro da nossa reflexão inicial, a qual realçou o facto de a Língua Inglesa, enquanto língua global e franca, perder o seu valor cultural ao atingir tais dimensões, restringindo a sua utilização apenas à comunicação. E, não é dessa forma que a União Europeia pretende salvaguardar a diversidade cultural e também linguística. Contudo, não deixa de ser estranho que os documentos lançados pela União Europeia tentem, de certa forma, esconder uma realidade aparente, isto é, as suas intenções em salvaguardar o multilinguismo patente na Europa e impedir a aprendizagem de apenas uma língua franca não passam disso mesmo, uma vez que, na prática, não é isso que se verifica.

4. Afinal, falamos de que multilinguismo?

O discurso europeu acaba por ser tendencioso e pouco conclusivo, na medida em que há um grande desfasamento entre as intenções e os desenvolvimentos que, na realidade, ocorrem. Isto porque, segundo o relatório “Numeros-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa” (2008), publicado na rede Eurydice, chega-se à conclusão que, até certo ponto, as medidas tomadas pela União Europeia na área das línguas, não correspondem à realidade. De facto, as medidas pensadas para se salvaguardar o multilinguismo europeu não refletem a realidade prática, que nos mostra que, apesar de ser relegado para terceiro plano, o ensino da Língua Inglesa é a primeira opção de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em grande parte dos países europeus. A comprová-lo está a análise do Eurobarómetro, a qual deu origem ao documento “Europeans and their Languages” (2005: 4) que claramente nos mostra que

o inglês continua a ser a língua estrangeira mais falada na Europa. 38% dos cidadãos europeus afirma ter competências suficientes em inglês para manter uma conversa.

Em 19 de 29 países inquiridos, o inglês é a língua mais conhecida à parte da língua materna (...)²².

Não será de estranhar, tendo em conta que a emergência da Língua Inglesa enquanto primeira língua estrangeira na Europa começa cedo. Aliás, a hegemonia do Inglês na Europa deve-se, em primeira instância (Dollerup *apud* Hartmann, 1996: 27)

à indústria do entretenimento, e secundariamente à guerra, ao domínio tecnológico, científico e político. [...] Cronologicamente falando, o princípio do estabelecimento do Inglês como primeira língua estrangeira começou, eu sugiro, com a introdução dos primeiros filmes (1927 – 1928). [...] Só por si, isto não levou a que o Inglês dominasse, apenas fez com que as pessoas se apercebessem da sua existência. A Segunda Guerra Mundial, contudo, causou mudanças mais radicais. [...] Nas escolas por todo o norte da Europa o Inglês tornou-se na segunda língua dentro de uma década ou duas. No sul da Europa, o Francês continuou a dominar até aos anos 1970. [...] Nos anos 1950, o advento dos média, a televisão, trouxeram um novo embalo. [...] A mudança marcante que contribuiu para a influência permanente do Inglês foi o estabelecimento de uma cultura jovem específica e a propagação da música popular²³.

No que à Educação de Adultos diz respeito, os documentos previamente citados são deveras sucintos, aludindo apenas à necessidade de todos os adultos serem (Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística, 2003: 9) “incentivados a prosseguir a aprendizagem de línguas estrangeiras e, para este efeito, deveriam estar disponíveis estruturas de acesso fácil”. Ao mesmo tempo, existem chamadas de atenção em relação à questão dos trabalhadores, aos quais (idem, 2003: 9) “deveria ser dada a oportunidade de melhorarem as competências linguísticas de interesse para a sua vida profissional”.

²² Traduzido, do original: “English remains the most widely spoken foreign language throughout Europe. 38% of EU citizens state that they have sufficient skills in English to have a conversation. In 19 out of 29 countries polled, English is the most widely known language apart from the mother tongue (...)”.

²³ Traduzido, do original: “[...] to the entertainment industry, and only secondarily to war, technological lead, science and political domination. [...]Chronologically speaking, the beginning of the establishment of English as the first foreign language began, I suggest, with the introduction of the talkies (1927 – 1928). [...] The Second World War, however, caused more radical changes. [...] In schools all over northern Europe, English became the unchallenged second language within a decade or two. In southern Europe, French continued to dominate until the 1970s. [...] In the 1950s, the advent of a new mass médium, television, brought about another upheaval. [...] The real turning point for the pervasive and permanent English influence is, in my opinion, the establishment of a specific youth culture and the propagation of popular music”.

**CAPÍTULO III - A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR PARTE DE ADULTOS,
SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS**

1. A dimensão portuguesa da Educação de Adultos: da Primeira República à atualidade

Quando transitamos para Portugal, estado-membro da União Europeia, percebemos que a realidade se distancia um pouco dos objetivos que a Europa apregoa. Para este facto muito contribui a fraca tradição da Educação de Adultos no nosso país. Inicialmente concebida através da chamada educação popular durante a Primeira República (1910 – 1926), a Educação de Adultos em Portugal, mais tarde, por volta dos anos 1950, veria os diferentes movimentos associativos serem parados devido à instauração do regime autoritário de Oliveira de Salazar. Ainda assim, já nesta fase, parecia existir a consciência de que a Educação de Adultos (Barbosa, 2004: 157) “pressupõe a necessidade de se lançar mão de todos os meios existentes na comunidade para propiciar a elevação do nível educativo das populações”.

A partir da Revolução de 25 de Abril de 1974, este tipo de educação assumiria um papel de maior destaque, passando a ser uma verdadeira prioridade. Assim sendo (Lima *apud* Jarvis, 1993: 178),

vários programas de literacia e de educação básica de adultos tiveram início durante a iniciativa e com o apoio do Ministério da Educação, e em 1979, um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) foi aprovado pelo parlamento²⁴.

De facto, é neste período temporal que compreendemos que (Santos Silva, 1990: 17) “com o processo de democratização do país, se reforça a atenção do poder político a esta problemática” e com o lançamento do documento supracitado, estavam estabelecidos os alicerces para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal. Contudo, esta área estava longe de estar bem instituída e bem gerida. Os anos 80 viram o nascimento do documento “Lei de Bases do Sistema Educativo”, o qual pressupõe a criação de um quadro geral do sistema educativo. Segundo Barbosa (2004), uma vez mais o documento faz juz à falta

²⁴ Traduzido, do original: “Several literacy and Basic adult education programmes were started through the initiative and with the support of the General Directorate for Adult Education (Ministry of Education), and in 1979, a national plan for the eradication of illiteracy and the development of adult education (PNAEBA) was approved by parliament.”

de tradição que a Educação de Adultos tem no nosso país, sendo feita uma alusão pouco significativa ao campo. Nessa mesma década, surgem os “Documentos Preparatórios III”, onde está explícita uma reorganização do subsistema de Educação de Adultos, com a implementação de medidas políticas inovadoras, para mais tarde, já nos anos 90, assistirmos à criação da “Lei Quadro para a Educação de Adultos em Portugal”, a qual alude ao facto de a Educação de Adultos ser (idem, 2004: 172) “vista como estratégia de particular relevância para a promoção da participação ativa dos adultos na realidade social, tendo em vista as novas exigências do desenvolvimento.”

Nesta década de 90, salienta-se a oferta de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nos cursos do Ensino Recorrente que oferecem uma nova oportunidade de aprendizagem a quem não concluiu estudos no passado. Este tipo de oferta estabelece objetivos muitos idênticos àqueles apregoados pela União Europeia, tais como: proporcionar o contacto com a diversidade linguística e cultural, não esquecendo a aquisição de competências linguísticas básicas; e, aprofundar o conhecimento da identidade linguística.

No período que decorre de 1995 a 2002, os governos socialistas então eleitos tiveram como objetivo primordial dar um novo fôlego à política de Educação de Adultos. Um conjunto de iniciativas foi levado a cabo, tendo em conta que o contexto social português se encontrava (Guimarães, 2009: 3)

em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. Segundo os decisores políticos, a modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e a omnipresença de novas tecnologias exigiam trabalhadores mais qualificados.

É neste sentido que, em Portugal, se adota o termo “educação e formação de adultos”, o qual compreende (Melo, Matos e Silva, 1999: 11)

um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade.

De salientar que é na década de 90 que se assiste a uma forte gestão de recursos humanos, pois as transformações ao nível do mercado de trabalho, da competitividade e da instabilidade económica ditaram as políticas europeias no âmbito da Educação e Formação, as quais estão presentes no Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995).

A Educação de Adultos é, então, um campo complexo de definir. Acontece em variados contextos, envolve variadíssimos tipos de pessoas, não tem um programa propriamente definido e muitas vezes nem sequer é descrita como se tratando de Educação de Adultos. A confusão começa com a expressão “educação de adultos”, a qual nos remete para significados diferentes. No significado mais assertivo, a expressão descreve um processo – o processo de aprendizagem dos adultos. Assim sendo, engloba todas as experiências de pessoas adultas, através das quais adquirem conhecimento novo, competências, atitudes, interesses ou valores. É um processo educacional usado por entidades ou instituições de todo o tipo de crescimento e desenvolvimento dos seus empregados, membros, e clientes. No seu significado mais técnico, a Educação de Adultos revela-se um conjunto de atividades organizadas levadas a cabo por uma determinada instituição para se alcançarem determinados objetivos educacionais.

Em Portugal ainda se entende a Educação de Adultos como um campo intimamente ligado à escolarização. Por acréscimo, existe um outro pólo que no nosso país é bastante dinamizado e que tem a ver com a requalificação profissional, contínua, orientada (Canário, 2000: 14) “para a qualificação e requalificação acelerada da mão de obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista.”.

Nesta perspetiva, adotando-se uma visão desenvolvimentista bem como emancipatória do ser humano, não podemos ignorar a importância que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, até porque a sua aquisição proporciona um acesso mais fácil ao mercado de trabalho.

2. Uma nova fase para a Educação de Adultos em Portugal: os Centros de Reconhecimento e Validação de Competências e os cursos EFA

É durante a tomada de posse do XIV Governo Constitucional, constituído pelo Partido Socialista, em 1999, que se assiste ao lançamento de políticas públicas de Educação de Adultos mais relevantes, tais como os Centros de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVC) e os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), os quais serão objeto de análise quanto à sua oferta de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.

Como já nos fomos apercebendo ao longo da nossa investigação, a Educação de Adultos em Portugal tenta, acima de tudo, reconhecer e validar competências já adquiridas pelos aprendentes ao longo da sua vida para que, dessa forma, os adultos possam estar dotados de determinadas competências que lhe serão proveitosas em termos de empregabilidade.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências, tal como o próprio nome indica, desenrola-se em três momentos: o reconhecimento de competências já adquiridas ao longo da vida do adulto, independentemente do contexto, a validação de competências e finalmente a certificação de competências (Figura 1).

Estes diferentes passos do processo são conduzidos por pessoal especializado. Deles fazem parte equipas técnico-pedagógicas formadas por coordenadores, administrativos, técnicos de diagnóstico, profissionais RVCC e formadores.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos surgem numa altura em que se verifica um renascimento das políticas educativas ligadas à Educação de Adultos. O seu aparecimento está associado a uma nova e inovadora atuação de proporcionar a aprendizagem aos adultos. Assim sendo, a mesma deve reger-se por princípios reguladores (Alonso *et al*, 2002: 14):

1. o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem resultar num recurso enriquecedor para a aprendizagem;
2. um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos;
3. os adultos sentem necessidade de autodireção da sua formação através do envolvimento ativo em processos de procura do conhecimento junto com outros adultos;
4. as dificuldades individuais entre as pessoas aumentam com a idade. A formação deve ter em consideração as diferenças em estilo, tempo, espaço e ritmo de aprendizagem.

No fundo, os cursos de Educação e Formação de Adultos pretendem reconhecer as competências dos aprendentes adultos e melhorá-las, proporcionando-lhes a inclusão social, certificando outras habilitações escolares (4º, 6º, 9º e 12º anos de escolaridade) e profissionais. Não é por acaso que estes cursos se destinam, sobretudo, a indivíduos com idades iguais ou superiores a 18 anos e a desempregados. A configuração destes cursos varia, portanto, tendo em conta o tipo de certificação que permitem obter, seja de nível básico, secundário, de tipo escolar ou de tipo escolar profissional.

Esquema compreensivo do processo RVCC

Eixos	Abordagem	Metodologia	Actividades/instrumentos		Intervenientes
Reconhecimento	(Auto)biográfica/ Histórias de Vida	Balanço de Competências	Elaboração de portefólio reflexivo	Definição do perfil de entrada do candidato	Candidatos Técnicos de RVC Formadores
				Definição do Plano de Intervenção Individual	
Validação				Identificação de competências	
				Confronto com o Referencial de Competências- -Chave	
				Formações complementares	
Certificação	(Auto)biográfica/ Histórias de Vida Aprendizagem ao longo da vida		Sessão de júri de validação: Apresentação e discussão do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Pedido de validação de competências	Candidatos Técnicos de RVC Formadores Avaliador Externo
				Preparação para o júri de validação	
Certificação			Definição e reconstrução do projecto pessoal futuro	Formalização dos resultados da validação	Candidatos Centro Novas Oportunidades Técnicos de RVC DGFV
				Carteira Pessoal de Competências	
				Emissão de certificado	
				Provedoria	

Figura 1: Processo RVCC (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

Não será de estranhar que os objetivos dos cursos EFA anteriormente mencionados vão ao encontro das linhas orientadoras traçadas no Programa do XVII Governo Constitucional (2005: 20), o qual faz referência à qualificação dos portugueses, uma vez que

a qualificação dos recursos humanos, através do sistema de educação/formação é decisiva para a agenda de crescimento do Governo. Na verdade, o atraso de desenvolvimento do País é também, e especialmente, um défice de qualificações. Neste sentido, a sustentabilidade da nossa agenda de crescimento, do nosso desenvolvimento científico e tecnológico, da inovação, dependerão criticamente da superação dos graves atrasos no processo de qualificação dos portugueses.

O dito programa realça ainda que (idem, 2005: 20)

apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Apenas 9% da população portuguesa na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE. Mas Portugal não tem apenas um défice de pessoas qualificadas no conjunto da sua população ativa. Esse défice, embora mais reduzido, atinge ainda valores muito elevados nas gerações mais jovens. Na população portuguesa com idades entre os 20 e os 24 anos, 47% tem escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontra a estudar (19% na média dos países da OCDE). Cerca de metade desses jovens não concluiu a escolaridade obrigatória.

De facto, segundo Rodrigues (2009), o défice de qualificação dos cidadãos portugueses continua a constituir um passo atrás no que ao desenvolvimento económico diz respeito, ao bem-estar social, ao nível de vida dos indivíduos e à sua participação em sociedade. O cenário escolar de insucesso dos jovens salienta as elevadas taxas de abandono escolar, o que faz com que esses mesmos jovens se insiram no mercado de trabalho com qualificações insuficientes. Segundo Pais (1998), num inquérito levado a cabo em 1997, cerca de 30% dos inquiridos revelou baixos níveis de instrução, os quais correspondem essencialmente ao ensino preparatório e primário. Assim (Coimbra *et al*, 2001: 80) “Portugal continua a ser o país da EU que apresenta a mais elevada taxa de população em idade ativa com baixos níveis de qualificação formal” e (idem, 2001: 80)

investir na subida da qualificação profissional dos recursos humanos nacionais constitui, portanto, um dos caminhos de evolução possível para resolver o problema da incongruência entre a presente estrutura das qualificações da população ativa e a promoção de melhorias no padrão de especialização produtiva”.

Desta forma, os cursos EFA surgem como uma excelente oportunidade para os cidadãos com mais de 18 anos que outrora não conseguiram terminar os seus estudos e, como dissemos, começaram a sua vida profissional demasiado cedo, sem as qualificações suficientes, mas também para aqueles que nunca tiveram oportunidade de completar o Ensino Básico e Secundário.

Em Portugal, os aprendentes adultos podem encontrar maior oferta nos Centros de Novas Oportunidades, em funcionamento desde 2005 e concebidos pelo XVII Governo Constitucional. Tal como o despacho de 7 de março de 2008 publicado no Diário da República evidencia,

no plano institucional, salienta-se, por um lado, o papel dos centros novas oportunidades, enquanto agentes privilegiados de promoção do acesso aos Cursos EFA e às formações modulares, através do encaminhamento para percursos tipificados no âmbito de Cursos EFA ou da realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Por outro lado, destaca-se ainda o papel da Agência Nacional para a Qualificação, I. P., enquanto organismo público competente para a coordenação e dinamização destas modalidades de formação e atendendo ainda ao seu papel na gestão do Catálogo Nacional de Qualificações.

Estes cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e as ditas formações modulares são regidos e têm como base os chamados Referenciais de Competências e de Formação que estão intimamente ligados às qualificações presentes no Catálogo Nacional de Qualificações, as quais se subdividem em diferentes áreas de educação e formação, tendo em conta a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

Ainda que os cursos EFA de nível básico tenham surgido a partir de 2000 um pouco por todo o país, centraremos a nossa análise no de nível secundário que mais tarde viu os seus horizontes alargarem. Estes cursos contemplam, segundo Cavaco (2008: 208/209)

- i) uma articulação entre formação de base e a formação profissionalizante;
- ii) o percurso formativo é baseado num referencial de competências-chave;
- iii) o processo de reconhecimento e validação de competências deve permitir a identificação dos adquiridos experienciais dos formandos e a definição de percursos individualizados de formação;
- iv) a figura do mediador que visa assegurar o acompanhamento dos formandos e equipas pedagógicas ao longo da formação;;

Para os dois tipos de formação (base e tecnológica-profissionalizante) existem competências-chave específicas. A formação de base acaba por (Rodrigues, 2009: 9)

valorizar e promover uma cidadania ativa, de inclusão social e profissional, (re)criando dinâmicas de intervenção nas comunidades regionais e locais e que têm contribuído para a conceção de uma metodologia de trabalho diferente e única no panorama da formação, quer escolar, quer profissional”.

Enquanto a formação tecnológica se assume como uma vertente (idem, 2009: 28) “que visa dotar os formandos de competências científicas e tecnológicas que lhes permitam o desenvolvimento de atividades e de resolução de problemas inerentes a uma profissão”. O termo *competência* começa a ser utilizado mais numa fase em que o mercado de trabalho exige aos

indivíduos que sejam flexíveis e que se adaptem a diferentes contextos profissionais, até porque estas características são extremamente importantes neste novo processo de transformação dos percursos escolares e profissionais.

3. A aprendizagem da Língua Inglesa no território português: uma realidade ou um processo em desenvolvimento?

Com a nova ordem política e económica a pautar o cenário europeu, assistimos, como já referimos, a uma abordagem diferente da aprendizagem das línguas estrangeiras, até porque a mesma está planeada de forma a tornar possível o desenvolvimento crítico e a aquisição de competências comunicativas por parte dos aprendentes. Estes objetivos têm também como horizonte a formação de cidadãos democráticos conscientes.

Segundo a Comissão Europeia (2001), a aprendizagem das línguas destina-se a todos os cidadãos, ao longo das suas vidas, sendo uma competência de vida fulcral, não se dissociando da aquisição de competências para a empregabilidade, de que falávamos. Por esses mesmos motivos, estamos cientes de que (idem, 2001: 29)

o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos.

Nesse sentido, a aprendizagem de um língua estrangeira, entendida como um direito básico e fundamental para todas as pessoas, é encarada como um forte alicerce às demandas individuais e sociais do indivíduo moderno. Pode ser-lhe útil numa possível tentativa de inserção no mundo de trabalho, caso seja necessária a compreensão de conhecimentos que só estão ao seu alcance numa outra língua que não a materna; aquando de uma entrevista em que um dos requisitos seja o saber falar fluentemente uma língua estrangeira; para uma simples elaboração de um currículo ou até mesmo para a leitura de uma obra literária relacionada com a área de estudos ou do interesse do aprendente adulto. Ainda lhe pode facilitar ou fomentar a participação social ativa.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é vista, então, como utensílio fulcral para a sobrevivência num mundo globalizado, onde afluí uma grande quantidade de informações. Assim, o indivíduo, ao dominar uma língua estrangeira, estará, sem dúvida, apto a compreender

e processar de forma efetiva informações relacionadas com questões políticas ou sociais que pressuponham visão crítica. A aprendizagem de uma língua estrangeira acaba por ser um meio que permite aceder à compreensão do mundo em que vivemos, estimulando a inserção e inclusão de indivíduos ativos na sociedade e ainda como forma de valorização pessoal. Este último aspeto não se dissocia da formação da identidade do indivíduo que, à medida que vai aprendendo uma língua estrangeira, vai-se sentindo como parte integrante de uma comunidade, na qual o Inglês ou o Francês são as línguas de comunicação por excelência.

Enquanto política linguística, esta dimensão educativa e sociocultural da Educação de Adultos é ambiciosa, na medida em que encerra o poder de transformar toda a sociedade. É um facto que (Guilherme, 2003: 216)

um dos maiores desafios que os sistemas educativos enfrentam hoje é a dinâmica de uma sociedade sempre em mudança e a interação entre o global e o local, isto é, a necessidade de enfrentar tanto a diversidade como a globalidade dentro do mesmo contexto. Noções essenciais como o tempo, o espaço e a identidade estão constantemente a ser questionadas. As fronteiras entre as nações, as culturas, as línguas, as classes sociais, as raças, as comunidades trabalhadoras e as disciplinas tornam-se mais complexas.

No entanto, ao observarmos o contexto português, rapidamente nos questionamos até que ponto as ofertas públicas são vocacionadas e direcionadas para um processo comunicativo de dimensão intercultural. Além disso, convém salientar que a questão da aprendizagem de línguas estrangeiras, no âmbito da Educação de Adultos, tem recebido pouco destaque no nosso país.

Ao longo dos últimos anos foram poucos os esforços desenvolvidos no sentido de se democratizar o acesso à aprendizagem das línguas estrangeiras. De acordo com Lima (1988), podemos encontrar nos *Documentos Preparatórios III* uma referência a cursos de línguas estrangeiras, os quais eram operacionalizados em horário pós-laboral, com o objetivo de se alcançar uma certificação para fins profissionais.

Como podemos constatar, esta iniciativa, apesar de ser pioneira, estava longe de se assumir como um verdadeiro investimento no que concerne à consciencialização do aprendente da diversidade cultural e linguística. Muito pelo contrário, a aprendizagem de línguas estrangeiras continua a ser encarada como pré-requisito fundamental para o mercado profissional.

Percebemos, então, que, em Portugal, as diretrizes da União Europeia estão longe de serem cumpridas. O nosso país tem ainda um longo caminho a percorrer, sobretudo no que diz

respeito à oferta do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no âmbito da Educação de Adultos. Atualmente, (Malgaive, 1995: 107) “(...) a formação de adultos não é, salvo exceção, organizada em cursos estáveis e perenes...”. De facto, no nosso território, no campo da Educação de Adultos, deparamo-nos com diferentes igualdades de acesso a variados postos de trabalho, o que acaba por acentuar a competitividade de que já falámos nesta reflexão.

Relativamente às línguas estrangeiras, a sua oferta em Portugal como afirma Ribas (2004: 211),

acaba por ser fragmentada na sua diversidade mas também legislada em função das necessidades específicas de certos grupos na perspectiva de formação ao longo da vida e na visão utilitarista e funcionalista de ensinar uma LE para obter uma mão de obra mais produtiva, o que demonstra a existência de uma maior preocupação com a adaptabilidade da Educação e da Formação de Adultos às necessidades da economia e do mercado de trabalho do que um desenvolvimento do indivíduo para a democracia e a participação ativa.

Tendo em mente a ênfase colocada pela Comissão Europeia sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, o que deveríamos encontrar, na oferta do estudo de línguas estrangeiras, deveria ser um currículo muito mais aberto ao mundo, a novas culturas e nacionalidades. Até porque, (Sequeira, 1997: 702) “é no ensino das línguas estrangeiras que se apresenta uma maior contribuição para a consciência da Europa”. E, não esquecendo a importância da Língua Inglesa no mercado de trabalho, torna-se imperativo repensar a oferta do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ao nível das competências comunicativas. Acima de tudo (idem, 1997: 703),

o ensino das línguas estrangeiras em qualquer escola da Europa deve procurar tornar o indivíduo consciente da sua própria cultura e da do seu parceiro europeu, percebendo as diferenças entre povos como uma das várias maneiras e encarar a vida e a humanidade.

A questão da oferta do ensino da Língua Inglesa aos adultos em Portugal assume muito mais um carácter remediativo do que propriamente um veículo para o conhecimento de outra cultura ou de percepção para a transformação da sociedade. Ainda não se verifica esse enfoque pertinente nas áreas linguísticas e cultural. Na nossa opinião, este carácter remediativo está presente nas representações dos adultos com que temos vindo a lidar, não se dissociando da ideia de que a Língua Inglesa é simplesmente importante para facilitar o acesso a determinados postos de trabalho, ou por ser a língua que se mais se usa nos negócios e por isso mesmo deve prevalecer em relação a qualquer outra.

No fundo, estas representações estão intensivamente ligadas ao poder que a Língua Inglesa ganhou ao longo dos últimos tempos, tal como evidenciámos no primeiro capítulo desta dissertação. Os adultos, na maior parte das vezes, sentem necessidade de estabelecer, de imediato, ligações entre as suas performances das suas ocupações profissionais e a aprendizagem em que querem investir, sendo que o emprego é que os conduz às atividades de educação e formação. Enquanto esse carácter remediativo prevalecer na oferta da Língua Estrangeira para adultos, a educação voltada para a consciência da pluralidade linguística e cultural nunca terá rumo definido.

PARTE II

O lugar da Língua Inglesa no Referencial de Competências-Chave para a
Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário

**CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO. UMA ANÁLISE CRÍTICA AO
REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE NÍVEL SECUNDÁRIO E AO LUGAR QUE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NELE OCUPA**

1. Caracterização e Objetivos do Estudo

“A investigação é uma atividade orientada no sentido da solução de problemas. É uma tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas, que podem ser encontradas ou não”

(Erasmie & Lima, 1989)

Partimos do princípio de que qualquer trabalho de investigação é, ou deve ser pautado pelos pressupostos supracitados. Foi com essas convicções que demos início à elaboração da nossa dissertação. De facto, qualquer autor que se detenha sobre o tema da investigação, saberá que qualquer trabalho científico engloba um conjunto de etapas, meios e técnicas. O processo, que sendo orientado por objetivos de conhecimento, passa pela atividade de descoberta da realidade, o uso adequado de diferentes meios e técnicas, que culminará na possível comprovação de resultados ou até mesmo na procura de respostas.

O estudo que colocámos em prática teve como finalidade maior conhecer e analisar a dimensão da oferta da aprendizagem das línguas estrangeiras, mais concretamente a inglesa, no âmbito da Educação de Adultos, ao nível da União Europeia e de Portugal. Desta forma, e, dada a abrangência das nossas temáticas, delineámos os seguintes objetivos:

- a) Traçar o perfil da Língua Inglesa, desde a sua origem até aos nossos dias;
- b) Perceber o estatuto que a Língua Inglesa possui na atualidade, a nível global;
- c) Analisar as diretrizes da União Europeia em relação à aprendizagem das línguas, mais especificamente da Língua Inglesa;
- d) Perceber até que ponto as orientações da União Europeia, no âmbito da aprendizagem das línguas, se implementam ou não no contexto português;
- e) Analisar criticamente o lugar que as línguas estrangeiras, mais concretamente a inglesa, ocupam na oferta educativa para adultos, através da leitura do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos – Nível Secundário.

2. Procedimentos metodológicos

De caráter obrigatório foi também a leitura extensiva da documentação e posterior síntese e análise crítica. A nível europeu, toda a documentação disponibilizada na área da Educação de Adultos e aprendizagem de línguas estrangeiras foi objeto de reflexão. A nível nacional, a análise recaiu, sobretudo, nos referenciais de competências-chave disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação, os quais estão intimamente ligados aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

O nosso trabalho de investigação compreende uma ligação efetiva entre o enquadramento teórico e parte prática, uma vez que, no primeiro, procedemos a uma revisão extensa de literatura e documentação sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, com especial destaque para a inglesa, e no segundo, tentamos analisar e perceber até que ponto os pressupostos teóricos ultrapassam o papel e se tornam princípios de ação.

Tendo isto em mente, seleccionámos os seguintes procedimentos metodológicos, de cariz qualitativo:

- a) a pesquisa e análise documental de documentos legais e de caráter oficioso;
- b) a análise de conteúdo.

3. Técnicas de recolha de dados

Numa fase inicial, o nosso trabalho baseou-se, essencialmente, na pesquisa bibliográfica, ou seja, na procura de documentos que pudessem sustentar da melhor maneira a nossa investigação. Dessa forma, esses documentos diziam respeito à evolução e estatuto da Língua Inglesa, bem como às orientações educativas europeias e portuguesas que estão na base da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte de adultos. Foi um trabalho moroso, mas proveitoso, uma vez que (Bardin, 2004: 40) “enquanto tratamento da informação dos documentos, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.” A análise documental permite-nos efetuar um trabalho de investigação baseado em documentação existente. Acaba por ser muito útil uma vez que se assume como um método de pesquisa que permite agrupar uma grande quantidade de informação de vários tipos de fontes. É através dessas fontes, no nosso caso, da documentação lançada pela Europa e Portugal, que obtemos conhecimento suficiente sobre o objeto a estudar. Tal como Albarello *et al* (1997: 30) defendem,

“a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”.

A análise documental que desenvolvemos apoiou-se em diversas fontes:

- a) documentos das políticas de educação e formação de adultos da União Europeia;
- b) documentos das políticas de educação e formação de adultos de Portugal;
- c) relatórios da UNESCO e OCDE;
- d) programas de Governos Constitucionais;
- e) dados estatísticos, baseados em inquéritos da rede Eurydice;
- f) documentos de política de oferta de aprendizagem de línguas estrangeiras, no âmbito da educação de adultos;
- g) documentos de essência legislativa;
- h) Artigos e notícias.

Numa segunda fase da nossa investigação, atentámos na análise do Referencial de Competências-Chave para a educação e Formação de adultos, nível secundário, com o intuito de o observar, analisar e fazer uma espécie de cruzamento de informação entre a conceção teórica das políticas de oferta de aprendizagem das línguas estrangeiras e a operacionalização prática dessa mesma oferta.

4. Pergunta de Partida e Hipóteses

Analisar a dimensão da aprendizagem das línguas estrangeiras, mais concretamente da inglesa, no âmbito da Educação de Adultos é mote que se apresenta como o problema central de investigação.

Nesse sentido, este trabalho decorre de três perguntas de partida, as quais conferem um carácter válido ao trabalho, tal como nos diz Quivy & Campenhoudt (1998: 44): “a melhor forma de começar um trabalho de investigação (...) consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida”, sendo que este exercício possibilita ao autor dar a conhecer aquilo que pretende averiguar ou procurar. Deste modo, as questões orientadoras deste estudo poderão enunciar-se da seguinte forma:

- a) Qual o estatuto atual da Língua Inglesa?
- b) Que espaço ocupa a Língua Inglesa, na área da aprendizagem das línguas estrangeiras, no âmbito da Educação de adultos na Europa e em Portugal?

- c) Qual a dimensão das línguas estrangeiras, em particular da inglesa no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário?

De acordo com os objetivos já evidenciados, bem como das perguntas de partida, no intuito de se operacionalizar este problema, partiremos das hipóteses seguintes:

- a) A ascensão da Língua Inglesa a língua global dá-se por força do seu passado histórico e cultural;
- b) A ênfase dada à Língua Inglesa como segunda língua resulta da sua relevância no mercado de trabalho;
- c) Apesar de ser a língua estrangeira mais estudada no território europeu, a Língua Inglesa não assume destaque nas orientações políticas deste território.

5. Análise do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário

Perante o cenário atual da Língua da Inglesa, bem como da sociedade multilinguista e multicultural, torna-se imperativo aprender uma segunda língua, ou uma língua estrangeira. Tal como descrevíamos na nossa parte teórica da dissertação, viver num mundo globalizado não é tarefa fácil, principalmente para aqueles que pretendem alcançar um melhor estatuto profissional, pessoal e até mesmo social. As grandes exigências do mercado de trabalho pautam o mundo globalizado em que vivemos e, portanto, não faz sentido que os nossos adultos vejam as suas competências serem certificadas em apenas uma língua, isto é, a língua materna.

Tomando consciência da importância que a língua assume na vida dos cidadãos, e dos contributos que a mesma oferece para que o indivíduo vá moldando a sua personalidade, identidade e veia cultural, rapidamente nos apercebemos que, vivendo num território como a União Europeia se torna de máxima ordem o domínio de mais do que uma língua. É nesse sentido que nos propomos fazer uma análise ao *Referencial de Competências-Chave, Nível Secundário*, de forma a percebermos se o mesmo pressupõe a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou se, pelo contrário, privilegia e dá mais valor ao domínio da Língua Portuguesa. Na nossa análise, daremos, numa primeira fase, maior importância à forma como surgiu o documento, como se estrutura o seu conteúdo, como se processa o reconhecimento, validação e certificação de competências e, numa segunda fase, atentaremos na forma como a Língua Estrangeira se insere neste modelo de certificação de competências de nível secundário.

5.1. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

O *Referencial de Competências-Chave*, lançado pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) em 2006, é um instrumento que serve de base para os cursos de Educação e Formação de Adultos e respetivo reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, sejam elas de cariz não formal ou informal, tal como se recomendou na estratégia europeia “Educação e Formação 2010” (Comissão Europeia, 2002). Segundo a DGFV, é no ano de 2006, altura da sua publicação, que se assiste a (Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos, Nível Secundário, 2006: 2) “uma intervenção centrada na promoção dos níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa e na redução da subcertificação”.

Estas competências que frisámos são entendidas como se tratando de um aglomerado de atitudes e conhecimentos que serão úteis para a realização individual e profissional dos formandos. As mesmas serão reconhecidas e validadas e outras serão aprofundadas para mais tarde serem certificadas. As tais competências de que falamos vão variando consoante o nível de complexidade, a sua natureza e agrupam-se em dois tipos de referenciais: o de nível Básico e o de nível Secundário.

Para o presente capítulo, interessa-nos particularmente o *Referencial de Competências-Chave, Nível Secundário*, uma vez que, por questões profissionais e, tal como justificado na Introdução desta dissertação, nos é familiar, enquanto instrumento de trabalho na lecionação da Língua Inglesa da área de Cultura, Língua, Comunicação.

A nossa intenção é, de facto, fazer uma análise crítica ao *Referencial* na sua generalidade, tentando perceber o enquadramento e contexto teóricos que foram feitos aquando da elaboração do dito documento e, em particular, analisar a oferta no âmbito da aprendizagem da Língua Estrangeira, nomeadamente, a Inglesa. Interessa também perceber até que ponto, a Língua Inglesa é vista como uma língua relevante para o mercado de trabalho e se as políticas educativas lançadas no âmbito da aprendizagem de línguas se refletem no Referencial.

Assim sendo, o *Referencial de Competências-Chave, Nível Secundário* assume-se como (idem, 2006: 2) “instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais” e

como impulsionador do “processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” do nível Secundário.

5.2. Estrutura Interna do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário

O documento em análise, tal como já foi previamente mencionado, foi lançado em 2006, depois de uma equipa especializada de autores se deter na elaboração das diferentes áreas que seriam abordadas. São elas a área de Cidadania e Profissionalidade, a de Sociedade, Tecnologia e Ciência e a de Cultura, Língua, Comunicação. Na nossa análise daremos especial atenção à área de Cultura, Língua, Comunicação, uma vez que é no âmbito do seu estudo que os formandos têm acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quanto à sua organização, o *Referencial de Competências-Chave, Nível Secundário* estrutura-se em dois capítulos distintos. O primeiro capítulo pauta-se, essencialmente:

- a) pelo contexto e enquadramento que nortearam a elaboração do documento;
- b) pelos princípios orientadores do *Referencial*, onde nos são apresentadas as respetivas justificações e propósito de seleção de certas áreas;
- c) pelas Áreas de Competências-Chave, para as quais é traçado um modelo, uma estrutura e elementos conceptuais e ainda um perfil.

O segundo capítulo apresenta-nos as Áreas de Competências-Chave *per se*, dando-se particular atenção à sua fundamentação, à estrutura, às Unidades de Competência e Critérios de Evidência e ao perfil de competências.

O documento termina com os habituais glossários, as referências bibliográficas gerais e as referências bibliográficas por Áreas de Competência.

5.3. Contextualização e Enquadramento Teórico do Referencial

O referencial em causa, fruto das políticas educativas equacionadas pelo XVII Governo Constitucional, oferece, desde logo, um enquadramento e uma contextualização teórica, nos quais se traça um pouco a realidade política, social e económica do país.

É um facto que o Programa do XVII Governo Constitucional não faz referência à Educação Adultos, mas dedica umas quantas páginas ao mercado de trabalho e a questões que lhe são inerentes, como a qualificação de pessoas. É nesse sentido que o dito documento

apresenta algumas facetas da realidade portuguesa (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005: 59):

- a) “Há mais portugueses a trabalhar do que a média europeia”;
- b) “Começam a trabalhar ainda antes de obterem as qualificações de que carecem para garantirem a qualidade dos seus empregos no futuro”.

Assim sendo, torna-se urgente apostar no capital humano e na qualificação, numa estratégia de aprendizagem ao longo da vida que conceba (idem, 2005: 60):

- a) “a qualidade e a qualificação do trabalho e do emprego”;
- b) “facilite a adaptação das empresas aos desafios dos nossos dias”;
- c) e, transforme “o trabalho num fator de imunidade contra a pobreza e numa garantia da melhoria da qualidade de vida”;

Segundo este Governo Constitucional (2005), fomentar e implementar a qualificação passa pelo reconhecimento e certificação das qualificações e competências que foram sendo adquiridas ao longo da vida profissional e pessoal dos trabalhadores. Além disso, também está na base de construção deste *Referencial* uma estratégia comum europeia “Educação e Formação 2010”, a qual pretende, sobretudo, o desenvolvimento do país e a articulação dos sistemas de educação e formação, segundo a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Com isto, estabeleceram-se dois desafios importantes (Referencial, 2006: 18):

- a) a qualificação da população jovem e adulta, segundo três níveis de intervenção:
 - i. “educação básica”;
 - ii. “transição para a vida ativa, assente na construção de itinerários educativos e de formação qualificantes, flexíveis e adaptados aos novos desafios”;
 - iii. “educação e formação de adultos, enquanto sistema integrado, facilitador do acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional”;

Optámos por abordar o programa deste Governo Constitucional, uma vez que estamos cientes de que o Referencial *de Competências-Chave Nível Secundário* se rege por muitas ideias semelhantes, no enquadramento que apresenta de Portugal e dos seus cidadãos.

O *Referencial* (2006) apresenta o mesmo tipo de discurso. É usado o mesmo vocabulário e as mesmas ideias estão também presentes. A ideia de que Portugal tem cidadãos com baixos níveis de certificação escolar é enfatizada e, tal como defendemos anteriormente nesta dissertação, é feita uma chamada de atenção para a nova sociedade e economia do

conhecimento, bem como da coesão social. Em termos práticos, mais de 3.5 milhões dos empregados ativos têm uma escolarização inferior ao ensino secundário, dos quais 2.6 milhões possuem apenas escolaridade inferior ao 9º ano.

No documento de nível secundário não faltam as mais variadas referências a expressões como “baixos níveis de certificação escolar”, “economia do conhecimento”, “coesão social”, “competitividade”, “reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos”, bem como a vontade demonstrada em reformular e aprofundar o documento. É-nos dado a entender que os primeiros passos para a elaboração do *Referencial* foram dados em meados do ano 2003, em que várias figuras se juntaram com o intuito de refletirem sobre as suas diretrizes. Entre essas figuras destacam-se especialistas em educação e formação de adultos e desenvolvimento curricular, docentes universitários, organismos dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade Social e da Economia, Centros de Formação de Associações de Escolas, Escolas Secundárias e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em funcionamento.

Por volta dos anos 2004-2005, formam-se as equipas de autores que teriam a função de redigir o documento que em 2006 é publicado e implementado na ação formativa. É certo que o referencial em questão passou por uma fase de experimentação, mas o mesmo não alude ao facto de se terem feito, por exemplo, pesquisas periódicas sobre as necessidades e interesses dos clientes adultos.

5.4. Das “competências” às “competências-chave”: qual a diferença?

Os autores do *Referencial* em análise fazem uma abordagem prática destes dois conceitos. Aliás, diríamos que demasiado prática. De acordo com o *Referencial*, o processo de reconhecimento, validação e certificação não se reduz a meras estratégias de aprendizagens ao longo da vida, mas antes a uma nova forma de (idem, 2006: 12)

traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajetória escolar, mas também, de partir, das trajetórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de ação utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos. É este o entendimento e a pertinência de um referencial de competências-chave.

É por isso mesmo que se torna necessário discutir os dois conceitos mencionados no título. Os autores do documento apresentam definições distintas, e não se atreveram a usar simplesmente o Dicionário de Língua Portuguesa. Pelo contrário, foram beber aos documentos

lançados pela União Europeia, ou não estivesse Portugal encurralado nas políticas educativas a nível europeu. Assim sendo, (idem, 2006: 12) “competência” é entendida como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender", enquanto “competências-chave” se define de forma arrojada e ambiciosa como sendo “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego.". Parece-nos um conceito ambicioso, pois seguindo o significado literal da expressão “competências-chave”, estaríamos perante um grupo restrito e fulcral de competências e não perante um conjunto que se caracteriza como sendo “transferível” e “multifuncional”.

O *Referencial* foi construído e deve ser entendido à luz das novas políticas educativas, as quais se apresentaram como diferentes e inovadoras, quando comparando com as que assumem diretrizes apenas para o sistema tradicional de ensino. Como sabemos, a mudança é sempre penosa e, nesta área, é também controversa e polémica, uma vez que estas novas orientações se demarcam das já existentes e pretendem imprimir um cunho atual e transformador, passando de uma perspetiva escolar, organizada por disciplinas, para uma perspetiva de competências.

De certa forma, faz todo o sentido a tónica recair na Educação e Formação de adultos e esta se afastar do sistema tradicional de ensino, uma vez que a maior parte dos adultos, ainda que não possuindo a escolaridade obrigatória, se depara com as exigências do mundo atual, as dificuldades associadas à inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente a falta de estudos suficientes. É por este grupo de razões que se associa as competências ao processo de educação e formação do adulto. Assim se acredita que é possível o adulto adquirir competências ou aprofundar as que possui, de acordo com o seu desempenho e exigências e dificuldades sentidas enquanto cidadão.

Esta forma de atuação da educação e formação de pessoas adultas por competências acaba por trazer para debate o facto de a escola ser até então o único espaço propício à aprendizagem. Dando-se destaque, na Educação de Adultos, às aprendizagens de carácter não-formal e informal adquiridas ao longo da vida, faz-nos questionar até que ponto essas mesmas aprendizagens se igualam àquelas que se desenrolam na escola. Na escola, a aprendizagem é contínua, posta à prova, exigente, enquanto a que se vai desenrolando ao longo da vida não assume essas vertentes. Neste momento da nossa análise, faria todo o sentido questionarmos

até que ponto estes processos de certificação são pertinentes, uma vez que vão de encontro aos princípios exponenciais das instituições educativas. Rapidamente desfazemos as nossas dúvidas, uma vez que o *Referencial* faz referência ao facto de vivermos numa sociedade com novos contornos, novas exigências e é nesta sociedade complexa que os adultos precisam encontrar uma oferta de cariz diferente. Diferente porque a escola não foi, em determinada altura, para todos e, por isso mesmo, não houve um processo de causa e efeito, em que esses indivíduos tenham adquirido estudos e posteriormente tenham ingressado no mercado de trabalho.

É por estas razões mencionadas que o *Referencial* dedica algumas páginas aos pressupostos que estiveram na base da sua elaboração. E, mais uma vez, o que se verifica é que o documento se enquadra nas estratégias das políticas públicas da União Europeia. A Aprendizagem ao Longo da Vida é uma delas, senão a mais importante. E com este pressuposto está, digamos, lançada a explanação para a atenção conferida aos diferentes tipos de aprendizagem, uma vez que o *Referencial* nos remete para bibliografia da Comissão Europeia (2000) que nos diz que três eixos devem ser considerados e interligados:

- a) aprendizagens formais: as que foram adquiridas em instituições de educação e formação;
- b) aprendizagens não-formais: as que englobam atividades, sejam elas profissionais ou não, mas de carácter não institucional;
- c) e, aprendizagens informais: provenientes da vida do dia a dia, resultantes dos contextos de trabalho, familiar e de lazer.

De acordo com o Referencial (2006), esta leitura permite-nos perspetivar a dimensão que possui numa sociedade voltada para o conhecimento e a informação. De facto, a descrição que é feita da aprendizagem ao longo da vida parece abordar apenas um lado da questão. Atentemos na descrição (idem, 2006: 15):

Neste contexto, o aprender ao longo da vida é perspetivado como construção social – abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica – como processo "contínuo ininterrupto" que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem. Este processo de aprender integra a cidadania ativa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem. Os indivíduos são entendidos como atores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem.

Aprender ao longo da vida é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas

múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional.

Parece-nos que, na atualidade, esta tentativa de caracterizar o processo de aprendizagem como passo para uma cidadania ativa, de desenvolvimento individual e de inclusão social está, de certa forma, um pouco desfasada da realidade. Tal como refletimos no capítulo anterior, vivemos num mundo globalizado, numa época em que a afirmação dos indivíduos numa sociedade complexa é cada vez mais difícil e perante a aposta no capital humano, os cidadãos deparam-se com uma única saída: a aposta em “competências para competir”. Os adultos que hoje procuram certificar as suas competências fazem-no como forma de assegurar um posto de trabalho, para ingressar no próprio mercado, ou seja, desejam dotar-se de competências para que lhes seja facilitada a realização profissional.

5.5. Princípios orientadores do Referencial

Esta parte do *Referencial* faz todo o sentido uma vez que ensinar adultos não é a mesma coisa que ensinar crianças ou adolescentes. E, tal como são princípios da prática educativa com adultos, também tiveram o mesmo propósito para a elaboração e configuração deste documento.

A adequação e relevância é o primeiro princípio a ser apontado para a construção do *Referencial*. Tal como dissemos, os adultos são aprendentes com características próprias e isso é muito importante, uma vez que cada um deles determina o processo de aprendizagem. Por possuir características muito próprias, os autores do *Referencial* optaram por resumir muito superficialmente as mesmas. Desta forma, o aprendente adulto (idem, 2006: 20):

- a) “é alguém que acumula uma diversidade de experiências”;
- b) “revela maior interesse na aprendizagem a partir das suas situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos”;
- c) “necessita de condições facilitadoras de uma autodireção do seu processo formativo, através de uma participação ativa na procura de conhecimento junto de outros adultos, naturalmente diferentes de si”;
- d) e, faz “uma escolha voluntária, sempre adaptada às suas características cognitivas e necessidades, que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio desenvolvimento, em termos de planear, selecionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, retificar, avaliar...”.

Do nosso ponto de vista, tratando-se dos poucos documentos que servem de base ao exercício da Educação de Adultos, o *Referencial* deveria ter problematizado um pouco mais a contextualização do ensino/aprendizagem da Educação Adultos. Afinal, é a pedagogia que os educadores devem aplicar à Educação de Adultos? Qual o modelo que vai melhor ao encontro deste tipo de educação? Qual a bibliografia mais pertinente para o educador de adultos consultar? São questões que nós, enquanto formadores, gostaríamos de ver mais desenvolvidas no documento principal da prática da Educação de adultos.

A abertura e flexibilidade são também apontadas como princípios orientadores, o que a nós nos parecem de extrema importância uma vez que o *Referencial* deve ser encarado como algo “aberto”, permitindo uma certa “adaptabilidade” e “diversidade”. O educador de adultos deve ser sempre capaz de refletir, de se questionar como sujeito e ator do ato formativo e assim, juntamente com o *Referencial* poder (idem, 2006: 21) “tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem”.

Por fim, a articulação e complexidade são também princípios a ter em conta, uma vez que não se pretende uma aprendizagem isolando-se as competências umas das outras. Preconiza-se a articulação entre elas tornando o *Referencial* num documento (idem, 2006: 21) “coerente e integrado”. Dessa forma dá-se particular atenção às chamadas (idem, 2006: 21) “atividades integradoras”, pois as mesmas possibilitam “que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada atividade”. As atividades a desenvolver devem ser complexificadas e:

- a) “equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto”;
- b) “induzir a resolução de problemas”;
- c) permitindo ao adulto “mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida”.

5.6. As Áreas de Competências-Chave

É chegado o momento do Referencial onde é feita a seleção e identificação das competências que sustentarão o processo formativo. Como já constatámos, o *Referencial de nível secundário* não é organizado por disciplinas isoladas, mas antes por um conjunto limitado de competências-chave. Para a seleção das seguintes áreas de competências muito contribuíram

alguns fatores já por nós mencionados: os desafios das sociedades atuais, a inclusão social, a resolução de problemas do quotidiano dos adultos e a mobilização necessária e constante de conhecimentos.

São três as áreas de competências-chave que completam o quadro de referência para as fases de reconhecimento e validação de competências:

- a) Cidadania e Profissionalidade (CP): esta área visa, sobretudo evidenciar, reconhecer e certificar (idem, 2006: 22) “competências-chave da e na cidadania democrática”, dando-se particular atenção a duas perspetivas fulcrais: a cidadania e a profissionalidade”. Exercer a cidadania plena é algo a que todo o ser humano aspira e, portanto, todos os que exercem cidadania democrática tendem a apelar ao pensamento crítico e à reflexão sobre a ação. O trabalho é outra dimensão que preocupa o adulto, sendo um dos motivos principais para o adulto ingressar na formação.
- b) Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC): esta área pretende levar o formando a um nível mais complexo. Como já é do nosso conhecimento, as sociedades evoluem e como consequência o campo científico e tecnológico acompanha esse progresso da mesma forma. É por isso que estas transformações são (idem, 2006: 22)

“entendidas como modos de ação que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam nos contextos de vida pessoal e profissional”.

- c) Cultura, Língua, Comunicação (CLC): esta é a área que para nós tem particular interesse e significado, uma vez que é a nossa área de intervenção no âmbito da Educação de Adultos. Ela operacionaliza-se em três dimensões: cultural, linguística e comunicacional. Falamos, então, de (idem, 2006: 22) “um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos, da dimensão linguística e da dimensão comunicacional”.



Figura 2: Áreas de Competências-Chave (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006).

Representadas na Figura 2, as três áreas conferem ao *Referencial* o seu conteúdo. No entanto, para que se possa compreender cada uma das áreas mencionadas de forma intrínseca, o *Referencial* (2006:25) disponibiliza elementos conceptuais comuns e transversais às diferentes áreas:

- a) Dimensões das competências: “Agregações das Unidades de Competência e respetivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave”.
- b) Núcleos geradores: “Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave”.
- c) Domínios de Referência para a Ação: “Contextos de atuação (...) para o acionamento das (...) competências-chave nas sociedades (...): contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural”.
- d) Temas: “Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, acionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a ação”.
- e) Unidades de Competências: “Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave”.
- f) Critérios de Evidência: “Diferentes ações/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada”.

Desta forma, na totalidade destas três áreas de competências-chave, espera-se que o aprendiz adulto tenha conseguido ultrapassar vinte e duas Unidades de Competências (UC), as quais se dividem em oitenta e oito competências. Os critérios de evidência, tal como o próprio nome indica, evidenciam essas mesmas competências.

As unidades de competência distribuem-se por cada área, da seguinte forma:

- a) Cidadania e Profissionalidade: 8 UC;
- b) Sociedade, Tecnologia e Ciência: 7 UC;
- c) Cultura, Língua, Comunicação: 7 UC.

Na Figura 3 evidenciamos, numa tabela-síntese, a estrutura e elementos conceptuais das três Áreas de Competências-Chave, para melhor percebermos a dimensão que atingem e a forma como se enquadram no *Referencial*.

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave			
Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
Crítérios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ⁶	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ⁷	— (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

Figura 3: Elementos conceptuais das Áreas de Competências-Chave (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

5.7. Um perfil de competências-chave de nível Secundário

Esmiuçando, agora, a área de Cultura, Língua, Comunicação, rapidamente nos apercebemos do tipo de competências que se espera que os adultos adquiram. Algumas delas vão ao encontro do que a União Europeia apregoa para a Educação de Adultos, bem como para aprendizagem das línguas estrangeiras:

Perfil de Competências para área Cultura, Língua e Comunicação (idem, 2006: 27)

- a) “Interagir em língua portuguesa, com clareza e correção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.”
- b) “Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respetiva funcionalidade.”
- c) “Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.”
- d) “Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.”
- e) “Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.”
- f) “Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.”
- g) “Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.”
- h) “Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.”
- i) “Perspetivar a área da Cultura enquanto setor articulável com outras esferas de intervenção.”
- j) “Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a atividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação ativa dos cidadãos na Cultura.”

- k) “Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriatividade) da organização do trabalho cultural.”
- l) “Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no setor cultural como resultante, entre outros fatores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.”

Como podemos constatar, muitas das orientações lançadas por parte da União Europeia estão aqui patentes. As referências à aprendizagem das línguas são evidentes, uma vez que se dá primazia à compreensão oral e escrita em língua estrangeira; alerta-se para a consciência cultural, linguística e social das sociedades; pretende-se a consciência do adulto em relação a questões ligadas à identidade; e, chama-se à atenção para questões culturais, as quais poderão proporcionar ao indivíduo uma maior abertura para com o mundo.

5.8. As áreas de competências-chave: Cultura, Língua, Comunicação

Como frisámos na parte teórica da presente dissertação, a língua é um elemento importantíssimo e unificador entre diferentes povos. É um instrumento de comunicação de excelência. O que seria do ser humano se não soubesse expressar-se oralmente? Como enfrentaria os seus problemas? Como se defenderia? Neste sentido, a Língua é um elemento vital na dinâmica social. Segundo o *Referencial* (2006), ser-se competente em língua (é feita uma chamada de atenção para o facto de o conceito “língua” não se tratar apenas da língua materna, mas também de línguas estrangeiras), é algo que fortalece os adultos nos domínios profissional, pessoal e cultural, mas acaba por facilitar igualmente o intercâmbio de ideias entre os cidadãos. Dominar a sua língua materna, bem como línguas estrangeiras permite:

- a) o acesso às informações e qualificações;
- b) intensificar as aprendizagens;
- c) desenvolver as competências necessárias para que um cidadão saiba agir linguisticamente com consciência;
- d) a inclusão social;
- e) a participação na sociedade;
- f) expor claramente as suas ideias.

Tal como a oralidade, também a comunicação é essencial, e aqui podemos também fazer referência à comunicação escrita, a qual serve de requisito para num ambiente profissional

se ser bom comunicador. No que às relações sociais e de difusão de informação diz respeito, a escrita tem-se revelado uma forte aliada. É nesta ordem de ideias que o *Referencial* fundamenta a área de Cultura, Língua, Comunicação. Assim sendo, esta área (idem, 2006: 63) “valoriza as aprendizagens significativas para o projeto de vida do adulto, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens”. Por estas razões, a comunicação acaba por ser um campo transversal e não se resume à simples troca de mensagens.

A cultura assume-se como um campo diversificado, como porta de acesso aos (idem, 2006: 63) “domínios comumente designados “clássicos” – música, artes visuais, dança, teatro, livro, património”. Partindo do princípio de que o acesso à cultura se encontra (idem, 2006: 63) “estritamente relacionado com competências individuais, resultantes de um conjunto de recursos entre os quais se destaca a escolaridade”, é esperado que os adultos atinjam o patamar de consciência da cultura que os rodeia e desenvolvam o gosto da sensibilização para a mesma.

Sendo o multilinguismo um assunto preponderante para a dinamização da aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa, o *Referencial* apresenta, ainda nesta área de competências, uma referência à questão das línguas, não se dando apenas ênfase a uma só língua. Relembrando a posição da União Europeia em relação às línguas, através das orientações do Conselho Europeu, em que os indivíduos devem possuir competências comunicativas suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua mãe, chega-se à conclusão que estudar apenas uma língua é redutor e não incentiva nem promove o espírito da diversidade. Pretende-se, então, traçar um caminho que leve os cidadãos a compreender a existência do plurilinguismo e do pluriculturalismo, para que sejam capazes de comunicar com outros cidadãos e que se entreguem à aprendizagem de outras culturas e também línguas.

O aprendente de línguas não fica apenas apto à atividade linguística. O processo comunicativo acaba por ser um desafio para o falante, pois obriga-o a mobilizar outras competências e (idem, 2006: 65)

diversos tipos de conhecimentos e de habilidades referentes às diversas competências, os quais ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicas), incluídos na competência linguística.

Neste sentido, o vocábulo “Língua” remete-nos, nesta área de competências, não só para a Língua Portuguesa, a nossa língua materna, mas também para outras línguas, para

aquelas que os adultos escolhem aprender e adquirir competências. Ainda assim, esta parte do documento vai ao encontro daquilo que defendíamos na parte teórica do nosso trabalho, ou seja, a aprendizagem de línguas estrangeiras é feita, por parte dos adultos, no sentido de colmatar uma falha para ingressar, por exemplo, num determinado emprego. Segundo o *Referencial* (2006), o adulto deve adquirir competências de uma língua, de acordo com as suas necessidades, isto é, para um determinado fim. Na nossa opinião, apraz-nos levantar a questão: onde fica o desejo e orgulho pessoal do adulto em aprender uma língua? Mais à frente, o *Referencial* volta a salientar que a maior parte dos adultos decide aprender uma língua estrangeira por questões meramente profissionais, mas emenda, logo a seguir, o pensamento, enfatizando que poderá fazê-lo também por questões sociais ou afetivas.

Tendo em conta tudo o que *Referencial* defende em relação à aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras), podemos retirar já algumas conclusões sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em línguas estrangeiras:

- a validação e certificação de competências em língua estrangeira, na área de Cultura, Língua, Comunicação, assume destaque no *Referencial*, sendo que é de carácter obrigatório que o adulto aprenda uma língua estrangeira e com isso demonstre competências ao nível da oralidade e da escrita;
- ao contrário do que a documentação da União Europeia apregoa, o *Referencial de Competências-Chave Nível Secundário*, apresenta apenas a aquisição de competências numa única língua estrangeira;
- quando no *Referencial* uma competência se aplique à língua portuguesa e/ou à língua estrangeira é necessária a sua operacionalização na língua portuguesa e também na língua estrangeira;
- a aquisição de competências em línguas estrangeiras está intimamente ligada à dimensão linguística da área Cultura, Língua, Comunicação;

5.9. Estrutura

A área Cultura, Língua, Comunicação possui, no geral, sete Unidades de Competência (UC), as quais são geradas a partir de sete núcleos, chamados Núcleos Geradores (NG), que são equiparados a temas. É nestes temas que serão trabalhadas as competências ligadas à Cultura, à Língua e à Comunicação (idem, 2006: 66)

e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave, em ligação com a experiência de vida dos adultos candidatos a RVCC. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugerimos que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em CLC.

De seguida, apresentamos os núcleos geradores de cada Unidade de Competência:



Figura 4: Núcleos Geradores (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

Os Domínios de Referência para a Ação (DR) estão na base da ativação das competências que se pretendem evidenciar, isto tendo em conta a vida do adulto, no contexto privado, profissional, institucional e a própria vida quotidiana. Cada uma das Unidades de Competências é composta por quatro Domínios de Referência.

Assim se perspetiva a área de Cultura, Língua, Comunicação em quatro contextos: o privado, o profissional, o institucional e o macro-estrutural, os quais serão apresentados em pormenor de seguida:

- a) DR 1 – Contexto privado (idem, 2006: 66)

A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências de âmbito cultural, linguístico e comunicacional a serem evidenciadas neste domínio.

- b) DR 2 – Contexto profissional (idem, 2006: 67)

Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências culturais, linguísticas e comunicacionais que poderão ser evidenciadas neste domínio.

- c) DR 3 – Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições) (idem, 2006: 67)

As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida também através de competências culturais, linguísticas e comunicacionais, cujas práticas requerem a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

- d) DR 4 – Contexto macro – estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo) (idem, 2006: 67)

A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstração que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências culturais, linguísticas e comunicacionais a evidenciar neste domínio.

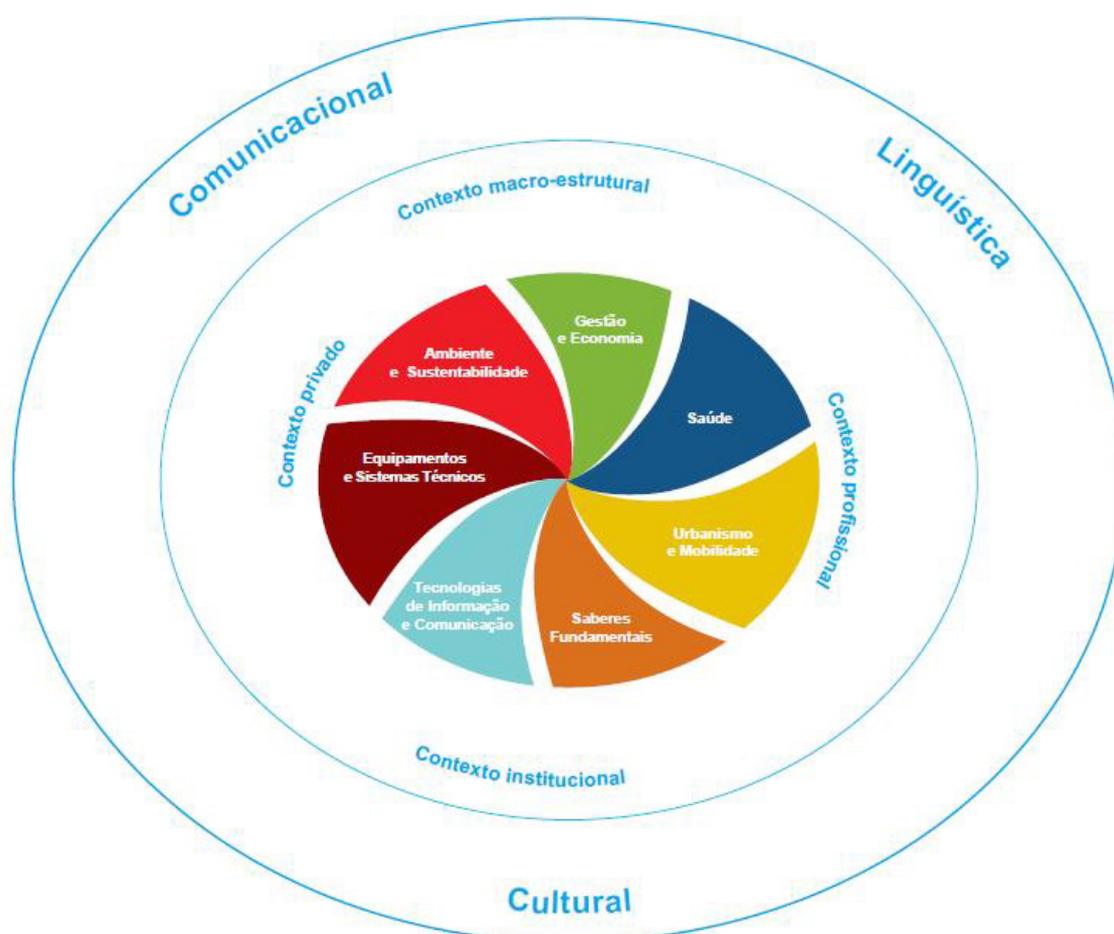


Figura 5: Estrutura da Área Cultura, Língua, Comunicação (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave Nível Secundário para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

A área de Cultura, Língua, Comunicação é, assim, composta por vinte e oito competências (entenda-se 7 Unidades de Competência x 4 Domínios de Referência). Quando é certificada uma competência ao adulto, é-lhe atribuído um crédito, sendo que a cada uma das competências previamente mencionadas estão associados três critérios de evidência, tal como evidencia a Figura 5:

- a) um para a dimensão Cultural;
- b) outro para a dimensão Linguística, à qual está associada a Língua Estrangeira;
- c) e, outro para a dimensão Comunicacional.

Cada critério de evidência faz-se representar de três elementos de complexidade:

- a) Tipo I – Identificação;
- b) Tipo II – Compreensão;
- c) E Tipo III – Intervenção.

6. O lugar da Língua Estrangeira nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário

Tendo em conta o *Referencial de Competências-Chave Nível Secundário*, a área de Cultura, Língua, Comunicação é a única cujas Unidades de Competências apresentam a aquisição de competências no âmbito da “língua portuguesa e/ou língua estrangeira”. Para a nossa investigação, interessa observar o domínio da língua estrangeira no âmbito das seguintes competências:

- a) Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST);
- b) Saúde (S)
- c) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- d) Urbanismo e Mobilidade (UM);
- e) e, Saberes Fundamentais (SF).

A unidade de competência Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST) (sistematizada na Figura 6), apresenta um enfoque variável no domínio da língua estrangeira. Atendendo a que os critérios de evidência se enumeram de acordo com as dimensões Cultural, Linguística e Comunicacional (exatamente por esta ordem), apenas se verifica a presença da língua estrangeira na dimensão linguística, ainda que essa presença esteja visível em todos os domínios de referência.

De acordo com o que já mencionámos previamente, é, sem dúvida alguma, obrigatória a operacionalização do domínio de uma língua estrangeira, em pelo menos duas competências desta Unidade de Competência.

Repare-se como os critérios de evidência espelham, de certa forma, situações de vida dos adultos e, ao mesmo tempo, aludem ao que já neste trabalho defendemos – a língua estrangeira torna-se vital na vida adulto nas mais pequenas situações. Fizemos, inclusive,

referência ao facto de ter de ler e perceber um manual de instruções em língua estrangeira. Neste núcleo gerador essa situação está bem patente.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, (entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 1</p>
<p>Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 2</p>
<p>Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 3</p>
<p>Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 4</p>

Figura 6: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave Nível Secundário para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

Por outro lado, se passarmos à análise da unidade de competência Saúde (S) (sistematizada na Figura 7), rapidamente verificamos que o cenário da língua estrangeira é um pouco diferente. Apesar de se continuar a verificar a presença da língua estrangeira na dimensão linguística, a verdade é que nem todos os domínios de referência a possuem. Apenas o 1, 2 e 3

e, tendo isso em conta, a evidência do domínio da língua estrangeira pode ser feita em pelo menos uma das competências que integram os domínios de referência supracitados.

Núcleo Gerador: Saúde (S)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quotidiano tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u> como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas.) Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 9</p>
<p>Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u>. Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 10</p>
<p>Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u> de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11</p>
<p>Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 12</p>

Figura 7: Saúde (S) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

Na unidade de competência Saberes Fundamentais (SF) (sistematizada na Figura 8) observamos a mesma situação, ou seja, verifica-se, de facto, a presença da língua estrangeira nos domínios de referência 1, 2 e 3, tornando o domínio da dita língua inconstante e invariável. Mais uma vez, o seu domínio verifica-se ao nível da dimensão linguística. E, também neste caso

a evidência do domínio de uma língua estrangeira assume-se como obrigatória em pelo menos uma das competências que integram os domínios de referência 1, 2 e 3.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta que os percursos individuais são afectados por condições sociais e que as trajectórias se (re)constróem a partir da vivência de diversos contextos e da reconfiguração da posse de diferentes recursos. Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar face aos modelos do processo de comunicação pública, identificando as diferentes intenções do emissor e os efeitos produzidos no receptor. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência CLC 25</p>
<p>Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura. Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no mundo global, compreendendo como os diferentes suportes e meios de comunicação fizeram evoluir as inserções profissionais e os modos de trabalhar e produzir riqueza. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência CLC 26</p>
<p>Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante debates públicos reconhecendo a multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença. Actuar individual e/ou colectivamente entendendo a língua e sua utilização - língua portuguesa e/ou língua estrangeira - como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico. Actuar nas sociedades contemporâneas reconhecendo o papel central dos sistemas de comunicação nas formas de intervenção e construção da opinião pública mundial. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência CLC 27</p>
<p>Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que a evolução das sociedades resulta de processos de mudança social e identificando os principais factores que a influenciam. Actuar nas sociedades contemporâneas, tendo em conta que a língua é um elemento constituinte do universo em que vivemos e compreendendo o seu papel na expressão da evolução do pensamento e das mentalidades bem como da evolução científica e tecnológica. Actuar nas sociedades contemporâneas, identificando as teorias fundamentais dos sistemas de comunicação (um para um, um para muitos, muitos para muitos, e em rede) e tendo consciência do carácter instrumental dos media e da eficácia do seu poder. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência CLC 28</p>

Figura 8: Saberes Fundamentais (SF) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

No que concerne à unidade de competência Tecnologias de informação e Comunicação (TIC) (sistematizada na Figura 9), deparamo-nos com uma maior irregularidade na presença da língua estrangeira. Nesta unidade de competência a língua estrangeira está pouco representada, sendo que apenas os domínios de referência 3 e 4 têm a formulação da língua estrangeira. Uma

vez mais, tal facto verifica-se ao nível da dimensão linguística. Visto que a língua estrangeira está ausente dos domínios de referência 1 e 2, é, então, passível de se certificar esta unidade de competência sem a evidenciação do domínio da língua estrangeira.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias de comunicação reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. Actuar no contexto privado compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 17
Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, <i>visual basic</i>, ASCII, etc.). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 18
Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas práticas culturais reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em <u>língua materna e/ou língua estrangeira</u>. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 19
Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias da informação identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interacção com esses mesmos conteúdos, em <u>língua materna e/ou língua estrangeira</u>. Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 20

Figura 9: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

Por fim, analisamos a presença da língua estrangeira, que é quase nula, na unidade de competência Urbanismo e Mobilidade (sistematizada na Figura 10). Desta feita, apenas o

domínio de referência 2 apresenta a formulação de língua estrangeira. Como não é necessária a evidenciação do domínio da língua estrangeira nos domínios de referência 1, 3 e 4, também neste caso, a validação desta unidade de competência é possível sem ser evidenciada o domínio de uma língua estrangeira.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 21</p>
<p>Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da <u>língua portuguesa e/ou língua estrangeira</u> no sentido de uma melhor integração socioprofissional. Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 22</p>
<p>Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. Actuar individual e colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 23</p>
<p>Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 24</p>

Figura 10: Urbanismo e Mobilidade (UM) (Reproduzido do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, 2006)

7. Perfil de Competências: Cultura, Língua, Comunicação

O adulto que obtém a certificação de nível secundário estará apto a interagir na área Cultura, Língua, Comunicação em domínios diversos (idem, 2006) de comunicação, de atuação, de espírito crítico, de responsabilidade e autonomia.

Além disso, dominará um conjunto de competências essenciais à sua sobrevivência num mundo cada vez mais globalizado. Nesse sentido, e realçando apenas algumas competências que vão encontro daquelas defendidas pela União Europeia (idem, 2006: 78):

- a) Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.
- b) Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.
- c) Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.
- d) Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a atividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação ativa dos cidadãos na Cultura.

8. Certificação Parcial e o encaminhamento

Tendo em conta a nossa análise anterior, o domínio de uma língua estrangeira é um requisito de máxima ordem para a obtenção de uma certificação total de nível secundário, tal como o *Referencial de Competências-Chave Nível Secundário* demonstra. Este cenário de certificação parcial resulta do facto de determinado candidato não estar apto ou não ter concluído com sucesso a certificação das Unidades de Competência em que a língua estrangeira incide. Perante essa situação, dá-se início a uma reunião com o Júri de Certificação Parcial, e consoante a decisão do mesmo, o adulto terá dois tipos de encaminhamento:

- a) um certificado de qualificações que demonstra a certificação das Unidades de Competência;
- b) e, um Plano Pessoal de Qualificação, ou seja, o adulto terá, a partir deste momento, de frequentar Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) e, após ter

concluído essas mesmas UFCD, estará apto a concluir o nível secundário da sua educação:

- i. através da sua inserção num curso de Educação e Formação de Adultos (EFA);
- ii. ou de Formações Modulares Certificadas.

De salientar que estas Unidades de Formação de Curta Duração estão em conformidade com as Unidades de Competência do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos, Nível Secundário* e fazem também parte do Catálogo Nacional de Qualificações. A duração das Unidades de Formação de Curta Duração está dependente do número de unidades de competência que não tenha conseguido certificar. Por exemplo, se o adulto só certificar uma competência dentro de uma Unidade de Competência, tem obrigatoriamente de completar cinquenta horas de formação na Unidade de Formação de Curta Duração que corresponde à tal Unidade de Competência.

9. A Língua Estrangeira no âmbito das Unidades de Formação de Curta Duração

O Catálogo Nacional de Qualificações apresenta um conjunto vasto de Unidades de Formação de Curta duração. É nas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), que se integram as duas componentes: a de base e a tecnológica. No caso da componente de base, para o ensino secundário, o Catálogo Nacional de Qualificações viabilizou um referencial estruturado por Unidades de Formação de Curta Duração, as quais apresentam os resultados de aprendizagem e os conteúdos que correspondem às unidades de competência do dito referencial. Já no caso de se tratar da componente tecnológica, as tais Unidades de Formação de Curta Duração organizam-se em conteúdos formativos que vão ao encontro dos requisitos técnicos essenciais para o pleno desempenho de uma profissão.

Como seria previsível, a Língua Estrangeira é nosso objeto de análise nas ditas Unidades de Formação de Curta Duração. Ao analisarmos todas as UFCDs rapidamente nos apercebemos de que o Catálogo Nacional de Qualificações oferece a escolha de duas Unidades de Formação de Curta Duração, no âmbito da língua estrangeira: a CLC-LEI (Língua Estrangeira Iniciação) e CLC-LEC (Língua Estrangeira Continuação), com a duração de cinquenta horas cada uma. Portanto,

não é definida uma língua estrangeira em particular. A opção da Língua Estrangeira em concreto que operacionalizará este conjunto de competências de uso dependerá

do perfil/necessidade de aprendizagem do adulto/formando, de acordo com a disponibilidade das entidades formadoras²⁵.

Estas Unidades de Formação são endereçadas a adultos que não possuam, de todo, as noções básicas da língua em questão e por isso mesmo se tratam de Unidades de Formação de iniciação. Por apresentarem este carácter de iniciação, elas não têm ligação efetiva com quaisquer unidades de competência do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos, Nível Secundário*. Como já frisámos, trata-se daqueles casos em que o adulto ainda não conseguiu demonstrar o domínio de certas competências da língua estrangeira.

Assim sendo, partimos também do princípio de que, no *Referencial*, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode permitir a interdisciplinaridade, a qual dará azo a uma reflexão constante acerca das realidades sociais, políticas e económicas, estabelecendo uma ponte para o próprio desenvolvimento da cidadania. Para esse cenário muito contribui o desenvolvimento das competências de interpretação (ouvir/ver e ler) e das de produção (falar/escrever).

Atentando agora nos conteúdos da UFCD de Língua Estrangeira Iniciação, rapidamente nos apercebemos de que o adulto terá de aprofundar os seus conhecimentos em domínios diferentes: ouvir/ver, ler, falar/escrever. Além disso, parece-nos, neste caso, que a validação de competências em Língua Estrangeira se torna mais produtiva e enriquecedora para o adulto, uma vez que os conteúdos apresentados nos parecem mais viáveis para um melhor desenvolvimento de competências.

Em relação às competências de interpretação ouvir/ver, reparamos que os adultos têm de:

- a) compreender textos simples, breves e claros relacionados com aspetos da vida quotidiana e/ou com as áreas de interesse dos adultos;
- b) compreensão das ideias gerais de um texto em língua corrente sobre aspetos relativos aos tempos livres, bem como a temas atuais e assuntos do interesse pessoal e/ou profissional dos adultos, quando o discurso é claro, pausado e adequado ao seu nível linguístico;
- c) compreender do conteúdo informativo simples de material audiovisual (entrevista, conversa telefónica, conversa informal entre pares, outros).

No que diz respeito à competência de leitura, os adultos têm de:

²⁵ Catálogo Nacional de qualificações, consultado a 25 outubro de 2011 (<http://www.catalogo.anq.gov.pt/Ufcd/Detailhe/80>)

- a) compreender as mensagens de textos curtos e simples sobre assuntos do cotidiano, ainda que o grau de complexidade desses mesmos textos varie, tendo-se em conta as competências evidenciadas pelos adultos;
- b) detetar informação previsível concreta em textos simples de uso comum (conversa telefónica, entrevista, outros);
- c) comunicar em situações do quotidiano implicando troca de informação simples e direta sobre assuntos e atividades correntes, variando o grau de complexidade dos textos de acordo com as competências evidenciadas pelos adultos;
- d) participar em conversações curtas, com recurso a vocabulário circunscrito, sem necessidade de sustentar, aprofundar ou prolongar os diálogos;
- e) participar, com preparação prévia, em conversas simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade.

As competências de produção falar/escrever parecem reunir um maior conjunto de objetivos a atingir, uma vez que se trata de competências essenciais para qualquer adulto que pretenda dominar uma Língua Estrangeira. Dessa forma, os aprendentes adultos devem desenvolver as suas competências ao nível:

- a) do uso de frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso pessoal, variando o grau de complexidade dos textos de acordo com as competências evidenciadas pelos adultos;
- b) da produção, simples e breve mas articulada, de enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista;
- c) da comunicação em situações do quotidiano que exigem apenas troca de informação simples e direta sobre assunto e atividades correntes;
- d) da participação em conversações curtas, com recurso a vocabulário circunscrito, sem necessidade de sustentar, aprofundar ou prolongar os diálogos;
- e) da participação, com preparação prévia, em conversas simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade;
- f) da escrita de textos curtos e simples relacionados com aspetos da vida quotidiana;
- g) da escrita de textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse;

- h) da intervenção tendo em conta que os percursos individuais são afetados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação;
- i) da ação em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação;
- j) da formulação de opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais;
- k) da dos principais fatores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação.

Mas não só, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira traz contribuições também para eventuais cenários de lazer, ao desenvolver o espírito crítico dos aprendentes no que concerne à leitura de obras literárias, de jornais, a visualização de filmes, documentários e a audição de músicas. Rodrigues (2009: 74) conclui assim que

o plano de formação proposto para cada uma das UFCD de Língua Estrangeira parte de uma conceção *performativa*, que privilegia a aprendizagem da língua em realizações concretas, mas não apresenta temas específicos para o desenvolvimento dessas competências. É aqui que surge o necessário cruzamento com as UFCD de CLC, que fornecem um leque variado de opções quanto a contextos e temáticas que poderão corporizar o plano de formação de Língua Estrangeira, ainda que esta não tenha de esgotar todos os conteúdos que aquela enuncia.

As competências a desenvolver, na aprendizagem de uma língua estrangeira, estão também focadas para a utilização da linguagem em diferenciados contextos comunicativos, o que facilita a implementação de atividades, em sala de aula, direcionadas para a participação plena do aprendente, motivando-o a contribuir com situações do seu dia a dia, propiciando uma participação autónoma no seu conhecimento e dos seus colegas.

Como podemos averiguar, a consciencialização por parte da Europa da necessidade de preservar a multiculturalidade e do multilinguismo, acaba por fazer muito mais sentido quando as diretrizes educativas estão aliadas à Aprendizagem ao Longo da Vida, pois ter como objetivo um cenário europeu onde todos os falantes comunicam entre si, não só se assume como um objetivo deveras ambicioso, como também requer muito tempo e muito esforço.

A Unidade de Formação de Curta Duração CLC_LEC (Língua Estrangeira – Continuação) já apresenta conteúdos que vão mais ao encontro do aprendente independente na utilização da língua estrangeira.

Apresentando as mesmas competências de interpretação e produção, estas complexificam-se. Afinal, o adulto que ingressa na UFCD de Língua Estrangeira Continuação, possui já um bom *background* em relação à Língua Estrangeira em causa e, nesse sentido, é esperado um aprofundamento das suas capacidades.

Nos domínio ouvir/ver, o aprendente adulto, aquando da certificação de competências está apto a:

- a) compreender discursos fluidos e capacidade de seguir linhas de argumentação dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outros módulos de formação;
- b) a compreender noticiários e programas de atualidade sobre assuntos correntes, em suportes variados;
- c) a compreender informações sobre tópicos do quotidiano e relacionados com o trabalho;
- d) a compreender diversos tipos de texto, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, recorrendo, de forma adequada, à informação visual disponível, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outros módulos de formação;
- e) a compreender textos extensos, de carácter literário e não literário;
- f) a compreender informações técnicas, como livros de instruções e folhetos informativos, entre outros, de equipamentos usados no dia a dia;
- g) a ler textos de forma autónoma, apropriando-se do texto lido através da utilização de pausas, inflexões e velocidades diferentes, de forma a criar expressividade na leitura;
- h) a ler e interpretar textos longos de forma a reunir e cruzar informações de fontes diversas;
- i) a compreender instruções escritas complexas;
- j) a interagir eficazmente em língua estrangeira, participando ativamente em discussões dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, defendendo pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras situações de aprendizagem formal, informal e não formal;

- k) a mobilizar recursos linguísticos de forma a relacionar informação proveniente de fontes e áreas diversificadas;
- l) a expor oralmente raciocínios, opiniões, ideias e ideais de forma estruturada e sustentada com argumentação adequada;
- m) a construir respostas estruturadas e coerentes recorrendo a mecanismos de encadeamento de conversação;

Tal como fizemos referência, no primeiro capítulo desta dissertação em relação à importância da Língua Inglesa, aqui evocamos esse pensamento, na medida em que o domínio da escrita, mais do que qualquer outro, se assume como primordial na vida profissional do adulto. Frisamos a vida profissional, mas também na pessoal, são diversas as situações em que o adulto poderá fazer uso da escrita em Língua Estrangeira e, por isso mesmo, na UFCD de Língua Estrangeira Continuação, espera-se que o adulto:

- a) elabore textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outros módulos de formação;
- b) mobilize recursos linguísticos de forma a relacionar informação proveniente de fontes e áreas diversificadas;
- c) sintetize informação de modo lógico e coerente;
- d) produza textos de carácter autobiográfico: cartas, memórias, diários;
- e) produza textos de reflexão crítica e argumentativa sobre assuntos de carácter abstrato, relacionados com as suas vivências, o seu ideário e, sempre que possível, cruzados com as temáticas dos diversos módulos de formação.

Portanto, depois de termos analisado claramente o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário* e do *Referencial de Unidades de Formação de Curta Duração*, rapidamente percebemos que os mesmos são conceptualizados de acordo com a vertente comunicativa que a União Europeia defende na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tratando-se de uma opção, não existe qualquer vertente tendenciosa na condução do adulto à aprendizagem da Língua Inglesa. Apesar de não se enquadrar no nosso estudo, o adulto poderá, se assim entender, optar por outras línguas estrangeiras, como o Francês, por exemplo.

Além disso, como pudemos constatar, nem sempre o adulto que ingressa nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências é obrigado a validar e dominar a língua estrangeira, pelo que, na prática, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é operacionalizada a cem por cento. Esta realidade da aprendizagem da língua estrangeira espelha um pouco os dados da notícia²⁶ publicada pelo Jornal de Negócios em 2009, na qual está bem claro que 51,3% dos portugueses adultos não domina uma língua estrangeira. Estes dados do Eurostat (gabinete de estatística da União Europeia) colocam Portugal em segundo lugar dos países onde há mais pessoas que não falam línguas estrangeiras. A notícia salienta ainda o facto de a Língua Inglesa ser a mais falada entre os adultos em catorze dos vinte e um estados-membros, para os quais existem estes dados, incluindo Portugal.

Os Referenciais das Unidades de Formação de Curta Duração, que se destinam a encaminhar o adulto a suprimir as suas dificuldades na língua estrangeira apresentam-se muito mais claras e diversificadas ao delinear um conjunto de conteúdos que abordam aspetos fulcrais ao nível da língua em si e da cultura, indo mais ao encontro da noção que identidade do indivíduo e da diversidade cultural que tanto caracteriza a Europa.

²⁶ http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?id=388245&template=SHOWNEWS_V2 (Site consultado, pela última vez, a 30/10/2011)

CONCLUSÃO

Depois de efetuadas as leituras, as pesquisas, as investigações, o cruzamento de dados e de informações, é chegado o momento de fazermos um balanço acerca dos resultados obtidos, deste, já longo, trabalho. Tendo em conta a revisão da literatura que fizemos em relação ao tema da nossa dissertação, bem como a posterior análise feita ao *Referencial de Competências Chave de Nível Secundário*, consideramos ter identificado a relevância e mais-valia da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, como a Língua Inglesa, e aferido a sua inclusão no *Referencial* acima referido.

De forma a simplificarmos as conclusões por nós obtidas, decidimos organizar este capítulo final com as ideias-chave e conclusivas de cada capítulo, para que as mesmas traduzam uma visão geral do trabalho desenvolvido.

1. Considerações Finais sobre o Primeiro Capítulo

Quando começámos a redigir o primeiro capítulo, partimos da ideia pré-concebida de que a Língua Inglesa era uma língua que se destacava das demais pelo destaque que possui nas mais diversas áreas. Para confirmarmos essa visão que tínhamos da língua em questão, propusemo-nos perceber a dimensão que a Língua Inglesa possui a nível mundial e os motivos que a levaram a ascender a língua global: desde a sua origem ao seu estatuto atual, não esquecendo os marcos importantes que permitiram o seu uso em grande escala. Portanto, uma retrospectiva histórica foi essencial e esclarecedora nesse sentido.

Assim, rapidamente nos demos conta que a ascensão da Língua Inglesa está associada a dois momentos históricos importantes: a expansão do poder colonial britânico, o qual viu o seu auge dar-se em finais do século XIX e a emergência dos Estados Unidos da América enquanto líder de um poder económico do século XX.

E, a verdade é que o estatuto que a Língua Inglesa possui na atualidade se deve muito mais às questões previamente mencionadas do que a questões ideológicas ou relacionadas com aspetos da língua em si. O facto de possuir uma gramática mais simplificada não é, por si só, um elemento preponderante que justifique a sua disseminação em todo o mundo.

Pelo contrário, confirmámos que a Língua Inglesa, enquanto símbolo de um poder político, militar e, sobretudo, económico, tem-se enraizado em muitos setores mundiais e é já um forte instrumento de comunicação entre milhões de pessoas.

2. Considerações Finais sobre o Segundo Capítulo

Ponderando-se estes aspetos vitais do estatuto atual da Língua em questão, redigimos um segundo capítulo mais direcionado para os discursos políticos do quadro europeu, os quais nos dizem com frequência que o indivíduo, ao dominar uma língua estrangeira, estará mais apto a compreender e processar, de forma efetiva, informações relacionadas com questões políticas ou sociais que pressuponham uma visão crítica.

Na tentativa de averiguarmos esses ditos discursos, foi nosso intuito analisar a posição da União Europeia em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras. Afinal, era nosso interesse perceber se no território europeu, pautado pela pluralidade de línguas e culturas, a Língua Inglesa assumia particular destaque ou se, em última instância, se sobrepunha às línguas faladas naquele espaço.

De facto, na União Europeia, é cada vez maior a valorização e incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, pelo menos nem que isso se verifique apenas no plano teórico. Também é sabido que a Europa lançou e continua a lançar uma panóplia de documentos que pressupõem a aprendizagem de, pelo menos, três línguas estrangeiras, para além do domínio da língua materna. Esse assunto tem merecido a atenção da União Europeia, no quadro da aprendizagem ao longo da vida e, nessa ordem de ideias, o entendimento da União Europeia centra-se, por um lado, na preocupação com a criação de um “espaço comum europeu” aglomerando a diversidade linguística e cultural, enquanto, por outro, na inserção / manutenção dos indivíduos no, cada vez mais, feroz mercado de trabalho.

Na verdade, esta é a intenção europeia, mas chegámos à conclusão de que a documentação lançada pela União Europeia está, de certa forma, imbuída de uma determinada ideologia. Para além das associações ao multilinguismo, que de resto caracteriza aquele território, a prática dessas orientações educativas está bastante desfasada da realidade.

Entretanto, em termos práticos, pudemos aferir, segundo os dados da Eurydice, que os cidadãos europeus não dominam assim tantas línguas estrangeiras e as que dominam não traduzem a diversidade linguística da Europa. Pelo contrário, ao invés de constataremos uma

realidade diferente, verificámos que a Língua Inglesa é a língua estrangeira mais falada e procurada pelos aprendentes adultos.

3. Considerações Finais sobre o Terceiro Capítulo

Se a nível europeu nos deparámos com o cenário acima descrito, suscitou-nos particular interesse perceber até que ponto os discursos se reproduzem e as diretrizes se impõem no solo português.

Ao contextualizarmos a Educação de Adultos no nosso país, rapidamente nos demos conta de que, em Portugal, e para o caso específico da educação e formação de adultos, a ênfase da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente da inglesa, relaciona-se, em particular com a dimensão do mercado de trabalho e a inserção no mesmo. Uma vez que a Educação de Adultos tem uma fraca tradição em Portugal, sentimos necessidade de averiguar o lugar que as línguas estrangeiras, mais concretamente da Língua Inglesa, ocuparam ao longo destes anos e na atualidade.

Foi o que tentámos indagar no capítulo terceiro e a inclusão da opção de aprendizagem da Língua Inglesa nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) é do aspeto supracitado elucidativo, remetendo, sobretudo, para finalidades que se prendem com o acesso ao mercado de trabalho, de indivíduos mais preparados para os desafios económicos com os quais o país se defronta na atualidade, no quadro da União Europeia e da Globalização.

Todas as leituras e análises de documentos que fizemos nos indicaram que as orientações europeias são pouco seguidas em Portugal, no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras por parte de adultos. O nosso país continua um passo, senão vários, atrás de outros países europeus, onde a Educação de Adultos já está mais desenvolvida e onde as línguas estrangeiras assumem um verdadeiro destaque nos currículos destinados aos aprendentes adultos.

Neste capítulo, traçámos, ainda, uma linha orientadora do campo das línguas estrangeiras e concluímos que essa linha apresenta oscilações notórias, demonstrando como as línguas estrangeiras formaram uma área que pouca atenção recebeu por parte dos governantes.

Ao longo de toda a história da Educação de Adultos em Portugal conseguimos encontrar apenas uma referência à aprendizagem da Língua Inglesa, o que denota uma falta de sintonia enorme em relação a outros países europeus.

Ainda assim, do nosso ponto de vista, tendo em conta a importância que uma língua estrangeira tem na vida de um adulto, quer seja no âmbito do exercício de uma cidadania ativa, de mudanças no mundo de trabalho ou até mesmo no âmbito das barreiras culturais e linguística, a aprendizagem de línguas estrangeiras já deveria ter sido objeto de atuação por parte dos nossos governantes e tornar-se numa prioridade política.

4. Considerações Finais sobre o Quarto Capítulo

O capítulo quarto nasceu da necessidade de se averiguar a forma como a oferta de aprendizagem de línguas estrangeiras se concretiza, no campo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e dos cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível secundário.

Efetivamente, tornou-se indispensável articular as ideias concebidas nos capítulos teóricos com a análise empírica, através de uma reflexão crítica do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário* e das representações da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da Língua Inglesa.

Através da análise de conteúdo que efetuámos, confirmámos que, nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, a obrigatoriedade de validação de uma língua estrangeira nem sempre é imposta em determinadas Unidades de Competências do *Referencial*. Além disso, a mesma não está também presente em todos os Domínios de Referência, assumindo-se, por isso, como uma concretização desfragmentada. Neste momento da nossa análise, apercebemo-nos de que a aprendizagem e domínio de uma língua estrangeira não são ainda encarados como uma prioridade.

No entanto, caso um aprendente adulto não obtenha uma certificação total no final do seu percurso, o mesmo será reencaminhado para uma certificação de tipo parcial, na qual poderá frequentar apenas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). No caso das línguas estrangeiras, as UFCDs Língua Estrangeira Inglês – Iniciação e Continuação, constituem-se como uma aposta mais estruturada e enriquecedora para o adulto, uma vez que os conteúdos nelas abordados vão ao encontro das reais motivações dos adultos, quer a nível pessoal, quer profissional.

Tal como concluímos da nossa análise, as medidas levadas a cabo no âmbito da promoção do ensino / aprendizagem das línguas estrangeiras, ao nível do contexto europeu, mas sobretudo ao nível do contexto português, pautam-se como inconstantes e pouco

sistemáticas, fugindo, na maioria dos casos, à vertente humanista que tão nobremente poderia caracterizá-las.

Assiste-se, pelo contrário, a uma força maior, na tentativa de se criarem bases para o aumento da competitividade e da instrumentalização no uso das línguas estrangeiras, (Ribas, 2004: 108)

numa época em que a cultura e o consumismo se tornaram internacionais, e em que a globalização dos intercâmbios está inevitavelmente a influenciar e transformar a natureza e os efeitos do contacto entre as culturas.

Além disso, a Língua Inglesa parece ser vista como uma ameaça às demais línguas que constituem o panorama linguístico europeu. A Europa tenta travar a aprendizagem exclusiva da Língua Inglesa, mas na prática, essa é a língua mais estudada por aprendentes adultos e não só, mostrando como o discurso europeu sobre o multilinguismo não passa de uma formulação teórica.

Desta forma, podemos facilmente constatar que conseguimos confirmar as hipóteses que delineámos no início deste trabalho. Assim, desta investigação podemos enfatizar o facto de a Língua Inglesa ser efetivamente a língua que mais se expandiu nos últimos tempos e que mais falantes conseguiu aglomerar. Enquanto língua materna ou simplesmente língua mãe, ela não conhece barreiras e o seu futuro avizinha-se muito promissor. Apesar de a sua pertinência estar mais do que provada, a verdade é que no território europeu, a Língua Inglesa, ainda que seja utilizada por grande maioria dos falantes, encontra-se camuflada nas orientações políticas europeias, que pretendem, a todo o custo, preservar as línguas minoritárias ou regionais que formam aquele espaço. Portugal, não tendo uma grande tradição no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte de adultos, possui na sua atual oferta educativa diversas componentes de um mesmo sistema que permite a validação de competências em língua estrangeira. O destaque que esta possui na oferta acaba por não ser uma aposta séria, uma vez que o adulto pode validar certas competências sem o domínio da língua estrangeira.

Existe, portanto, na área de Cultura, Língua, Comunicação um conjunto de competências que têm de ser demonstradas, quer em Língua Portuguesa, quer em Língua Estrangeira, pelo que os créditos que são atribuídos aos nossos adultos refletem, de facto, que a competência foi evidenciada em Língua Portuguesa e Estrangeira. Contudo, para a Língua Estrangeira não existem créditos específicos.

BIBLIOGRAFIA

1. Livros e artigos consultados e referenciados

- Aguilusa, J. E. (2000). *A Substância do Amor e Outras Crônicas*. Edições Dom Quixote.
- Alarcão, I. (1991). "Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento/Aprendizagem de uma Língua Estrangeira". In, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 4, pp. 81 – 85.
- Albarello, L., et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alheit, P. (1999). "On a Contradictory Way to the 'Learning Society': A Critical Approach. In, *Studies in the Education of Adults*, vol. 31, Nº 1, abril.
- Alonso et al (2002). *Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos (nível básico)*. Lisboa: ANEFA.
- Alves, M. (2010a). "Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Novidade e a Reprodução de Velhas Desigualdades". In, *Revista Portuguesa de Educação*, 23, pp. 7-28.
- Alves, M. (2010b). "Políticas Europeias para as Línguas – Pano de Ação 2004-06: Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística". In, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*. UIED – Coleção Educação e Desenvolvimento.
- Amendoeira, F. (2005). "Uma Língua, uma Identidade". In, *Des(a)fiando Discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 37-43.
- Antunes, F. (2004). "Globalização, europeização e especificidade educative portuguesa: A estruturação global de uma inovação global". In, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Ashton, T. S. (1967). *The Industrial Revolution*, London, Oxford University Press.
- Ávila, P. (2004). *Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003. Relatório Nacional de Avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: Understanding Private Setor Participation*. In, *Public Setor Education*. Londres: Routledge.
- Barber, C. (1993). *The English Language A Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barber, C., Beal, J. & Shaw, P. (2009). *The English Language. A Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e de Planificação*. Porto: Porto Editora.

- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos. Uma visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baugh, A. (1976). *A History of the English Language*. Segunda Edição, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Nova Iorque: Basic Books.
- Bourdieu, P. (1983). “Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital”. In, *Soziale Ungleichheiten*, editado por Reinhard Kreckel, pp. 183–198.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos Pouco Escolarizados Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa
- Coimbra, J. et al (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Vol. 33, Coleção Cadernos de Emprego,
- Colaço, J. et al (2006). *Dicionário Enciclopédico de Português*. Volume 6. Editorial Verbo.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco Sobre a Educação e Formação*. Bruxelas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Bruxelas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Ação 2004-2006*. Bruxelas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010” – Relatório Nacional de Progresso*.
- Comissão das Comunidades Europeias (2008a). *Multilinguismo: Uma Mais-Valia para a Europa e Um Compromiso Comum*. Bruxelas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2008b). *Quadro Estratégico Atualizado para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação*. Bruxelas.
- Comissão Europeia (2004). *A Europa em Movimento*. Bruxelas.
- Comissão Europeia (2006). *Europeans and their Languages*. Eurobarometer 243 / Wave 64.3.
- Comissão Europeia (2005). *Europeans and their Languages*. Bruxelas.
- Comissão Europeia (2007). *Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo*. Bruxelas.
- Conselho da Europa (1992). *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*. Estrasburgo.
- Conselho da Europa (1997). *Language for Work and Life: the Council of Europe and Oriented Language Learning*, edited by Egloff, G. & Fitzpatrick, A., Estrasburgo: Education Committee Council for cultural cooperation.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa (versão portuguesa).
- Conselho da Europa (2008). *Conclusões do Conselho de 22 de maio de 2008 sobre o Multilinguismo*. Bruxelas.
- Crane, L., Yeager, E. & Whitman, R. (1981). *An Introduction to Linguistics*. Boston: Little, Brown & Co..
- Crystal, D. (2002). *English as a Global Language*, Cambridge: Canto.
- Derrida, J. (1999). *Gramatologia*. São Paulo: Perspetiva.
- Academia das Ciências (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, volumes 1 e 2. Edições Verbo.
- Direção-Geral de Formação Vocacional (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. DGFV.
- Dollerup, C. (1997). “Issues Today, Challenges for Tomorrow: Translation and English as the International Lingua Franca”. In, *The Changing Scene in World Languages*. Binghamton, US and Amsterdam: John Benjamins, pp. 83 – 105.
- EAEA (2006). *Adult Education Trends and Issues in Europe*. Bruxels.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projetos de Desenvolvimento em Educação – Uma introdução*, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Eurydice (2000). *The Position of Foreign Languages in European Education Systems (1999/2000)*. Bélgica: Unidade Europeia da Eurydice.
- Eurydice (2008). *Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. Unidade Europeia de Eurydice.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos Numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída*. Porto: Porto Editora.
- Flecha, R. & Elboj, C. (2000). “La Educación de Personas Adultas en la Sociedad de la Información”. In, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Madrid: n. 3, pp. 141-162.
- Fischer, S., (2002). *Uma História da Linguagem*, Temas e Debates, Lisboa.
- Gove, P. (ed.) (1981). *Webster’s Third New International Dictionary of the English Language*. Springfield: G & C, Merriam.
- Graddol, D. (1998). *The Future of English*. Londres: British Council.
- Graddol, D. (1999). “What will English Look Like in 2050?” In, *Latefl-Issues*, número 149, Junho-Julho, pp 5-6.
- Guiddens, A. (2002). *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. London: Profile.
- Guilherme, M. (2003). “Desafios para o Ensino/Aprendizagem de Línguas e Culturas Estrangeiras em Portugal”. In, *Educação, Sociedades e Culturas*, nº19, pp. 215 – 225.
- Guimarães, P. (2009). “Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal: Diversos Sentidos para o Direito à Educação?”. In, *Revista Eletrónica Rizoma*, vol. 3.

- Harmer, J. (1998). "The Future of English: Review". In *lateff-Issues*, número 141, Fevereiro-Março, p 23.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3ª Edição. Malásia: Longman.
- Jarvis, P. (1992). *Perspetives on Adult Education and Training in Europe*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State*. Londres: Routledge.
- Kachru, B. B. (1985). "Standards, Codification and Sociolinguistic realism: the English Language in the Outer Circle". In, R. Quirk and H.G. Widdowson (eds) *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krumm, H. (2003) "A Língua Inglesa Conquista a Europa Central". In *A Página da Educação*, p.16.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lima, L. (1988). *Documentos Preparatórios III, Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: CRSE.
- Lima, L. (2010). "A Educação Faz Tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". In, *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp. 41-54.
- Macedo, D. (2005). *O Colonialismo da Língua Inglesa*. Viseu: Pretexto Editora.
- Macedo, D., Dendrinós, B. & Gounari, P. (2006). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Edições Pedagogo.
- Machado, R. (tradução) (1942). *História Concisa da Inglaterra*, volumes 1 e 2, Publicações Europa – América.
- Malgaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, Fátima *et al* (2008). "A Unionização das Políticas Educativas no Contexto Europeu". In, *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 48, Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 93-110.
- McArthur, T. (1996). "English in the World and in Europe". In, *English Language in Europe*, edited by Reinhard Hartmann, England, pp. 3 – 15.
- Melo, A., Coord.; Matos, L. & Silva, O. (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)*, Lisboa: ANEFA.
- Ortiz, R. (2004). *As Ciências Sociais e o Inglês*. In, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 19 nº 54.
- Ortiz, R. (2006). *Mundialização: Saberes e Crenças*. São Paulo: Brasiliense.
- Pais, J. (1998). *Grupos Juvenis e Modelos de Comportamento em Relação à Escola e ao Trabalho: Resultados de Análises Fatoriais*. In, M.V. Cabral & J. M. Pais (Coord.). "Jovens Portugueses de Hoje – Resultados do Inquérito de 1997". Oeiras. Celta Editora, pp. 135 – 187.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Nova Iorque: Routledge.
- Peterson, A. & Cox, M. (2007). "Inglês em tempos de globalização: Para Além de Bem e Mal". In, *Calidoscópico*, vol. 5, nº 1, pp. 5-14.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging Language Policy*, Routledge, London.
- Pires, E. (2002). *A Língua Inglesa: Uma Referência na Sociedade da Globalização*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Presidência do Conselho de Ministros (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional 2005 - 2009*.
- Quiuy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva – Publicações, Lda.
- Ribas, B. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldization of Society*. Revised edition. Londres: Sage.
- Rodrigues, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- S. A. (2006). *Dicionário Enciclopédico de Português*. Editorial Verbo, Departamento de Enciclopédias e Dicionários.
- Santos Silva, A. (1990), *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.
- Santos, B. (1997). “Por Uma Conceção Multicultural de Direitos Humanos”, In, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, pp. 11 – 30.
- Sequeira, F. (1997). “O Ensino das Línguas Estrangeiras e a Dimensão Europeia da Comunicação e dos Valores”. In, Patrício, M.F. (org.) *A Escola Cultural e os Valores*, Coleção Mundo de saberes 19, Porto Editora, pp. 701-703.
- Serafim, J., Gimenez, T. & Alonso, T. (2006). “O Império Contra-Ataca? A Ascensão da Língua Inglesa a Partir da Segunda Guerra Mundial”. In, *Uniletras*, pp. 129-142.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. Segunda Edição. Londres: Sage Publications.
- Skachru, B. (1985). *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle*. Edição: Quirk and Widdowson.
- Stevens, P. (1997). “English as an International Language”. In, *English Teaching Forum*, número 4, volume XXV, pp 56-63.
- Teixeira, J. (2006), “Globalização, Novos Cosmopolitismos e a Anunciada Morte das Línguas”, In, *Colóquio de outono – Novos Cosmopolitismos. Identidades Híbridas*, 2004, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, pp. 169-186.
- Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2010). *Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília.

2. Legislação consultada e referenciada

Despacho de 7 de março de 2008, nº 48, Portaria 230/2008 (Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação).